

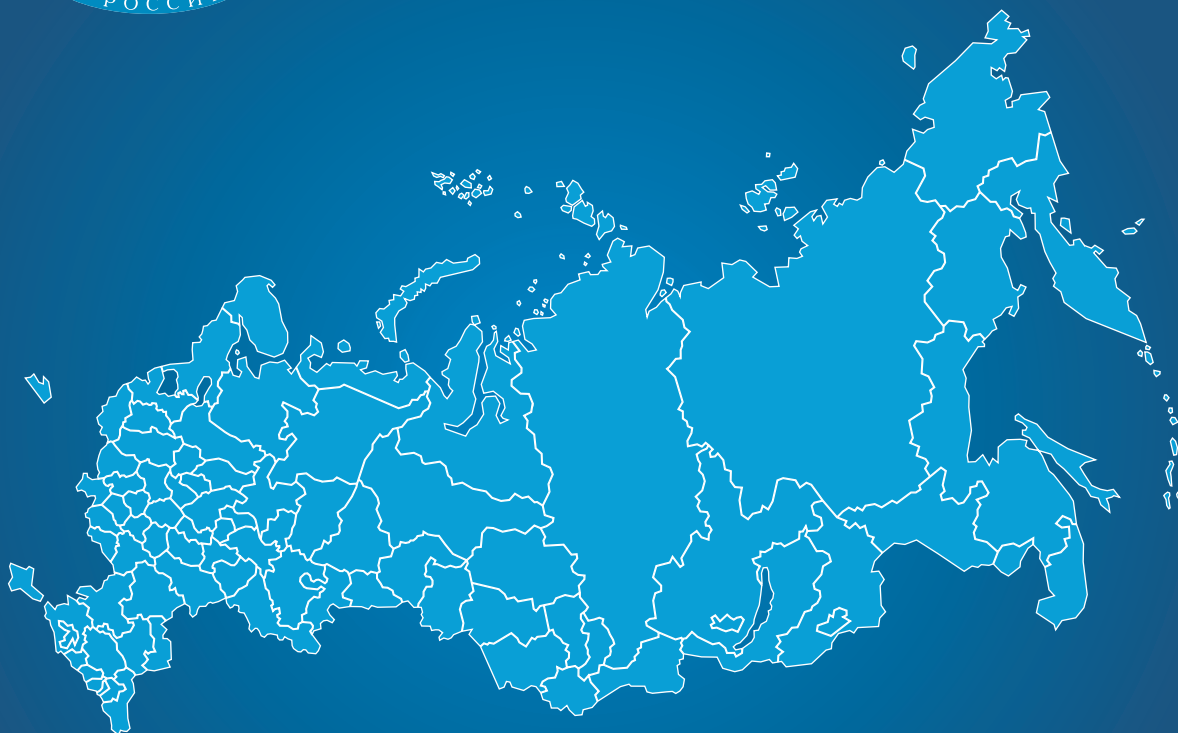
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ISSN 0869-3617 (Print)
ISSN 2072-0459 (Online)

10/2021

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Роспечать» индекс: 73060, 82521
«Пресса России» индекс: 16392, 83142

Журнал издается с 1992 года



Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова

6

образовательных программ

(«Фармация» (33.05.01),
«Промышленная фармация» (33.04.01),
«Фармация» (33.02.01),
«Фармацевтическая технология» (33.08.01),
«Управление и экономика фармации» (33.08.02),
«Фармацевтическая химия
и фармакогнозия» (33.08.03))

**Рязанского государственного
медицинского университета
имени академика И.П. Павлова
прошли международную аккредитацию.**

***Международная аккредитация
элиты российского образования***



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации

89278886000
akkreditatsiya.ru



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

10 / 2021

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia

Содержание

Contents	3
----------------	---

Направления модернизации высшего образования

Б.И. БЕДНЫЙ, С.К. БЕКОВА, Н.В. РЫБАКОВ, Е.А. ТЕРЕНТЬЕВ, Н.А. ХОДЕЕВА. Профессиональная аспирантура: мировой опыт и российский контекст	9
Д.А. ЕНДОВИЦКИЙ, В.В. КОРОТКИХ, А.В. КРИВОШЕЕВ. Статистический анализ уровня финансовой устойчивости образовательных организаций высшего образования РФ	22

Высшее образование: критический дискурс

Е.Н. ИВАХНЕНКО. Аспирантский курс «История и философия науки»: Что? Как? Для чего?	38
М.А. ИВАНОВА. И снова о понятии “learning” в русскоязычном академическом дискурсе	53

Педагогика высшей школы

А.П. ИСАЕВ, А.В. ПЛОТНИКОВ. Мягкие навыки для успешной карьеры выпускников инженерного профиля	63
В.А. СОКОЛОВА, Ю.В. ТИТОВА. Интегративный подход в преподавании иностранного языка в профессиональной деятельности	78
Н.В. ТИХОНОВА. Использование цифрового портфолио при оценивании профессиональных компетенций будущих учителей	87

Философия науки и образования

М.Д. ЩЕЛКУНОВ. Вузовская философия: требуется перезагрузка	99
О.А. ВЛАСОВА. Философия образования и история философии: трансформация диалога педагогов и философов в XXI в.	108



Соучредители: Московский
политехнический
университет;

Ассоциация технических
университетов

Главный редактор:
В.С. Никольский

Зам. главного редактора:

Е.А. Гогоненкова
Н. П. Лябина

Редакторы:
О.Ю. Миронова
Н.Н. Жильцов

Ответственный секретарь:

Д.В. Давыдова

Адрес редакции:

127550, Москва,

ул. Прянишникова, д. 2А

e-mail: vovrus@inbox.ru

vovr@bk.ru

Журнал зарегистрирован
в Роскомнадзоре

Рег. св. ПИ № ФС7754511

от 17 июня 2013 года

Издатели:

Московский политехнический
университет

Адрес: 107023, Россия, г. Москва,
ул. Б. Семеновская, д. 38

Российский университет
дружбы народов

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

Подписано в печать с
оригинал-макета 27.09.2021

Выход в свет 25.10.2021.

Усл. п. л. 11. Тираж 500 экз.

Заказ №

Отпечатано в типографии
Издательско-полиграфического
комплекса РУДН.

Адрес:

115419, Москва, Россия,

ул. Орджоникидзе, д. 3,

тел.: (495) 952-04-41;

e-mail: publishing@rudn.ru

© «Высшее образование
в России»

www.vovr.elpub.ru;

www.vovr.ru

Education Online

O. POLYAKOVA, I.N. GORYACHEVA,

R. GALSTYAN-SARGSYAN. Collaborative Online

Learning: Plurilingual and Pluricultural Development117

Университет и регион

Образовательная среда педагогического университета

А.Н. МАКАРЕНКО, А.Г. СМЫШЛЯЕВА, И.В. ВОЛЧКОВА,

С.И. ПОЗДЕЕВА, Н.А. СЕМЕНОВА. Организация

образовательной среды педагогического университета:

концепты и сценарий изменений.129

М.С. ГОРБУЛЁВА, И.В. МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН,

Н.А. ПЕРВУШИНА. Образовательная среда

педагогического университета: интеграция

коммуникативных форматов137

М. А. ЧЕРВОННЫЙ, А.А. ВЛАСОВА, Т.В. ШВАЛЁВА,

Т.Т. ГАЗИЗОВ. Реализация особенностей

образовательной среды университета в организации

педагогической практики будущих учителей143

Е.О. ФРАНЦУЗСКАЯ, Н.А. СЕМЕНЕНКО,

Н.А. МЁДОВА, Е.А. ГОРДЕЕВА. Роль и место научной

библиотеки в образовательной среде педагогического

университета.150

Высшее образование за рубежом

Е.Ф. ТРОИЦКИЙ, С.М. ЮН. Узбекистан: новый этап

интернационализации высшего образования157



Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ-2020, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	4,355
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	2,975
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	2,271
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	2,229
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,027
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,766
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ	1,575
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,840
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,817
ПЕДАГОГИКА	0,772
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,514
ALMA MATER	0,265

Contents

Areas of Higher Education Modernization

B.I. BEDNYI, S.K. BEKOVA, N.V. RYBAKOV, E.A. TERENCEV,
N.A. KHODEEVA. Professional Doctorates: International Experience
and Russian Context. Pp. 9-21
D.A. ENDOVITSKY, V.V. KOROTKIKH, A.V. KRIVOSHEEV. Financial
Sustainability of the Russian Higher Education Institutions: Quantitative
Analysis. Pp. 22-37

Higher Education: Critical Discourse

E.N. IVAKHNENKO. Postgraduate Course "History and Philosophy
of Science": What? How? What for? Pp. 38-52
M.A. IVANOVA. About the Concept "Learning" in Russian-Language
Academic Discourse. Pp. 53-62

Higher Education Pedagogy

A.P. ISAEV, L.V. PLOTNIKOV. Soft Skills for a Successful Engineering
Graduate Career. Pp. 63-77
V.A. SOKOLOVA, I.V. TITOVA. Integrative Approach in Teaching
English for Professional Purposes. Pp. 78-86
N.V. TIKHONOVA. The Use of Digital Portfolio to Assess the Student
Teachers' Professional Skills. Pp. 87-98

Philosophy of Science and Education

M.D. SHCHELKUNOV. University Philosophy Course: Reboot
is Required. Pp. 99-107
O.V. VLASOVA. Philosophy of Education and History of Philosophy:
Transformation of the Dialogue between Educators and Philosophers
in the 21st Century. Pp. 108-116

Education Online

O. POLYAKOVA, I.N. GORYACHEVA, R. GALSTYAN-SARGSYAN.
Collaborative Online Learning: Plurilingual and Pluricultural
Development. Pp. 117-127

University and Region

Educational Environment of the Pedagogical University
A.N. MAKARENKO, L.G. SMYSHLYAEVA, I.V. VOLCHKOVA,
S.I. POZDEEVA, N.A. SEMENOVA. Organization of Educational
Environment at Pedagogical University: Concepts and Scenario
of Changes. Pp. 129-136
M.S. GORBULEVA, I.V. MELIK-GAYKAZYAN, N.A. PERVUSHINA.
Educational Environment of Pedagogical University: Integration of
Communication Formats. Pp. 137-142
M.A. CHERVONNYY, A.A. VLASOVA, T.V. SHVALEVA,
T.T. GAZIZOV. Peculiarities of the University's Educational Environment
Implementation in the Organization of Future Teachers' Pedagogical
Practice. Pp. 143-149.
E.O. FRANTCUZSKAIA, N.A. SEMENENKO, N.A. MEDOVA,
E.A. GORDEYEVA. Research Library Role and Place in the Educational
Environment of Pedagogical University Pp. 150-156.

Internationalization of Education

E.F. TROITSKIY, S.M. YUN. Uzbekistan: New Milestones of Higher
Education Internationalization. Pp. 157-168.



Co-founders:

Moscow Polytechnic University,
Association of Technical
Universities. Founded in 1991

Editor-in-Chief:

V.S. Nikolsky

Deputy Editors-in-Chief:

E.A. Gogonenkova
N.P. Lyabina

Executive secretary:

D.V. Davydova

Editors:

O.Yu. Mironova
N.N. Zhiltsov

Editorial office. Postal address:

2A, Pryanishnikova str., Moscow,
127550, Russian Federation

e-mail: vovrus@inbox.ru,
vovr@bk.ru

www.vovr.elpub.ru;

www.vovr.ru

The journal's registration by The
Federal Service for Supervision
of Communications, Information
Technology and Mass Media was
renewed on 17 June 2013.

The Certificate of Mass Media
registration: No. FC 7754511

ISSN 0869-3617 (Print);
2072-0459 (Online)

11 issues per year

Languages: Russian, English

Publishers:

Moscow Polytechnic University
Address: 38 Bolshaya
Semenovskaya str., Moscow,
107023, Russian Federation

Peoples' Friendship
University of Russia
Address: 6 Miklukho-Maklaya str.,
Moscow, 117198, Russian
Federation

Printed at RUDN

Publishing House:

3 Ordzhonikidze str., Moscow,
115419, Russian Federation
Ph. +7 (495) 952-04-41;
e-mail: publishing@rudn.ru

Copies printed – 500

© Vysshee obrazovanie v Rossii
(Higher Education in Russia)



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru

(Higher Education in Russia)

Vysshee obrazovanie v Rossii is a monthly scholarly refereed journal that provides a forum for disseminating information about advances in higher education among educational researchers, educators, administrators and policy-makers across Russia. The journal welcomes authors to submit articles and research/discussion papers on topics relevant to modernization of education and trends, challenges and opportunities in teaching and learning.

Vysshee obrazovanie v Rossii publishes articles, book reviews and conference reports on issues such as institutional development and management, innovative practices in university curricula, assessment and evaluation, as well as theory and philosophy of higher education.

Vysshee obrazovanie v Rossii aims to stimulate interdisciplinary, problem-oriented and critical approach to research, to facilitate the discussion on specific topics of interest to educational researchers including international audiences. The primary objective of the journal is supporting of the research space in the field of educational sciences taking into account two dimensions – geographical and epistemological, consolidation of the broad educational community. This can be provided by creating the unified language of understanding and description of the processes that take place in the contemporary higher education. This language should facilitate rallying of the whole community of educators and researchers on the basis of such values as solidarity, concord, cooperation, and co-creation.

Our audience includes academics, faculty and administrators, teachers, researchers, practitioners, organizational developers, and policy designers.

The journal's rubrics correspond to three research areas: philosophical sciences, sociological sciences, educational sciences. We design our activities relying on the professional associations in higher education sphere, such as the Russian Union of Rectors, Association of Technical Universities, Association of Classical Universities of Russia, International Society for Engineering Education (IGIP).

Indexation. The papers in *Vysshee obrazovanie v Rossii* are indexed by Russian Science Citation Index and Scopus.



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал входит в перечень изданий, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ для публикации результатов научных исследований.

Редакционная коллегия

БЕДНЫЙ Б.И. (проф., ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ А.В.** (проф., Тверской государственный университет); **ГРЕБНЕВ А.С.** (проф., НИУ «Высшая школа экономики»); **ГРИБОВ А.А.** (проф., чл.-корр. РАН); **ЕНДОВИЦКИЙ Д.А.** (проф., ректор, вице-президент РСР, Воронежский государственный университет); **ЖУРАКОВСКИЙ В.М.** (проф., акад. РАО); **ЗБОРОВСКИЙ Г.Е.** (проф., Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина); **ИВАНОВ В.Г.** (проф., КНИТУ); **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., МГУ им. М.В. Ломоносова); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (проф., РГГУ); **ЛУКАШЕНКО М.А.** (проф., МФПУ «Синергия»); **МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В.** (проф., ТГПУ); **НИКОЛЬСКИЙ В.С.** (журнал «Высшее образование в России»); **ПЕТРОВ В.А.** (проф., НИТУ «МИСиС»); **РАИЦКАЯ А.К.** (проф., МГИМО); **САЗОНОВ Б.А.** (гл. науч. сотрудник, ФИРО); **САЗОНОВА З.С.** (проф., МАДИ); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., ректор, НИЯУ МИФИ); **ТЕРЕНТЬЕВ Е.А.** (ст. науч. сотрудник, НИУ «Высшая школа экономики»); **ФИЛИПPOB В. М.** (проф., акад. РАО, президент РУДН); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф., Томский государственный университет); **ШЕЙНБАУМ В.С.** (проф., Губкинский университет)

Международный редакционный совет

АЛЕКСАНДРОВ А.А. (проф., ректор, МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (Генеральный секретарь IGIP, проф., Университет прикладных наук Каринтии); **БАДАРЧ Дендев** (проф., директор департамента ЮНЕСКО, Париж); **де ГРААФ Эрик** (гл. ред. *European Journal of Engineering Education*, проф., Алборгский университет); **ГРУДЗИНСКИЙ А.О.** (проф., член рабочей группы по Болонскому процессу при Минобрнауки России); **ЖЕНЬ НАНЬЦИ** (акад., Харбинский политехнический университет, исполнительный директор АТУРК); **ЗГУРОВСКИЙ М.З.** (акад. НАН Украины, ректор, Национальный технический университет Украины); **ЗЕРНОВ В.А.** (проф., ректор, РосНОУ, председатель совета Ассоциации негосударственных вузов); **НЕЧАЕВ В.Д.** (проф., ректор, Севастопольский государственный университет); **ОЧИРБАТ Баатар** (ректор, Монгольский государственный университет науки и технологий); **ПРИХОДЬКО В.М.** (проф., чл.-корр. РАН, президент Российского мониторингового комитета IGIP); **САДОВНИЧИЙ В.А.** (проф., акад. РАН, ректор, МГУ им. М.В. Ломоносова, президент РСР); **САНГЕР Филипп** (проф., Университет Пердью, США)



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru

(Higher Education in Russia)

EDITORIAL BOARD

Boris I. BEDNYI – Dr. Sci. (Physics), Prof., Director of the Institute of Doctoral Studies, N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, bib@unn.ac.ru

Andrey V. BELOTSEKOVSKY – Dr. Sci. (Physics), Prof., Tver State University, A.belotserkovsky@tversu.ru

Alexander I. CHUCHALIN – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Tomsk State University, chai@tpu.ru

Dmitry A. ENDOVITSKY – Dr. Sci. (Economics), Prof., Rector, Voronezh State University, Vice-president of the Russian Rectors' Union, eda@econ.vsu.ru

Vladimir M. FILIPPOV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of RAE, RUDN University, president@rudn.ru

Leonid S. GREBNEV – Dr. Sci. (Economics), Prof., National Research University Higher School of Economics, lsg-99@mail.ru

Lev A. GRIBOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of RAS, gribov@geokhi.ru

Evgeniy N. IVAKHNENKO – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Lomonosov Moscow State University, ivahnen@rambler.ru

Vasiliy G. IVANOV – Dr. Sci. (Education), Prof., Kazan National Research Technological University, mrcpkrt@mail.ru

Nur S. KIRABAEV – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Peoples' Friendship University of Russia, n.kirabaev@rudn.ru

Natalia I. KUZNETSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Russian State University for the Humanities, cap-cap@inbox.ru

Marianna A. LUKASHENKO – Dr. Sci. (Economics), Prof., Moscow University for Industry and Finance "Synergy", mlukashenko@mfpa.ru

Irina V. MELIK-GAYKAZYAN – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Tomsk State Pedagogical University, melik-irina@yandex.ru

Vladimir S. NIKOLSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Editor-in-chief of the journal "Vysshee Obrazovanie v Rossii", logos101@yandex.ru

Vadim L. PETROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., The National University of Science and Technology MISiS, petrovv@misis.ru

Lilia K. RAITSKAYA – Dr. Sci. (Education), Cand. Sci. (Economics), Prof., MGIMO University (Moscow) – Moscow State Institute of International Relations (University), e-mail: raitskaya.l.k@inno.mgimo.ru

Boris A. SAZONOV – Cand. Sci. (Engineering), Chief Researcher of the Federal Institute of the Development of Education, bsazonov@list.ru

Zoya S. SAZONOVA – Dr. Sci. (Education), Prof., State Technical University – MADI, zssazonova@yahoo.com

Vasiliy S. SENASHENKO – Dr. Sci. (Physics), Prof. of the Department of Comparative Educational Policy, People's Friendship University of Russia, vsenashenko@mail.ru

Viktor S. SHEINBAUM – Cand. Sci. (Engineering), Prof., Gubkin Russian State University of Oil and Gas, shvs@gubkin.ru

Galina G. SILLASTE – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Financial University under the Government of the Russian Federation, galinasillaste@yandex.ru

Mikhail N. STRIKHANOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of Russian Academy of Education, Rector, National Research Nuclear University MEPhI, rector@mephi.ru

Evgeniy A. TERENCEV – Cand. Sci. (Sociology), Chief Researcher, National Research University Higher School of Economics, eterentev@hse.ru

Garold E. ZBOROVSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, g.e.zborovsky@urfu.ru; garoldzborovsky@gmail.com

Vasiliy M. ZHURAKOVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Expert and analytical center of National Training Foundation, zhurakovsky@ntf.ru

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

Anatoly A. ALEXANDROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of Bauman Moscow State Technical University, President of Technical Universities Association, bauman@bmstu.ru

Michael E. AUER – PhD, Prof., General Secretary of IGIP, Carinthia University of Applied Sciences (Austria), gs@igip.org

Dendev BADARCH – PhD, Director of the Division of Social Transformations and Intercultural Dialogue, UNESCO, France, d.badarch@unesco.org

Erik de GRAAF – Prof., Delft University of Technology (Netherlands), Editor-in-chief of the “European Journal of Engineering Education”, degraff@plan.aau.dk

Alexander O. GRUDZINSKY – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, member of the working group on Bologna Process at the Ministry of Education and Science of RF, aog@unn.ru

Vladimir D. NECHAEV – Dr. Sci. (Politics), Prof., Rector of Sevastopol State University, VDNechev@sevsu.ru

Baatar OCHIRBAT – PhD, Prof., Rector of Mongolian University of Science and Technology, baatar@must.edu.mn

Vyacheslav M. PRIKHOD'KO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Corr. Member of RAS, State Technical University – MADI, President of RMC IGIP, rector@madi.ru

Nanqi REN – Vice President of Harbin Institute of Technology, Association of Sino-Russian Technical Universities (ASRTU), Permanent Secretariat of Chinese part, asrtu@hit.edu.cn

Viktor A. SADOVNICHYI – Dr. Sci. (Physics), RAS Academician, Rector of Lomonosov Moscow State University, President of the Russian Rectors' Union, info@rector.msu.ru

Phillip A. SANGER – PhD, Full Professor, Executive Director of Center for Accelerating Technology and Innovation, College of Technology, Purdue University, psanger@purdue.edu

Vladimir A. ZERNOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Rector of Russian New University, Chairman of the Council of the Association of Non-Governmental Universities, rector@rosnou.ru

Mykhailo Z. ZGUROVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”, Academician of NAN of Ukraine, zgurovsm@hotmail.com

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

The journal *Vysshee obrazovanie v Rossii* is committed to promoting the standards of publication ethics in accordance with COPE (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and takes all possible measures against any publication malpractices. We pursue the principles of transparency and best practices in scholarly publishing and aspire to ensure fair, unbiased, and transparent peer review processes and editorial decisions.

Peer-review procedure

All the manuscripts submitted to *Vysshee obrazovanie v Rossii* are reviewed by the Editor to assess its suitability for the journal according to the guidelines determined by the editorial policy. On this step of the initial filtering the manuscript can be rejected if the content doesn't fall within the scope of the journal or it fails to meet sufficiently our basic criteria and the submission requirements.

The papers accepted for publication are subjected to the blind peer review process which can be accomplished either by the members of Editorial staff (Heads of Departments) or by involved additional reviewers. The assigned reviewer is an expert within a topic area of the research conducted.

Manuscript Submission

Manuscript is expected to report the original research. The paper content should be relevant to the scope of the journal. Authors must certify that the manuscript is not currently being considered for publication elsewhere and has not been published before.

Manuscripts are submitted at email address: vovrus@inbox.ru. They must be prepared according to the manuscript requirements. Author's document set should include the following positions.

- *Authors' data*: first name, middle initial and last name; affiliation (full name of the organization and position); academic degree; Author ID; ORSID; Researcher ID; postal address of the organization; e-mail address; mobile telephone number.
- *Manuscript file* in Word format (font – 11-point Times New Roman).
- *Title* (no more than 5-7 words).
- *Abstract* (250-300 words summarizing concisely the content and conclusions of the paper).
- *Keywords* (5-7).
- *Reference list* (approx. 20-25). Each reference should be numbered, ordered sequentially as it appears in a text; all authors should be included in reference list; references to web-sites should give authors if known, title of cited page, DOI if available, URL in full, and year of posting in parentheses. Please, adhere the journal style of referencing.

We strongly recommend that authors use the professional academic proofreading services. The language editing certificate is highly advisable.

Профессиональная аспирантура: международный опыт и российский контекст

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-9-21

Бедный Борис Ильич – д-р. физ.-мат. наук., проф., директор Института аспирантуры и докторантуры, bib@unn.ru

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Адрес: 603950, г. Нижний Новгород, просп. Гагарина, 23, корп. 2

Бекова Сауле Каэржановна – PhD, научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, sbekova@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10

Рыбаков Николай Валерьевич – канд. социол. наук, зам. начальника отдела Института аспирантуры и докторантуры, rybakov-nv@phd.unn.ru

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Адрес: 603950, г. Нижний Новгород, просп. Гагарина, 23, корп. 2

Терентьев Евгений Андреевич – канд. социол. наук, директор Центра социологии высшего образования Института образования, eterentev@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10

Ходеева Надежда Александровна – аспирант, nadya_hodeeva@mail.ru

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Адрес: 603950, г. Нижний Новгород, просп. Гагарина, 23, корп. 2

***Аннотация.** Диверсификация аспирантских программ сегодня является глобальным трендом. Университеты в разных странах мира предлагают программы, которые различаются по форматам обучения, типу подготовки, характеристикам целевой аудитории и возможным рынкам трудоустройства после выпуска. В России аспирантура существует в унифицированном формате, ориентируясь прежде всего на академический рынок. В последнее время всё чаще проводятся дискуссии о необходимости расширения диапазона программ и линейки степеней в российском образовательном ландшафте. В данной статье мы пред-*

лагаем анализ программ профессиональных степеней за рубежом: в ответ на какие запросы и потребности они появились, как реализуются, в каких форматах существуют. Кроме того, мы рассматриваем российский опыт реализации профессиональных аспирантских программ, анализируем существующие возможности и барьеры для их развития в России. На основе проведенного анализа делается вывод об актуальности развития программ профессиональной аспирантуры в России, целесообразности упрощения условий для их реализации и легитимизации особых требований к оформлению диссертационных работ, имеющих прикладную ориентацию.

Ключевые слова: аспирантура, профессиональные аспирантские программы, практико-ориентированные аспирантские программы, профессиональные степени, реформы аспирантуры

Для цитирования: Бедный Б.И., Бекова С.К., Рыбаков Н.В., Терентьев Е.А., Ходеева Н.А. Профессиональная аспирантура: мировой опыт и российский контекст // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 9–21. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-9-21

Professional Doctorates: International Experience and Russian Context

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-9-21

Boris I. Bednyi – Dr. Sci. (Phys. and Math.), Prof., Director of the Institute for Postgraduate and Doctoral Studies, bib@unn.ru

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (UNN), Nizhny Novgorod, Russia

Address: 23, Gagarin ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

Saule K. Bekova – PhD, Research Fellow, Center for Sociology of Higher Education, sbekova@hse.ru

National University Higher School of Economics (HSE), Moscow, Russia

Address: 16, bldg. 10, Potapovskiy alley, Moscow, 101000, Russian Federation

Nikolay V. Rybakov – Cand. Sci. (Sociology), Deputy Head, Institute for Postgraduate and Doctoral Studies, rybakov-nv@phd.unn.ru

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (UNN), Nizhny Novgorod, Russia

Address: 23, Gagarin ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

Evgeniy A. Terentev – Cand. Sci. (Sociology), Senior Research Fellow, Center for Sociology of Higher Education, eterentev@hse.ru

National University Higher School of Economics (HSE), Moscow, Russia

Address: 16, bldg. 10, Potapovskiy alley, Moscow, 101000, Russian Federation

Nadezhda A. Khodeeva – Doctoral Student, nadya_hodeeva@mail.ru

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (UNN), Nizhny Novgorod, Russia

Address: 23, Gagarin ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

Abstract. The diversification of forms and types of doctoral programs is currently a global trend. Universities across the globe offer programs that differ in the modes of training, characteristics of the target audience, and possible labor markets after graduation. In Russia, doctoral education exists in a unified format, focusing primarily on the academic labor market. Recently, there have been discussions about the need to expand the range of programs and the types of academic degrees in

Russia. In this article, we present the analysis of professional doctoral programs: in response to what challenges and needs they appeared, how they are implemented, in what forms they exist. In addition, we consider the Russian experience of implementing professional doctoral programs; analyze the existing opportunities and barriers for their development. Based on the analysis, we came to a conclusion about the relevance of the professional doctoral programs' development in Russia, the expediency of simplifying the conditions for their implementation and legitimizing special requirements for the design of dissertations with an applied orientation.

Keywords: doctoral education, professional doctorates, practice-based doctoral programs, professional degrees, reforms of doctoral education

Cite as: Bednyi, B.I., Bekova, S.K., Rybakov, N.V., Terentev, E.A., Khodeeva, N.A. (2021). Professional Doctorates: International Experience and Russian Context. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 9-21, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-9-21 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Крайне низкие показатели эффективности системы подготовки кадров высшей квалификации в России и негативная динамика их изменения в течение последних десяти лет актуализируют поиск новых подходов к реализации аспирантских программ с опорой на лучшие международные практики [1]. В частности, в экспертном и академическом сообществе активно обсуждаются перспективы внедрения интегрированных программ «магистратура – аспирантура» [1; 2] и развития совместных программ с индустриальными партнёрами [3–5]. Особое внимание уделяется и вопросам развития профессиональной аспирантуры [3; 4]. Отмечается, что введение линейки профессиональных практико-ориентированных программ и степени соответствует глобальному курсу на вариативность карьерных траекторий выпускников и должно обеспечиваться диверсификацией моделей аспирантской подготовки и требований к результатам обучения [4].

Во многом Россия сегодня сталкивается с теми же вызовами, которые заложили предпосылки для создания системы профессиональных аспирантских программ в других странах: низкая результативность традиционной аспирантуры [1; 6], запрос на сертификацию специалистов высшей квалификации в наукоёмких и высокотехнологичных отраслях экономики за пределами

академического сектора [3], массовое совмещение учёбы в аспирантуре с работой [7], нацеленность значительной части аспирантов на карьеру в неакадемической сфере [6; 8; 9], низкий уровень технологического трансфера и использования результатов диссертационных исследований в прикладных целях [3; 4]. Это обосновывает важность дискуссий о развитии профессиональных аспирантских программ и поиске форм их оптимальной институциональной реализации и нормативной регуляции в России.

Отметим, что запрос на развитие профессиональных программ поддерживается текущим вектором научно-технологического развития в России, который направлен на усиление взаимодействия научных и образовательных организаций с предприятиями реального сектора экономики. Важнейшей целью новой программы поддержки ведущих российских университетов – Программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» является активизация сотрудничества университетов, научных организаций и бизнеса. В качестве направлений и мероприятий этой программы определены вопросы коммерциализации результатов исследований и разработок; содействие трудоустройству выпускников университетов в высокотехнологичных отраслях экономики; развитие и реализация образовательных программ в сетевой форме с участием ор-

ганизаций реального сектора экономики; привлечение в университеты специалистов-практиков. Развитие профессиональных аспирантских программ, нацеленных на прикладное использование результатов исследований и разработок, может помочь в достижении этих целей.

В данной статье представлены результаты анализа зарубежных практик организации таких программ, описаны типы программ и особенности их реализации, а также барьеры и перспективы развития практико-ориентированных аспирантских программ в российских вузах.

Факторы появления и развития программ профессиональной аспирантуры

Профессиональная аспирантура – это форма подготовки кадров высшей квалификации для неакадемического рынка труда в конкретной сфере. Профессиональные аспирантские программы включают исследовательскую и образовательную компоненты и завершаются присуждением степени за вклад в развитие той профессиональной сферы, в которой специализируется обучающийся [10; 11]. Появление подобных программ было вызвано рядом факторов, связанных с изменением системы образования в целом и аспирантуры в частности. В первую очередь, это массовизация образования и развитие принципов *lifelong learning* (обучения в течение всей жизни) [12]. В условиях массового высшего образования и готовности самых разных групп продолжать своё профессиональное развитие появился спрос на программы, которые будут давать дополнительные специализированные знания и навыки, а также сигналы о высокой квалификации своих выпускников. Всё это вместе с развитием представлений о возрастающей роли науки и исследований для технологического развития формировало общественный запрос на диверсификацию предлагаемых университетами аспирантских программ. Традиционная аспирантура не всегда могла удовлетворить эти потребности [13]. Она

критиковалась за чрезмерно академический характер решаемых задач, представляющих интерес для узких научных направлений и зачастую лишённых значимого прикладного значения [10; 14–16].

В качестве существенного недостатка традиционных PhD-программ «неакадемические» работодатели отмечали несоответствие знаний и навыков выпускников ожиданиям рынка труда: слишком узкую научную специализацию, отсутствие навыков трансфера знаний, их применения за пределами академической сферы, недостаток управленческих и коммуникативных навыков, неумение работать в команде, решать комплексные задачи [10; 14; 17–18]. PhD-программы обычно не предусматривают привлечение в качестве преподавателей и консультантов специалистов-практиков, что приводит к изолированности аспирантов от профессионального мира. Поэтому выпускникам, ориентированным на неакадемические карьерные траектории, как правило, не хватает критически значимых связей, необходимых для успешного профессионального развития [14; 16]. Программы профессиональных степеней создавались с ориентацией на работающих профессионалов и предлагали подготовку в конкретной профессиональной сфере с поиском решений для реальных запросов из этой сферы.

Параллельно с этим постоянно увеличивалось количество выпускников аспирантуры, которые выходили на внешний рынок труда. В период с 1994 по 1998 гг. количество выпускников, выбравших неакадемическую сферу, удвоилось, а доля выпускников, продолживших работать в академии, снизилась с 47% до 33% [19]. Это произошло из-за невозможности академической сферы «вместить» увеличивающийся поток выпускников PhD-программ [20], роста исследовательского сектора в неакадемической сфере [14; 21–23], а также изменения предпочтений самих аспирантов [24]. Профессиональные степени стали ответом на эти изменения, так как предлагали особые программы для тех,

кто ориентирован на неакадемический рынок труда.

Появлению профессиональной аспирантуры также способствовал рост новых междисциплинарных исследовательских направлений, которые зачастую не вписывались в сложившиеся рамки традиционной аспирантуры [25]. Именно в таких областях появились и быстро развивались профессиональные программы, ставшие для университетов инструментом развития новых направлений в исследованиях и прикладных разработках [26]. Подобные исследовательские проекты были востребованы заказчиками из неакадемической сферы и позволили привлечь дополнительное финансирование в университеты [12].

Отличия профессиональной аспирантуры от традиционных PhD-программ

Первые профессиональные программы появились в Северной Америке: в 1898 г. в университете Торонто (Канада), а затем в 1921 г. в Гарвардском университете (США) были присуждены докторские степени в области образования [10; 14]. Однако широкое распространение профессиональных программ началось значительно позднее – в 80–90-х гг. XX в. В этот период подобные программы появляются в Великобритании и Австралии. В 1990-е количество программ в Великобритании увеличилось со 109 в 1998 г. до 153 в 2000 г. [27], а в Австралии – с 48 в 1990 г. до 131 в 2001 г. [28]. Чем же принципиально отличается профессиональная аспирантура от традиционных PhD-программ?

Профессиональная аспирантура ориентируется в первую очередь на специалистов, имеющих значительный опыт практической и управленческой деятельности, поэтому контингент таких программ, как правило, более возрастной. Определённость целей поступления – для развития собственной карьеры – задаёт мотивацию к обучению и является фактором более высоких показателей результативности таких программ

[14]. Подавляющая часть обучающихся совмещают учёбу с работой. Как известно, совмещение учёбы с работой характерно и для традиционной аспирантуры [29], однако на профессиональных программах, в отличие от первой, обучающиеся не занимаются подработками и не выходят на рынок труда в силу недофинансирования. Их карьерные планы определены, в то время как для традиционных аспирантов это одна из самых больших сложностей [30].

При приёме на профессиональные программы редко встречается смена направления подготовки, и один из критериев при поступлении – это предшествующее образование в той же области. Кроме релевантного образования важен и профессиональный опыт в сфере подготовки, а вот исследовательский опыт, часто являющийся преимуществом при поступлении в традиционную аспирантуру, здесь не так важен [28].

Принципиально различаются и цели, которые ставятся перед аспирантами самой программой. Если в традиционной аспирантуре цель деятельности формулируется как вклад в научное знание в определённой научной дисциплине, то в профессиональной – вклад в знания и практику конкретной профессиональной области [12]. И если первые программы профессиональных степеней были подготовкой исследователя для разных профессиональных сфер, то постепенно они сменили акцент на развитие исследовательских навыков для последующего их применения в профессиональной деятельности [11].

Практикоориентированность программ определяет и более тесное взаимодействие между университетом и индустрией. Это находит отражение в большей гибкости в отношении типов исследований и тем диссертационных работ, а также в привлечении преподавателей и руководителей из профессиональной сферы [12; 28]. Обучающиеся на программах, как правило, реализуют проекты в интересах промышленных партнёров. Это укрепляет межотраслевые

связи, способствует интеграции академического и профессионального сообществ, позволяет университетам получить дополнительные источники финансирования [14; 18]. Наличие в университете профессиональных аспирантских программ становится признаком престижа. Например, многие ведущие университеты Великобритании предлагают прикладные исследовательские программы для получения степени доктора инженерии (EngD), на которые отбираются студенты с выдающимися способностями [18].

Существенным отличием является также степень стандартизации программ [14]. В отличие от более или менее унифицированной традиционной аспирантуры программы профессиональных степеней очень разнообразны. Они могут различаться по отношению к рынку труда: программы pre-service предполагают подготовку до начала профессиональной деятельности (наиболее распространены в США), а программы in-service/post-service разработаны для уже работающих специалистов [26]. Программы могут различаться по степени специализации (узкая и широкая), по минимальной квалификации, требуемой при поступлении (бакалавриат, магистратура, докторская степень), по преимущественной ориентации на образовательную или исследовательскую составляющую, по требованиям к присуждению степени. Разнообразие программ также находит своё отражение и в наименовании самих степеней («Doctor of», «Doctor in», «Doctorate of», «Doctorate in», «Professional Doctorate in» [11]), которые могут содержать упоминание профессиональной области (например, докторская степень по акушерству – Doctorate of Midwifery, докторская степень в области психологии здоровья – The Professional Doctorate in Health Psychology) или иметь общепрофессиональную фокусировку без отраслевой дифференциации (Dprof или ProfD) [31]. В Великобритании исследователи насчитали более 300 различных наименований профессиональных степеней [14].

Опыт реализации профессиональных программ в России

За последние двадцать лет российскими вузами был предпринят ряд попыток по разработке и внедрению программ профессиональных степеней. В период с 2002 г. такие программы открыли восемь организаций, в том числе семь государственных (РАНХиГС, НИУ ВШЭ, НИТУ МИСиС, РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, РЭУ им. Г.В. Плеханова, Финансовый университет, КФУ) и один частный вуз (Евразийская Школа Менеджмента и Администрирования). Российский опыт реализации профессиональных программ пока концентрируется в области бизнес-управления (программы DBA) с единичными исключениями в других областях – Doctor of public administration (РАНХиГС), Doctor of Education (НИТУ МИСиС), Doctor of Health Management (НИУ ВШЭ), Doctor of Sport Administration (НИУ ВШЭ), Doctor of Law (НИУ ВШЭ)¹. Специфика российского опыта состоит в неравномерной географической и институциональной концентрации: шесть из восьми провайдеров программ расположены в Москве; отмечается высокая концентрация программ у двух лидеров – РАНХиГС и НИУ ВШЭ. Невысоким остаётся и масштаб подготавливаемых в России специалистов: ежегодный совокупный набор на профессиональные программы составляет всего 150–170 человек. Кроме того, важнейшей особенностью является то, что в силу отсутствия нормативного признания профессиональных степеней в качестве эквивалентов учёных степеней кандидата или доктора наук эти программы реализуются в системе дополнительного профессионального образования и завершаются выдачей соответствующего диплома.

Обсуждение потенциала развития и нормативного закрепления системы профессио-

¹ См.: Профессиональные степени в России могут быть признаны государством // Сайт НИУ ВШЭ. 2021, 30 апреля. URL: <https://www.hse.ru/news/expertise/465648920.html> (дата обращения 03.09.2021).

нальных степеней наравне с традиционными учёными степенями в России проводилось уже несколько раз. В 2013 г. идея выделения и институционализации отдельной линейки профессиональных степеней, приравненных по статусу к степеням кандидата наук, была озвучена председателем Высшей аттестационной комиссии В.М. Филипповым, а в 2016 г. аналогичная идея обсуждалась на заседании круглого стола Комитета Государственной Думы по образованию и науке. Однако последующих действий по введению профессиональных степеней предпринято не было. Новый виток дискуссий вокруг профессиональной аспирантуры относится к 2021 г., когда по распоряжению министра науки и высшего образования была создана специальная рабочая группа по разработке концепции введения в России системы профессиональных степеней. В связи с этим представляется актуальным и своевременным детальный анализ возможных проблем и выявление барьеров на пути развития программ профессиональных степеней в России, а также поиск оптимальных механизмов их преодоления.

Ключевые барьеры для развития профессиональной аспирантуры в России и перспективы их преодоления

Развитию профессиональной аспирантуры в России сегодня препятствует ряд факторов. Во-первых, важнейшим барьером является отсутствие государственного признания профессиональных степеней наравне с традиционными степенями кандидата и доктора наук. Как уже отмечалось выше, существующие программы имеют статус программ дополнительного профессионального образования, что приводит к снижению престижа и востребованности дипломов, подтверждающих профессиональную квалификацию, их общественному восприятию в качестве неполноценных [32]. Вторым барьером является отсутствие стандартов реализации профессиональных программ и оценки их результатов. Предлагаемые

программы имеют разную продолжительность, содержание, пререквизиты на входе и требования по завершению программы, что создаёт риски для формирования репутации и восприятия этих степеней в качестве подтверждения высокого профессионального уровня и статуса выпускников этих программ. Наконец, третья проблема – несоответствие большинства существующих программ требованиям международных аккредитационных агентств, что препятствует гармонизации российского и глобального рынков профессиональной аспирантуры. В совокупности обозначенные проблемы тормозят развитие программ профессиональных степеней при наличии существенного запроса на их расширение, востребованность в профессиональных сообществах, для которых актуальным остаётся вопрос признания и сертификации [3].

Одним из перспективных вариантов преодоления существующих барьеров является институционализация линейки профессиональных степеней и специализированных программ, нацеленных на подготовку к их присуждению. Очевидно, что реализация этого варианта потребует создания отдельного регулирующего нормативного поля, в частности, внесения изменений в Федеральные законы «О науке и государственной научно-технической политике», «Об образовании в Российской Федерации», а также в нормативные правовые акты, регулирующие подготовку и аттестацию кадров высшей квалификации. Ключевой проблемой при проработке данного варианта является отсутствие в российском правовом поле понятия «профессиональная учёная степень», а также риски непризнания таких степеней как равнозначных традиционным.

Другим, более реалистичным в краткосрочной перспективе, представляется вариант разработки отдельных нормативных инноваций, упрощающих реализацию профессиональных аспирантских программ с присуждением традиционной учёной степени кандидата наук. По сути, речь идёт об

изменении требований к оформлению диссертационных работ, подготовленных по итогам освоения такого рода программ, прежде всего – об упрощении их «академической упаковки». Отметим, что действующие нормативные рамки допускают подготовку и защиту практико-ориентированных диссертаций. Действительно, в Положении о присуждении учёных степеней² определено, что «диссертация на соискание учёной степени кандидата наук должна быть научно-квалификационной работой, в которой содержится решение научной задачи... *либо изложены новые научно обоснованные технические, технологические или иные решения и разработки, имеющие существенное значение для развития страны*». Такая формулировка означает возможность присуждения степени кандидата наук по результатам защиты диссертации сугубо прикладного характера, нацеленной не на *производство новых научных знаний*, а на *новые применения* научных знаний. Вместе с тем некоторый диссонанс в этом отношении вносит п. 30 Положения о диссертационном совете³, посвящённый оформлению диссертации. Согласно этому пункту во введении к диссертации, наряду с актуальностью темы, определением целей и задач, методов исследования, положений, выносимых на защиту, диссертант должен сформулировать *научную новизну и теоретическую* значимость своей работы. Зачастую именно это становится «камнем преткновения» для постановки актуальных

диссертационных тем, ориентированных на практические разработки, а не на фундаментальные исследования.

Отметим, что, кроме нормативных ограничений, внедрению практико-ориентированных аспирантских программ и профессиональных степеней могут препятствовать и социокультурные барьеры. Речь идёт о сложившихся в академической среде легитимных социальных образцах и институциональных трафаретах в сочетании с сильными бюрократическими практиками [33]. Влияние такого рода ограничений прослеживается на всех уровнях академической жизни, начиная от оформления диссертаций, авторефератов, отзывов оппонентов и ведущих организаций и заканчивая процедурами избрания на академические позиции. Под давлением академического бюрократизма сложившиеся «правила игры» мифологизируются, принимают жёсткие «туннельные» формы, сдерживая перспективные институциональные и нормативные инновации. В этом контексте особенно важной становится задача отчётливой экспликации требований к практико-ориентированным диссертациям, подготовленным в рамках профессионального трека аспирантуры, и уточнение процедур оформления и рассмотрения таких диссертаций.

Заключение

Наличие критической массы специалистов высшей квалификации – исследователей, аналитиков, инженеров, способных обеспечивать быстрые прорывы в наукоёмких отраслях экономики, – сегодня становится императивом развития экономики [34]. Основным институциональным ресурсом подготовки интеллектуальной элиты общества является аспирантура. Явно выраженное в последние годы снижение эффективности аспирантуры в России создаёт значительные риски для устойчивого социально-экономического развития страны и предельно обостряет проблему кадрового обеспечения исследований, инноваций и развития науко-

² Постановление Правительства РФ от 24.09.2013 № 842 «О порядке присуждения учёных степеней» (вместе с «Положением о присуждении учёных степеней»). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152458/ (дата обращения 03.09.2021).

³ Положение о совете по защите диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук (утверждён Приказом Минобрнауки России от 10.11.2017 № 1093) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/542611803> (дата обращения 03.09.2021).

ёмких отраслей экономики [1]. В этих условиях необходим поиск новых решений для адаптации института аспирантуры к запросам современного рынка интеллектуального труда [35].

Одним из перспективных решений является диверсификация аспирантских программ с точки зрения их форм, содержания и целевой ориентации. Это является ответом на глобальные вызовы снижения эффективности традиционных форм подготовки кадров высшей квалификации, изменения структуры аспирантского контингента и запросов рынка труда [36–37]. В частности, одним из важных международных трендов является разработка профессиональных аспирантских программ, имеющих более акцентированную прикладную составляющую по сравнению с традиционными программами и ориентированных на воспроизводство специалистов высшей квалификации для наукоемких отраслей экономики [14]. Анализ опыта ведущих мировых научно-образовательных центров, а также его адаптация к российскому контексту свидетельствуют о востребованности профессиональных программ и степеней и актуальности разработки нормативно-правовой базы для легитимизации профессиональных образовательных траекторий в российской аспирантуре.

Литература

1. Терентьев Е.А., Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д. Наука без молодёжи? Кризис аспирантуры и возможности его преодоления. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 48 с. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/469469362.pdf> (дата обращения: 03.09.2021).
2. Бедный Б.И., Кузенков О.А. Интегрированные программы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 4. С. 637–650. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.637-650
3. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселева К.Н. «Кандидат инженерии» – учёная степень, востребованная временем // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 109–121.
4. Бедный Б.И. Об индустриальной аспирантуре (комментарий к статье) // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 122–124.
5. Тесленко В.А., Мельников Р.М. Перспективы развития индустриальной аспирантуры в России // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 157–167. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-157-167>
6. Бедный Б.И., Миронос А.А., Рыбаков Н.В. Как российская аспирантура выполняет свою главную миссию: наукометрические оценки // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 10. С. 9–24. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-9-24>
7. Бекова С.К., Джафарова З.И. Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 87–108. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-1-87-108
8. Gruzdev I., Terentev E. Life after PhD: What Careers Do PhD Students in Russia Consider? // Higher Education in Russia and Beyond. 2016. No. 3 (9). P. 20–21.
9. Михалкина Е.В., Скачкова Л.С., Герасимова О.Я. Академическая или неакадемическая карьера: какой выбор делают аспиранты федеральных университетов? // Terra Economicus. 2019. № 17 (4). С. 148–173. DOI: 10.23683/2073-66062019-17-4-148-173
10. Kot F.C., Hendel D.D. Emergence and growth of professional doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: A comparative analysis // Studies in Higher Education. 2012. Vol. 37 No. 3. P. 345–364. DOI: 10.1080/03075079.2010.516356
11. Melloe-Bourne R., Robinson C., Metcalfe J. Provision of professional doctorates in English HE institutions. Careers Research & Advisory Centre (CRAC) Ltd. January 2016. URL: https://research.edgehill.ac.uk/ws/files/21774575/Professional_doctorates_CRAC.pdf (дата обращения: 03.09.2021).
12. Potolea D., Toma S., Mosoiu O. Emergence of a new type of doctorate; professional doctorate // Studia Doctoralia. 2012. Vol. 1. № 1-2. P. 7–25. DOI: <https://doi.org/10.47040/sd/sdpsych.v1i1-2.1>
13. Lunt I. Review of Professional Doctorates. National Qualifications Authority (Ireland). October. ESCalate, 2006. 35 p. URL: <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/12998> (дата обращения: 03.09.2021).

14. Jones M. Contemporary trends in professional doctorates // *Studies in Higher Education*. 2018. Vol. 43. No. 5. P. 814–825. DOI: 10.1080/03075079.2018.1438095
15. Fenge L.A. Professional doctorates – A better route for researching professionals? // *Social Work Education*. 2009. Vol. 28. № 2. P. 165–176. DOI: 10.1080/02615470701865733
16. Usber R. A diversity of doctorates: fitness for the knowledge economy? // *Higher Education Research & Development*. 2002. Vol. 21. № 2. P. 143–153. DOI: 10.1080/07294360220144060
17. Huisman J., Naidoo R. The professional doctorate: From Anglo-Saxon to European challenges // *Higher Education Management and Policy*. 2006. Vol. 18. № 2. P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1787/hemp-v18-art11-en>
18. Germain-Alamartine E., Moghadam-Saman S. Aligning doctoral education with local industrial employers' needs: A comparative case study // *European Planning Studies*. 2020. Vol. 28. № 2. P. 234–254. DOI: 10.1080/09654313.2019.1637401
19. Australian Research Council (ARC) and Graduate Careers Council of Australia (GCCA). Career paths for PhD graduates: A scoping study. Prepared by the Graduate Careers Council of Australia. Canberra: ARC, 1999.
20. The scientific century: securing our future prosperity // *The Royal Society*. 2010. March 09. URL: <https://royalsociety.org/topics-policy/publications/2010/scientific-century/> (дата обращения: 03.09.2021).
21. Lester S. Conceptualizing the practitioner doctorate // *Studies in Higher Education*. 2004. Vol. 29. № 6. P. 757–770. DOI: 10.1080/0307507042000287249
22. Boud D., Tennant M. Putting doctoral education to work: challenges to academic practice // *Higher Education Research & Development*. 2006. Vol. 25. № 3. P. 293–306. DOI: 10.1080/07294360600793093
23. Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage, 1994. 179 p.
24. Lee H., Miozzo M., Laredo P. Career Patterns and Competences of PhDs in Science and Engineering in the Knowledge Economy: The Case of Graduates from a UK Research-Based University // *Research Policy*. 2010. Vol. 39. No. 7. P. 869–881. URL: <https://ideas.repec.org/a/eee/respol/v39y2010i7p869-881.html> (дата обращения: 03.09.2021).
25. Archbald D. The emergence of the nontraditional doctorate: A historical overview // *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2011. Vol. 2011. No. 129. P. 7–19. DOI: 10.1002/ace.396
26. Taylor J. Quality and standards: The challenge of the professional doctorate // *Higher Education in Europe*. 2008. Vol. 33. № 1. P. 65–87. DOI: 10.1080/03797720802228191
27. Maxwell T. W., Shanahan P.J. Towards a reconceptualization of the doctorate: issues arising from comparative data relating to the EdD degree in Australia // *Studies in Higher Education*. 1997. Vol. 22. No. 2. P. 133–150. DOI: 10.1080/03075079712331381004
28. Neumann R. Doctoral differences: Professional doctorates and PhDs compared // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2005. Vol. 27. No. 2. P. 173–188. DOI: 10.1080/13600800500120027
29. Bekova S. Does employment during doctoral training reduce the PhD completion rate? // *Studies in Higher Education*. 2021. Vol. 46. No. 6. P. 1068–1080. DOI: 10.1080/03075079.2019.1672648
30. Бекова С.К. Благополучие аспирантов: обзор исследований и практик // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. 2020. № 3. С. 422–44. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1635>
31. Powell S., Long E. Professional Doctorate Awards in the UK. London: UK Council for Graduate Education, 2005. 71 p.
32. Кашина М.А. Негативные последствия реформирования российской аспирантуры: анализ и пути минимизации // *Высшее образование в России*. 2020. № 8-9. С. 55–70. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-55-70>
33. Губа К.С., Соколов М.М., Соколова Н.А. Динамика диссертационной индустрии в России: 2005–2015 гг. Изменил ли новый институциональный трафарет академическое поведение? // *Экономическая социология*. 2020. № 21 (3). С. 13–46. DOI: 10.17323/1726-3247-2020-3-13-46
34. Nerad M., Heggelund M. (Ed.). Toward a global PhD? Forces and forms in doctoral education worldwide. University of Washington Press, 2011. 344 p.
35. Усманов М.Р., Шушкин М.А., Назаров М.Г., Крылов П.А. Барьеры, препятствующие эф-

- фактивному взаимодействию российских университетов и бизнес-компаний // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 1. С. 83–93. DOI: 10.15826/umpa.2021.01.006
36. *Kehm B. M.* Reforms of Doctoral Education in Europe and Diversification of Types // Cardoso, S., Tavares, O., Sin, C., Geraldo Carvalho, M.T. (Eds.). *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Palgrave Macmillan, Cham, 2020. P. 85–104.
37. *Nerad M.* Governmental Innovation Policies, Globalisation, and Change in Doctoral Education Worldwide: Are Doctoral Programmes Converging? Trends and Tensions // Cardoso S., Tavares O., Sin C., Carvalho T. (Eds). *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Palgrave Macmillan, Cham, 2020. P. 43–84. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_3

Статья поступила в редакцию 05.08.21

Принята к публикации 03.09.21

References

1. Terentev, E.A., Kuzminov, Y.I., Frumin, I.D. (2021). *Nauka bez molodezbi? Krizis aspirantury i vozmozhnosti ego preodoleniya Science without Youth? [The Crisis of Doctoral Education and the Possibilities of Overcoming It.]*. Series: Sovremennaya Analitika Obrazovaniya [Contemporary Educational Analytics]. No. 6 (555). Moscow: HSE Publ. Available at: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/469469362.pdf> (accessed 03.09.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Bednyi, B.I., Kuzenkov, O.A. (2017). Integrated Programmes for Master's Degree and PhD Students. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 21, no. 4, pp. 637–650, doi: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.637–650 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Kiseleva, K.N. (2017). The Candidate Engineering Academic Degree Required Now. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10 (216), pp. 109–121. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Bednyi, B.I. (2017). About the “Industrial” Postgraduate Studies (Applied Research). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 122–124. (In Russ, abstract in Eng.).
5. Teslenko, V.A., Melnikov, R.M. (2020). Prospects for Collaborative Industrial Doctoral Education in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 157–167, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-157-167> (In Russ., abstract in Eng.).
6. Bednyi, B.I., Mironos, A.A., Rybakov, N.V. (2019). How Russian Doctoral Education Fulfills Its Main Mission: Scientometric Assessments (Article 2). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 10, pp. 9–24, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-9-24> (In Russ., abstract in Eng.).
7. Bekova, S., Dzhafarova, Z. (2019). Who is Happy at Doctoral Programs: The Connection between Employment and Learning Outcomes of PhD Students. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. Moscow. No. 1, pp. 87–108, doi: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-87-108> (In Russ., abstract in Eng.).
8. Gruzdev, I., Terentev, E. (2016). Life after PhD: What Careers Do PhD Students in Russia Consider? *Higher Education in Russia and Beyond*. No. 3 (9), pp. 20–21.
9. Mikhalkina, E. V., Skachkova, L.S., Gerasimova, O.Y. (2019). Academic or Non-Academic Career: What Choice Do Graduates of Federal Universities Make? *Terra Economicus*. Vol. 17, no. 4, pp. 148–173, doi: 10.23683/2073-6606-2019-17-4-148-173 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Kot, F.C., Hendel, D.D. (2012). Emergence and Growth of Professional Doctorates in the United States, United Kingdom, Canada and Australia: A Comparative Analysis. *Studies in Higher Education*. Vol. 37, no. 3, pp. 345–364, doi: 10.1080/03075079.2010.516356

11. Melloe-Bourne, R., Robinson, C., Metcalfe, J. (2016). *Provision of Professional Doctorates in English HE Institutions*. Careers Research & Advisory Centre (CRAC) Ltd. January. Available at: https://research.edgehill.ac.uk/ws/files/21774575/Professional_doctorates_CRAC.pdf (accessed 03.09.2021).
12. Potolea, D., Toma, S., Mosoiu, O. (2012). Emergence of a New Type of Doctorate; Professional Doctorate. *Studia Doctoralia*. Vol. 1, no. 1-2, pp. 7-25, doi: <https://doi.org/10.47040/sd/sdpsych.v1i1-2.1>
13. Lunt, I. (2006). *Review of Professional Doctorates*. National Qualifications Authority (Ireland). October. ESCalate, 35 p. Available at: <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/12998> (accessed 03.09.2021).
14. Jones, M. (2018). Contemporary Trends in Professional Doctorates. *Studies in Higher Education*. Vol. 43, no. 5, pp. 814-825, doi: 10.1080/03075079.2018.1438095
15. Fenge, L.A. (2009). Professional Doctorates – A Better Route for Researching Professionals? *Social Work Education*. Vol. 28, no. 2, pp. 165-176, doi: 10.1080/02615470701865733
16. Usher, R. (2002). A Diversity of Doctorates: Fitness for the Knowledge Economy? *Higher Education Research & Development*. Vol. 21, no. 2, pp. 143-153, doi: 10.1080/07294360220144060
17. Huisman, J., Naidoo, R. (2006). The Professional Doctorate: From Anglo-Saxon to European Challenges. *Higher Education Management and Policy*. Vol. 18, no. 2, pp. 1-13, doi: <https://doi.org/10.1787/hemp-v18-art11-en>
18. Germain-Alamartine, E., Moghadam-Saman, S. (2020). Aligning Doctoral Education with Local Industrial Employers' Needs: A Comparative Case Study. *European Planning Studies*. Vol. 28, no. 2, pp. 234-254, doi: 10.1080/09654313.2019.1637401
19. Australian Research Council (ARC) and Graduate Careers Council of Australia (GCCA) (1999). *Career Paths for PhD Graduates: A Scoping Study*. Prepared by the Graduate Careers Council of Australia. Canberra: ARC.
20. (2010). The Scientific Century: Securing Our Future Prosperity. *The Royal Society*, March 09. Available at: <https://royalsociety.org/topics-policy/publications/2010/scientific-century/> (accessed 03.09.2021).
21. Lester, S. (2004). Conceptualizing the Practitioner Doctorate. *Studies in Higher Education*. Vol. 29, no. 6, pp. 757-770, doi: 10.1080/0307507042000287249
22. Boud, D., Tennant, M. (2006). Putting Doctoral Education to Work: Challenges to Academic Practice. *Higher Education Research & Development*. Vol. 25, no. 3, pp. 293-306, doi: 10.1080/07294360600793093
23. Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage, 179 p.
24. Lee, H., Miozzo, M., Laredo, P. (2010). Career Patterns and Competences of PhDs in Science and Engineering in the Knowledge Economy: The Case of Graduates from a UK Research-Based University. *Research Policy*. Vol. 39, No. 7, pp. 869–881. Available at: <https://ideas.repec.org/a/eee/respol/v39y2010i7p869-881.html> (accessed 03.09.2021).
25. Archbald, D. (2011). The Emergence of the Nontraditional Doctorate: A Historical Overview. *New Directions for Adult and Continuing Education*. Vol. 2011, no. 129, pp. 7-19. doi: 10.1002/ace.396
26. Taylor, J. (2008). Quality and Standards: The Challenge of the Professional Doctorate. *Higher Education in Europe*. Vol. 33, no. 1, pp. 65-87, doi: 10.1080/03797720802228191
27. Maxwell, T.W., Shanahan, P.J. (1997). Towards a Reconceptualisation of the Doctorate: Issues Arising from Comparative Data Relating to the EdD Degree in Australia. *Studies in Higher Education*. Vol. 22, no. 2, pp. 133-150, doi: 10.1080/03075079712331381004

28. Neumann, R. (2005). Doctoral Differences: Professional Doctorates and PhDs Compared. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 27, no. 2, pp. 173-188, doi: 10.1080/13600800500120027
29. Bekova, S. (2021). Does Employment during Doctoral Training Reduce the PhD Completion Rate? *Studies in Higher Education*. Vol. 46, no. 6, pp. 1068-1080, doi: 10.1080/03075079.2019.1672648
30. Bekova, S.K. (2020) Well-being of Doctoral Students: A Review of Studies and Practices. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 3, pp. 422-442, doi: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1635> (In Russ., abstract in Eng.).
31. Powell, S., Long, E. *Professional Doctorate Awards in the UK*. UK Council for Graduate Education, 2005, 71 p.
32. Kashina, M.A. (2020). Negative Effects of Reforming Russian Graduate School: Analysis and Ways to Minimize. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8/9, pp. 55-70, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-55-70> (In Russ., abstract in Eng.).
33. Guba, K., Sokolov, M., Sokolova, N. (2020) The Dynamics of Dissertation Industry in Russia, 2005–2015. Did New Institutional Templates Change Academic Behavior? *Ekonomicheskaya sotsiologiya = Journal of Economic Sociology*. Vol. 21, no. 3, pp. 13–46, doi: 10.17323/1726-3247-2020-3-13-46 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Nerad, M., Heggelund, M. (Ed.). *Toward a Global PhD? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. University of Washington Press, 2011. 344 p.
35. Usmanov, M. R., Shushkin, M. A., Nazarov, M. G., Krylov, P. A. (2021). Barriers to Effective Interaction of Russian Universities and Companies. *University Management: Practice and Analysis*. Vol. 25, no. 1, pp. 83–93, doi: 10.15826/umpa.2021.01.006. (In Russ., abstract in Eng.).
36. Kehm, B.M. (2020) Reforms of Doctoral Education in Europe and Diversification of Types. In: Cardoso, S., Tavares, O., Sin, C., Geraldo Carvalho, M.T. (Eds.). *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Palgrave Macmillan, Cham, pp. 85-104.
37. Nerad, M. (2020). Governmental Innovation Policies, Globalization, and Change in Doctoral Education Worldwide: Are Doctoral Programs Converging? Trends and Tensions. In: Cardoso, S., Tavares, O., Sin, C., Carvalho, T. (Eds.). *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Palgrave Macmillan, Cham, pp. 43-84, doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_3

The paper was submitted 05.08.21

Accepted for publication 03.09.21

Статистический анализ уровня финансовой устойчивости образовательных организаций высшего образования РФ

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-22-37

Ендовицкий Дмитрий Александрович – д-р экон. наук, проф., ректор, председатель Совета ректоров вузов Воронежской области, председатель Ассоциации вузов Черноземья, rector@vsu.ru

Коротких Вячеслав Владимирович – канд. экон. наук, доцент кафедры информационных технологий и математических методов в экономике, korotkikh@econ.vsu.ru

Кривошеев Артём Вадимович – аспирант кафедры экономического анализа и аудита, krivosheev@vsu.ru

Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия

Адрес: 394018, г. Воронеж, Университетская площадь, 1

***Аннотация.** Цель работы. Количественный анализ и идентификация детерминант уровня финансовой устойчивости образовательных организаций высшего образования РФ. Методы. Используются методы анализа данных и машинного обучения. Основные результаты. Согласно двум группам гипотез, уровень финансовой устойчивости образовательных организаций обусловлен факторами внутренней среды, включающими качество финансового менеджмента, масштаб приносящей доход деятельности, степень зависимости организации от заёмных источников финансирования, соблюдение платёжной дисциплины, масштаб образовательной и научной деятельности, а также факторами внешней среды, отражающими региональный аспект и наличие у образовательных организаций особого статуса. Выводы. Установлено, что особые условия повышенного государственного финансирования не являются достаточным условием финансовой устойчивости образовательных организаций РФ. Различия в финансовой устойчивости вузов по региональному признаку отсутствуют. Ключевые роли в формировании финансовой устойчивости играют эффективность финансового менеджмента и финансовая устойчивость в предшествующем периоде. Кроме того, вузы с крупным масштабом приносящей доход деятельности являются более финансово устойчивыми благодаря диверсификации источников финансового обеспечения своей деятельности.*

***Ключевые слова:** качество финансового менеджмента образовательной организации, система высшего образования, финансовая устойчивость, устойчивое развитие*

Для цитирования: Ендовицкий Д.А., Коротких В.В., Кривошеев А.В. Статистический анализ уровня финансовой устойчивости образовательных организаций высшего образования РФ // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 22–37. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-22-37

Financial Sustainability of the Russian Higher Education Institutions: Quantitative Analysis

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-22-37

Dmitry A. Endovitsky – Dr. Sci. (Economics), Full Prof., Rector, Chairman of the Regional Council of University Rectors, Chairman of Association of Higher Education Institutions in Chernozem Region, rector@vsu.ru

Viacheslav V. Korotkikh – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., korotkikh@econ.vsu.ru

Artyom V. Krivosheev – Postgraduate student, krivosheev@vsu.ru

Voronezh State University, Voronezh, Russia

Address: 1, University sq., Voronezh, 394018, Russian Federation

Abstract. Purpose. Quantitative analysis and identification of determinants of Russian universities' financial sustainability. **Methods.** Non-parametric methods for data analysis and machine learning. **Results.** We proposed two groups of working hypothesis. The levels of financial sustainability of Russian state universities are linked to internal environmental factors including the levels of financial management quality, income-generating activities scale, debt financing, fiscal discipline, academic and research-based activities scales. The levels of financial sustainability of Russian state universities are linked to external environmental factors and depend on the funding patterns and regional dimensions. **Conclusions.** Special conditions for increased state funding are not sufficient to strengthen universities' financial sustainability. Moreover, we have established the insignificance of the university geographical location influence on financial sustainability. We have come to a conclusion that both financial management efficiency and prior year financial sustainability have key roles to play in current sustainability formation. Universities with a large scale of income-generating activities are more financially stable due to the diversification of sources of financial support for their overall activities.

Keywords: financial management quality in educational organizations, higher education system, financial sustainability, sustainable development

Cite as: Endovitsky, D.A., Korotkikh, V.V., Krivosheev, A.V. (2021). Financial Sustainability of the Russian Higher Education Institutions: Quantitative Analysis. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 22-37, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-22-37 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Новейшая история национального рынка услуг в сфере высшего образования изобилует примерами множественных системных трансформаций. Изменение правил поступления в вуз, ужесточение требований к образовательным организациям и их филиалам дали невероятный импульс к усилению процессов консолидации в отрасли. Исследователи М.С. Тележкина и А.В. Ганьшина [1] констатируют, что на протяжении двух

десятилетий рынок высшего образования в России наращивал долю услуг коммерческого образования, подчёркивая стремление вузов к повышению их самостоятельности и автономности. Д.А. Ендовицкий и др. [2] справедливо указывают, что ввиду отсутствия стремления вузов к абсолютной независимости от государства и общества, аккумулируемые таким образом средства должны позволить вузам обрести статус подлинно саморегулирующихся систем, продуктивно

использующих возможности и резервы для целей устойчивого развития. Т.Н. Гаврильева и др. [3] отмечают, что именно процессы внедрения принципов устойчивого развития в систему высшего образования формируют глобальные тренды развития высшей школы.

Весомый вклад в обеспечение устойчивого развития и конкурентоспособности вуза вносит его финансовая устойчивость (см., напр.: В.А. Болотов и др. [4], Д.А. Ендовицкий и др. [5]). Ряд исследователей, в частности А.В. Берестов и др. [7] и Ю.И. Трещевский и др. [6], справедливо указывают на вклад финансовой устойчивости в формирование экономической устойчивости вузов, наряду с уровнем конкурентоспособности и кадровым потенциалом. Более того, А.Г. Киселева [8] обосновывает необходимость повышения экономической устойчивости вузов в целях усиления инвестиционной привлекательности регионов.

Приведённые утверждения свидетельствуют об актуальности исследований, направленных на оценку влияния внутренних и внешних факторов на уровень финансовой устойчивости образовательных организаций высшего образования РФ.

Целью настоящего исследования является количественный анализ и идентификация детерминант уровня финансовой устойчивости образовательных организаций высшего образования РФ.

Предмет исследования – комплекс теоретических и организационно-методических проблем, связанных с процедурами оценки и анализа финансовой устойчивости образовательных организаций РФ. **Объект исследования** – деятельность организаций высшего образования РФ.

Рабочие гипотезы исследования. В настоящем исследовании мы хотим выявить детерминанты уровня финансовой устойчивости образовательных организаций высшего образования РФ. Наш научный интерес привлекли следующие гипотезы:

– уровень финансовой устойчивости в значительной степени обусловлен фактора-

ми внутренней среды образовательных организаций, в частности, качеством финансового менеджмента, результатами приносящей доход деятельности, степенью зависимости организации от заёмных источников финансирования, соблюдением платёжной дисциплины, а также масштабом образовательной и научной деятельности;

– уровень финансовой устойчивости в значительной степени обусловлен факторами внешней среды образовательных организаций, в частности региональным аспектом и наличием у образовательных организаций особого статуса.

В первой части статьи представлен методический подход к формированию внешних и внутренних факторов, определяющих интегральный уровень финансовой устойчивости образовательных организаций, а также изложены источники данных, формирующих выборочную совокупность для целей проводимого исследования. Представлена логика формирования специальных переменных, позволяющих оценить влияние выделенных факторов на финансовую устойчивость. Во второй части, посвящённой тестированию основных и вспомогательных гипотез, приведены результаты дисперсионного анализа и эконометрического моделирования интегрального уровня финансовой устойчивости. С использованием различных факторных спецификаций в работе выявлены детерминанты уровня финансовой устойчивости образовательных организаций высшего образования. Практическая значимость исследования заключается в том, что с использованием квантильных регрессионных моделей выявлено влияние на уровень финансовой устойчивости внутренних факторов образовательных организаций с низким и высоким уровнями финансовой устойчивости. Информация, полученная по результатам исследования, может быть использована как на управленческом (внутреннем), так и на ведомственном уровне, в частности, при формировании достоверных контрольных точек анализа финансовой

устойчивости образовательных организаций высшего образования, а также при разработке КРІ вуза на кратко- и среднесрочную перспективу.

Методология исследования

Описание выборки

Основная часть выборочной совокупности данных о деятельности образовательных организаций высшего образования сформирована с использованием системы показателей, утверждённых Минобрнауки РФ в Методике формирования рейтинга качества финансового менеджмента в подведомственных образовательных организациях высшего образования¹ (ООВО). В дополнение к указанным показателям в исследовании использованы следующие данные, представленные в информационно-аналитических материалах по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования²: численность обучающихся; численность профессорско-преподавательского состава; количество публикаций организации, индексируемых в международных системах научного цитирования Web of Science Core Collection и Scopus, в расчёте на 100 НПП; величина дохода от приносящей доход деятельности (ПДД).

В исследовании рассматриваются показатели деятельности образовательных организаций высшего образования за период с 2017

по 2019 гг. Каждое учреждение описывается системой в составе от 24 до 27 показателей.

В качестве результирующей переменной, описывающей уровень финансовой устойчивости образовательной организации, в работе предложена *интегральная оценка финансовой устойчивости* (ИОФУ). Она вычисляется с использованием значений показателей финансовой устойчивости (ПФУ), рекомендованных в методике оценки качества финансового менеджмента Минобрнауки РФ: доля поступлений от ПДД в общем объёме поступлений от ПДД и субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного задания; прирост поступлений от ПДД в отчётном периоде по отношению к периоду, предшествующему отчётному; зависимость от заёмных источников финансирования; доли просроченной кредиторской и дебиторской задолженности; дефицит средств от ПДД.

В разрезе каждого из показателей по специальному эмпирическому правилу образовательному учреждению выставляются балльные оценки, отражающие соответствие или несоответствие фактических значений показателя рекомендуемым учредителем. Интегральная оценка финансовой устойчивости вычисляется как отношение взвешенной суммы балльных оценок показателей финансовой устойчивости к максимально возможному взвешенному суммарному баллу:

$$\text{ИОФУ}_t^i = \frac{\sum_l b_{il} x_{il}^i}{\sum_l b_{il} x_{il}^{\max}} \times 100,$$

где ИОФУ_{it} – интегральная оценка финансовой устойчивости образовательной организации *i* в году *t*; *b_{il}* – вес *l*-го показателя оценки финансовой устойчивости, устанавливаемый на период *t*; *x_{il}ⁱ* (*x_{il}^{i, max}*) – фактическая (максимальная) балльная оценка *l*-го показателя финансовой устойчивости образовательной организации *i* в году *t*.

Заданная таким образом интегральная оценка определена на отрезке [0, 100].

¹ Методика формирования рейтинга качества финансового менеджмента образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <http://www.cbias.ru/documents/rejting-kachestva-finansovogo-menedzmenta> (дата обращения: 10.09.2021).

² Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования // ГИВЦ МИРЭА. URL: <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpro> (дата обращения: 10.09.2021).

Таблица 1
Описательные статистики ИОФУ по годам
Table 1
Descriptive Statistics of Financial Sustainability
Integral Estimate

Характеристика	2017	2018	2019
Среднее значение	69,8	72,9	76,9
Дисперсия	18,1	17,6	16,1
Мода	70,6	75,9	80,4
Размах	98,1	100	82
Межквартильный размах	26,2	24,4	23,4
Число наблюдений	249	247	215

Большему значению интегральной оценки соответствует больший уровень финансовой устойчивости образовательной организации. В *таблице 1* приведены основные описательные статистики ИОФУ по годам. Значения мер центральной тенденции демонстрируют повышательную динамику, что говорит об увеличении уровня финансовой устойчивости образовательных организаций в системе высшего образования РФ. Сокращение мер разброса с течением времени свидетельствует о повышении однородности национальной образовательной системы по финансовой устойчивости вузов.

Далее рассмотрим специфику формирования факторов, влияющих на уровень финансовой устойчивости образовательной организации.

Формирование факторов

Для оценки влияния фактора качества финансового менеджмента на *интегральную оценку финансовой устойчивости* в работе предлагается формирование специальной количественной переменной. По замыслу она должна включать информацию по ключевым направлениям оценки качества финансового менеджмента ООВО, а именно информацию о качестве финансового планирования, о соответствии деятельности образовательного учреждения рекомендуемому вектору стратегического развития, задаваемому учредителем, а также о качестве исполнения нормативных и правовых актов.

Информация о финансовой устойчивости, предусмотренная в не охваченном выше перечне ключевых направлений методики Минобрнауки РФ, намеренно исключена, поскольку она уже учтена и используется в ИОФУ.

Зная балльные оценки показателей ключевых направлений оценки качества финансового менеджмента, полученные учреждением высшего образования, мы можем вычислить интегральную условную³ оценку качества финансового менеджмента образовательного учреждения:

$$КФМ_i^t = \frac{\sum_j a_{ij} \sum_l b_{il} x_{il}^i}{\sum_j a_{ij} \sum_l b_{il} x_{il}^{i \max}},$$

где $КФМ_i^t$ – интегральная оценка финансовой устойчивости образовательной организации i в году t ; a_j – вес j -го направления оценки качества финансового менеджмента образовательных организаций, устанавливаемый на период t .

Максимальная сумма баллов, стоящая в знаменателе, может варьироваться по объективным причинам. Например, не все учреждения имеют филиалы, и поэтому вычислить некоторые значения стратегических показателей для них не представляется возможным. С целью обеспечения корректного сопоставления образовательных учреждений по показателю качества финансового менеджмента максимальная сумма баллов рассчитывается индивидуально по каждому из них.

По значениям интегральной условной оценки качества финансового менеджмента сформирована вспомогательная номинативная переменная с тремя градациями: «высокое» – у образовательных организаций, интегральная условная оценка качества финан-

³ Условный характер заключается в том, что в ней в явном виде не учитывается информация по направлению оценки финансовой устойчивости, предусмотренному министерской методикой.

сового менеджмента которых принадлежит отрезку $[0,8; 1]$; «удовлетворительное» – отрезку $[0,6; 0,8]$; «неудовлетворительное» – у всех остальных.

Переменные, отражающие влияние внутренних факторов финансовой устойчивости, связанных с приносящей доход деятельностью, сформированы в работе по значениям следующих показателей:

- доля поступлений от ПДД в общем объёме поступлений от ПДД и субсидии на финансовое обеспечение выполнения государственного задания;

- прирост поступлений от ПДД в отчётном периоде по отношению к периоду, предшествующему отчётному;

- дефицит (профицит) средств от ПДД (вычисляемый как отношение высоколиквидных активов, скорректированных на величины дебиторской и кредиторской задолженностей, к объёму поступлений от ПДД в отчётном периоде);

- масштаб приносящей доход деятельности (переменная будет рассмотрена ниже).

Переменная, отражающая степень зависимости образовательной организации от заёмных источников финансирования, сформирована на основе отношения величины расчётов с кредиторами по долговым обязательствам на конец отчётного периода к объёму поступлений от ПДД в отчётном периоде.

Переменные, отражающие уровень платёжной дисциплины, сформированы по значениям следующих показателей:

- доля просроченной кредиторской задолженности;

- доля просроченной дебиторской задолженности.

Для оценки влияния факторов масштаба приносящей доход деятельности, образовательной и научной деятельности сформированы как количественные, так номинативные переменные с двумя градациями.

Количественная переменная, характеризующая масштаб приносящей доход деятельности, сформирована по значениям

логарифма суммарных поступлений образовательной организации из внебюджетных источников. Номинативная переменная имеет две градации: «крупный масштаб» – у образовательных организаций, имеющих суммарные поступления от ПДД, превышающие медианный уровень в отчётном году; «обычный масштаб» – у всех остальных.

Для измерения масштаба образовательной деятельности предусмотрены две количественные переменные: а) логарифм общей численности обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры по всем формам обучения; б) логарифм общей численности профессорско-преподавательского состава без учёта внешних совместителей и сотрудников, работающих по договорам гражданско-правового характера; и две номинативные переменные с двумя градациями, сформированные по положению образовательной организации относительно медианного значения соответствующей количественной переменной в соответствующем году.

Для измерения масштаба научной деятельности предусмотрена количественная переменная, сформированная по значениям логарифма суммарного количества публикаций образовательной организации, индексируемых в информационно-аналитических системах научного цитирования Web of Science Core Collection и Scopus, в расчёте на 100 НПР. Логика формирования номинативной переменной остаётся прежней.

Для тестирования гипотез о факторах внешней среды, предусмотренных в исследовании, были сформированы две дополнительные номинативные переменные для оценки влияния соответствующих факторов.

Переменная с двумя градациями: «столица» – у учреждений, расположенных в Москве или Санкт-Петербурге, «регион» – у всех остальных – предусмотрена для оценки влияния фактора «географическое расположение».

Переменная с двумя градациями: «с особым статусом» – у национальных исследо-

Таблица 2

**Результаты тестирования сравниваемых групп на нормальность распределения
(критерий Шапиро – Уилка)**

Table 2

Shapiro – Wilk Normality Test

Фактор	Градации переменной	Объём группы	P-value
Качество финансового менеджмента	Неудовлетворительное	104	1,93e–02
	Удовлетворительное	421	1,46e–07
	Высокое	48	0,399
Масштаб приносящей доход деятельности	Обычный	287	1,41e–05
	Крупный	286	3,61e–07
Масштаб образовательной деятельности (обучающиеся)	Обычный	287	6,76e–05
	Крупный	286	1,87e–06
Масштаб образовательной деятельности (ППС)	Обычный	287	1,78e–05
	Крупный	286	7,71e–06
Масштаб научной деятельности	Обычный	287	1,58e–04
	Крупный	286	1,28e–06
Географическое расположение	Регион	511	2,33e–08
	Столица	62	4,32e–03
Особый статус	С особым статусом	513	8,74e–09
	Без особого статуса	60	0,0151

вательских или федеральных университетов, «без особого статуса» – у всех остальных – сформирована для оценки влияния фактора «особый статус». Необходимость включения в анализ этой переменной обусловлена особенностью существующей системы финансирования высшего образования, а именно наличием особых режимов государственного финансирования образовательных организаций высшего образования, определяемых с помощью специальных систем отбора.

Результаты исследования

Дисперсионный анализ

Тестирование приведённых во введении гипотез осуществим в два этапа. На первом этапе обратимся к процедуре дисперсионного анализа. В роли зависимой переменной будем рассматривать интегральный уровень финансовой устойчивости образовательной организации, а в роли независимых переменных – качество финансового менеджмента, масштабы ПДД, образовательной и научной деятельности, географическое расположение организации и наличие у неё особого статуса.

Выбор параметрической процедуры дисперсионного анализа или её непараметрического аналога зависит от возможности получения достоверного результата по параметрической процедуре, которая обеспечивается нормальностью распределения исследуемого признака и его гомогенностью в рассматриваемых группах, полученных в соответствии с градациями факторов. В случае отклонения данных как минимум по одному из критериев будет использоваться непараметрическая версия. Исходя из приведённых в *таблице 2* р-уровней значимости, требование по нормальности распределения исследуемого признака выполняется лишь в группе образовательных организаций с высоким качеством финансового менеджмента ($p\text{-value} < 0,05$).

В таком случае проверка требования по гомогенности будет избыточной. Для получения достоверных результатов дисперсионного анализа воспользуемся непараметрической процедурой Краскела – Уоллиса (*Табл. 3*).

Основываясь на результатах основной процедуры дисперсионного анализа, можно

Таблица 3
Непараметрический однофакторный
дисперсионный анализ

Table 3

Kruskall – Wallis Rank Sum Test

Фактор	Test statistic	df	P-value
Качество финансового менеджмента	19,558	2	5,664e–05
Масштаб приносящей доход деятельности	23,434	1	1,292e–06
Масштаб образовательной деятельности (обучающиеся)	12,987	1	3,137e–04
Масштаб образовательной деятельности (ППС)	7,033	1	0,008
Масштаб научной деятельности	10,958	1	9,323e–04
Географическое расположение	0,562	1	0,453
Особый статус	0,692	1	0,405

утверждать, что образовательные организации значимо различаются по уровню финансовой устойчивости в зависимости от градаций следующих номинативных переменных: качество финансового менеджмента, масштаб приносящей доход деятельности, масштаб образовательной деятельности, масштаб научной деятельности.

Интересно рассмотреть результаты апостериорных сравнений финансовой устойчивости в группах образовательных организаций, сформированных по градациям фактора «качество финансового менеджмента» (Табл. 4). Апостериорные сравнения показали, что разделение анализируемой совокупности на три группы является избыточным, поскольку значимых различий между в финансовой устойчивости организаций с удовлетворительным и высоким качеством финансового менеджмента не выявлено. При этом обе указанные группы значимо отличаются от группы с низким качеством финансового менеджмента.

Результаты реализации процедуры апостериорных сравнений по остальным факторам показали, что более высокий уровень

Таблица 4
Апостериорные сравнения
по методу Тьюки – Крамера

Table 4

Pairwise comparisons using Tukey and Kramer (Nemenyi) test

Градация фактора «качество финансового менеджмента»	Средний ранг	Группа
Низкое	222,067	А
Удовлетворительное	301,671	В
Высокое	299,011	В

финансовой устойчивости наблюдается у организаций с крупным масштабом деятельности. Вероятность получить такие или более ярко выраженные различия между сравниваемыми группами при условии, что верна нулевая гипотеза об отсутствии взаимосвязи указанных факторов и уровня финансовой устойчивости организации, составляет менее 1%. В указанных случаях нулевая гипотеза отклоняется.

Таким образом, наличие повышенного государственного финансирования, обременённого различными дорожными картами, не является достаточным условием финансовой устойчивости образовательных организаций РФ. Более важную роль в формировании финансовой устойчивости играет эффективность финансового менеджмента, а не только особый режим государственного финансирования.

Регрессионный анализ

В данном разделе представлены различные факторные спецификации, описывающие уровень финансовой устойчивости образовательных организаций (Табл. 5). Наилучшую спецификацию будем выбирать по информационным критериям Акаике (AIC) [9] и Байеса (BIC) [10]. Наилучшей будет считаться спецификация с наименьшим значением указанных критериев.

В качестве начальной факторной спецификации рассматривается модель 1, которая включает все факторы формирования финансовой устойчивости, рассматриваемые

в работе. Несмотря на значимость модели 1 по критерию Фишера, знаки оценок параметров при факторах масштаба противоречат результатам дисперсионного анализа. Причиной указанного противоречия может являться мультиколлинеарность факторов масштаба деятельности. В этом легко убедиться, вычислив значения VIF (variance inflation factor) для факторов, включённых в модель. Полученные значения VIF для факторов масштаба ПДД и образовательной деятельности составили соответственно 6.026, 6.328 и 9.081, что свидетельствует о тесной линейной связи между ними. В таком случае целесообразно оставить только одну из перечисленных переменных, имеющую наименьший VIF, т.е. масштаб приносящей доход деятельности (см. модель 2). Из полученной модели 2 исключим статистически незначимый фактор масштаба научной деятельности (см. модель 3).

Ввиду того, что значительная часть вариации интегральной оценки финансовой устойчивости не объясняется моделью 3 (скорректированное значение коэффициента детерминации составляет 0,470), целесообразно провести процедуру тестирования Рамсея (RESET test) на пропуск существенных переменных в модели. По результатам теста гипотеза о пропуске существенных переменных отклоняется на уровне значимости менее 1%. По значению информационных критериев наилучшей является модель 3. На уровень финансовой устойчивости образовательных организаций значимое влияние оказывает качество финансового менеджмента, а также масштаб приносящей доход деятельности.

Кроме одновременных эффектов в формировании финансовой устойчивости, отражённых в Табл. 5, исследуем влияние запаздывающих эффектов. Для их идентификации введём в рассмотрение две лагированные переменные: интегральная оценка финансовой устойчивости в периоде, предшествующем отчётному, а также качество финансового менеджмента в периоде, пред-

Таблица 5
Модели интегрального уровня финансовой устойчивости

Table 5
Financial Sustainability Integral Indicator Modelling

	Модель 1	Модель 2	Модель 3
КФМ в отчётном периоде	20,822*** (5,062)	22,745*** (4,955)	22,874*** (4,948)
Доля поступлений от ПДД	45,891*** (5,027)	43,096*** (4,297)	43,596*** (4,217)
Прирост поступлений от ПДД	21,684*** (1,938)	21,345*** (1,923)	21,014*** (1,846)
Зависимость от заёмных средств	-93,588*** (27,784)	-93,407*** (27,778)	-93,135*** (27,759)
Доля просроченной КЗ	-33,911*** (8,590)	-34,886*** (8,581)	-34,917*** (8,576)
Доля просроченной ДЗ	-28,538*** (5,886)	-28,105*** (5,866)	-28,137*** (5,863)
Дефицит (профицит) средств от ПДД	8,326*** (1,176)	8,180*** (1,173)	8,121*** (1,168)
Масштаб приносящей доход деятельности	0,203 (1,172)	1,744*** (0,639)	1,598*** (0,593)
Масштаб образовательной деятельности (обучающиеся)	1,538 (1,572)		
Масштаб образовательной деятельности (ППС)	0,710 (1,866)		
Масштаб научной деятельности	-0,191 (0,358)	-0,220 (0,357)	
Constant	14,981 (10,102)	13,322* (7,663)	14,183* (7,531)
AIC	4458,9	4458,4	4456,8
BIC	4515,4	4506,3	4500,3
RESET statistic	89,9	92,1	92,2
RESET p.value	1,44e-34	2,64e-35	2,35e-35
Число наблюдений	573	573	573
R ²	0,481	0,478	0,478
Adjusted R ²	0,471	0,470	0,470
F Statistic	47,346*** (df = 11; 561)	57,323*** (df = 9; 563)	64,512*** (df = 8; 564)

Примечание. Статистическая значимость на 1 % (***), 5 % (**), 10 % (*).

В скобках указаны значения стандартных ошибок оценок параметров регрессии.

Таблица 6
Модели интегрального уровня финансовой устойчивости с запаздывающими эффектами
Table 6
Financial Sustainability Integral Indicator Modelling with Lagged Effects

	Модель 4	Модель 5	Модель 6
ИОФУ в периоде, предшествующем отчётному	14,766*** (4,474)	13,484*** (4,466)	14,500*** (4,433)
КФМ в отчётном периоде	7,930 (6,831)	12,086* (6,650)	15,980** (6,222)
КФМ в периоде, предшествующем отчётному	9,822 (6,621)	10,811 (6,627)	
Доля поступлений от ПДД	38,259*** (6,324)	32,931*** (5,443)	33,366*** (5,449)
Прирост поступлений от ПДД	20,567*** (2,461)	19,633*** (2,342)	19,225*** (2,335)
Зависимость от заёмных средств	-94,425*** (31,436)	-97,251*** (31,494)	-95,431*** (31,548)
Доля просроченной КЗ	-34,876*** (9,535)	-35,518*** (9,562)	-36,593*** (9,561)
Доля просроченной ДЗ	-25,571*** (8,387)	-25,918*** (8,416)	-27,184*** (8,400)
Дефицит (профицит) средств от ПДД	5,974*** (1,221)	5,741*** (1,224)	5,764*** (1,227)
Масштаб приносящей доход деятельности	-0,999 (1,477)	1,655** (0,725)	1,603** (0,726)
Масштаб образовательной деятельности (обучающиеся)	0,672 (1,918)		
Масштаб образовательной деятельности (ППС)	3,225 (2,301)		
Масштаб научной деятельности	-0,493 (0,435)		
Constant	20,881 (12,967)	10,373 (9,888)	14,764 (9,537)
AIC	2797,8	2799	2799
BIC	2856,2	2845,7	2842,5
RESET statistic	65,1	71,7	73,4
RESET p.value	1,04e-24	7,94e-27	2,37e-27
Число наблюдений	362	362	362
R ²	0,504	0,494	0,490
Adjusted R ²	0,486	0,480	0,477
F Statistic	27,223*** (df = 13; 348)	34,312*** (df = 10; 351)	37,651*** (df = 9; 352)

Примечание. Статистическая значимость на 1 % (***), 5 % (**), 10 % (*).

В скобках указаны значения стандартных ошибок оценок параметров регрессии.

шествующем отчётному. В качестве начальной спецификации рассматривается модель 4. По причине мультиколлинеарности была исключена часть объясняющих переменных (модель 5), а также исключены переменные, не оказывающие статистически значимого влияния на формирование финансовой устойчивости (модель 6), в частности, была исключена переменная, описывающая качество финансового менеджмента в периоде, предшествующем отчётному. Наилучшей по критерию BIC является модель 6, прирост значения AIC по сравнению с моделью 4 признаем несущественным.

Различия в объёмах выборочных совокупностей, по данным которых оценивались модели 1–3 (Табл. 5) и модели 4–6 (Табл. 6), не позволяют осуществить их сравнение, используя информационные критерии. Однако по соотношению Adjusted R² можно констатировать, что объясняющая способность модели 6 выше объясняющей способности модели 3 благодаря учёту запаздывающих эффектов в формировании финансовой устойчивости.

На заключительном этапе исследования взглянем на данные под несколько иным углом, отдельно рассмотрев закономерности формирования финансовой устойчивости в организациях с низкими и высокими значениями интегральной оценки финансовой устойчивости. В качестве основного инструмента в решении этой задачи удобно использовать квантильную регрессию (см., напр., Alhamzawi [11]) на уровнях 25 и 75 % (Табл. 7). Метод наименьших модулей, используемый при параметрической идентификации уравнений квантильной регрессии, основан на алгоритме Барродейла и Робертса [12]. Для измерения объясняющей способности таких моделей в работе использован псевдо-R² Кокса и Снелла, вычисляемый через отношение оценок правдоподобия и содержательно интерпретируемый как доля объяснённой вариации в общей вариации исследуемого признака.

Модели 7, 9 оценивались с учётом полного набора используемых в работе неза-

Таблица 7

Квантильная регрессия

Table 7

Quantile Regression of Financial Sustainability Integral Indicator with Lagged Effects

	Уровень квантиля зависимой переменной			
	75 % (высокий уровень)		25 % (низкий уровень)	
	Модель 7	Модель 8	Модель 9	Модель 10
ИОФУ в периоде, предшествующем отчётному	17,135***	16,160***	18,597***	21,969***
	(4,109)	(4,092)	(5,329)	(6,134)
КФМ в отчётном периоде	11,710**	12,849***	7,330	16,913**
	(4,544)	(4,634)	(6,528)	(8,556)
КФМ в периоде, предшествующем отчётному	4,778		-3,589	
	(4,833)		(6,038)	
Доля поступлений от ПДД	29,215***	26,825***	40,215***	33,576***
	(5,456)	(4,598)	(7,174)	(6,819)
Прирост поступлений от ПДД	37,935***	36,441***	41,284***	43,162***
	(5,325)	(4,133)	(7,223)	(6,772)
Зависимость от заёмных средств	-80,976***	-87,781**	-115,276	
	(21,039)	(34,978)	(121,603)	
Доля просроченной КЗ	-33,479***	-35,645***	-35,489	
	(4,811)	(5,725)	(29,802)	
Доля просроченной ДЗ	-16,644**	-16,753***	-40,047***	-37,151***
	(8,304)	(5,986)	(7,556)	(6,294)
Дефицит (профицит) средств от ПДД	4,652***	4,271***	6,094***	6,661***
	(0,884)	(1,076)	(1,372)	(1,335)
Масштаб приносящей доход деятельности	0,196	1,413***	-2,168	
	(1,443)	(0,437)	(1,664)	
Масштаб образовательной деятельности (обучающиеся)	0,208		-0,258	
	(2,843)		(2,911)	
Масштаб образовательной деятельности (ППС)	1,650		3,718	
	(2,553)		(3,068)	
Масштаб научной деятельности	-0,192		-0,789**	
	(0,439)		(0,318)	
Constant	27,605**	28,077***	39,457***	19,224***
	(10,749)	(7,188)	(13,555)	(7,141)
AIC	2730,9	2730	2874,8	2900,7
Псевдо-R ² Кокса и Снелла	0,997	0,997	0,997	0,997
Число наблюдений	362	362	362	362

Примечание. Статистическая значимость на 1 % (***), 5 % (**), 10 % (*).

В скобках указаны значения стандартных ошибок оценок параметров регрессии.

висимых переменных. После исключения переменных, не оказывающих статистически значимого влияния на формирование финансовой устойчивости, была проведена параметрическая идентификация моделей 8, 10. Сравнение моделей 8 и 10 позволяет

констатировать, что образовательные организации, имеющие недостаточную финансовую устойчивость, в большей степени чувствительны к качеству финансового менеджмента, в частности к качеству управления дебиторской задолженностью, а также

к показателям, связанным с динамикой доходов от ПДД. Спектр подверженностей финансово устойчивых вузов значительно богаче и включает качество управления кредиторской задолженностью, зависимость от заёмных источников финансирования, а также масштаб приносящей доход деятельности.

Обсуждение результатов

Определённая сложность в проведении статистического исследования была обусловлена недостаточностью систематизации и количества информации о деятельности образовательных организаций, находящейся открытых источниках, в частности публичной отчётности. Выбор показателей для оценки влияния факторов обусловлен сложностью формирования целостной и достоверной информационной базы о показателях деятельности вузов. Указанный факт, в частности, не позволил включить в исследование вузы, подведомственные Правительству РФ, поскольку в них не проводилось рейтинговое оценивание качества финансового менеджмента. По той же причине уточнить подход к оценке самой финансовой устойчивости также затруднительно.

Высокая фрагментация и неполнота информации в открытых источниках определили высокую трудоёмкость формирования информационной базы и выборочной совокупности для статистического исследования, не позволив охватить ряд факторов внутренней и внешней среды, к изменению которых в высокой степени чувствителен уровень финансовой устойчивости вузов. В частности, речь идёт о следующих факторах: базовый норматив подушевого финансирования обучения студентов с учётом уровней программ, практикуемый во многих развитых странах; количество бюджетных мест; колебания платёжеспособного спроса на образовательные услуги в регионе; стоимость образовательных услуг по основным профессиональным образовательным программам высшего образования в вузах,

уровень академической успеваемости (см., напр., [13]) и пр.

Несмотря на указанные сложности, полученные результаты являются достоверными и не противоречат выводам современных исследователей. Представленные в исследовании внутренние факторы вносят значительный вклад в формирование финансовой устойчивости образовательных организаций высшего образования, объясняя около половины вариации исследуемого признака. Полученный результат не противоречит работе [14], где отмечается, что, несмотря на несколько большее влияние внешних факторов финансовой устойчивости по сравнению с внутренними, основным источником укрепления собственной финансовой устойчивости является наращивание доходов от приносящей доход деятельности.

В работах [15; 16] установлена тесная связь между финансовой устойчивостью организаций и их активностью на рынке. Ключевым аргументом в обосновании авторской позиции указывается трансформация структуры источников финансирования деятельности вузов, состоящая в возрастании доли доходов от приносящей доход деятельности. Близкий результат получен в работе [17]. Авторы приводят данные о том, что в современных условиях бюджетное финансирование составляет в среднем только половину доходов российских университетов. Кроме того, О.А. Гришина и соавторы указывают на значительный вклад качества финансового менеджмента в процесс формирования финансовой устойчивости вузов. Качество финансового менеджмента, по мнению авторов, обусловлено уровнем компетентности сотрудников финансовых служб. Данное утверждение согласуется с результатами В.А. Слепова и др. [18] о роли человеческого капитала в финансовом менеджменте национальных образовательных систем.

Рассматривая основные теоретические концепции построения финансового менеджмента университета и его практические

функции, авторы в [19] и [20] отмечают, что в текущих условиях развития рынка основным фактором обеспечения конкурентоспособности выступают эффективность и адаптивность системы финансового менеджмента. Причём рациональность использования ограниченных ресурсов должна обосновываться с учётом повышения конкурентоспособности вуза как на региональном, так и на мировом рынке. Основными инструментами повышения качества финансового менеджмента образовательной организации авторы видят системы бюджетирования и планирования, которые способны быстро реагировать на изменения внутренней и внешней среды, обеспечивая при этом его финансовую устойчивость.

Выводы

В работе представлены результаты количественного анализа внешних и внутренних факторов финансовой устойчивости образовательных организаций высшего образования РФ. Информационную базу исследования сформировали аналитические материалы по оценке качества финансового менеджмента в образовательных организациях высшего образования, подведомственных Министерству науки и высшего образования РФ, а также информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования. Данные выборочной совокупности охватывают период 2017–2019 гг. и описывают деятельность более 200 образовательных организаций.

В качестве основных детерминант финансовой устойчивости образовательных организаций в работе впервые были рассмотрены: качество финансового менеджмента образовательных организаций, учитывающее информацию о качестве финансового планирования, о соответствии деятельности образовательного учреждения рекомендуемому вектору стратегического развития, задаваемому учредителем, а также о

качестве исполнения нормативных и правовых актов; масштабы ПДД, образовательной и научной деятельности организации; географическое расположение и наличие у вуза особого статуса.

В эмпирической части исследования установлено, что особые условия повышенного государственного финансирования не являются достаточными для формирования и обеспечения финансовой устойчивости образовательных организаций РФ. Межгрупповые сравнения государственных вузов с различными статусами показали отсутствие значимых различий в уровне их финансовой устойчивости. Гипотеза о различии в финансовой устойчивости вузов по региональному признаку также была отклонена по результатам количественного анализа, что развеяло распространённое заблуждение о том, что при прочих равных условиях столичным вузам легче формировать и поддерживать высокий уровень финансовой устойчивости.

По результатам исследования, одну из ключевых ролей в достижении финансовой устойчивости играют эффективность финансового менеджмента и финансовая устойчивость в периоде, предшествующем отчёту, а не только особые режимы финансирования деятельности. Включение в анализ фактора масштаба приносящей доход деятельности оказалось также вполне обоснованным: государственные вузы с крупным масштабом приносящей доход деятельности являются более финансово устойчивыми благодаря диверсификации источников финансового обеспечения своей деятельности.

Полученные в исследовании результаты должны способствовать разработке эффективных стратегий финансирования деятельности государственных вузов, а также проектированию процедур эффективного финансового менеджмента, реализация которых должна обеспечить основу устойчивого поступательного развития высшего образования, являющегося сегодня одной из приоритетных сфер для государства.

Литература

1. Тележкина М.С., Ганьшина А.В. Высшее образование как дифференцированный "товар": анализ структурных различий в формировании спроса // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2020. № 4. С. 92–101. DOI: <https://doi.org/10.17308/econ.2020.4/3197>
2. Ендовицкий Д.А., Бубнов Ю.А., Гайдар К.М. Автономия современных российских университетов (взгляд со стороны ректорского корпуса) // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 21–32. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-21-32>
3. Гаврильева Т.Н., Сузимото А., Фуджи М., Яманака Р., Павлов Г.Н., Кириллин Д.А. Устойчивое развитие университетов: мировые и российские практики // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 52–65. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-52-65>
4. Болотов В.А., Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. Глобальный агрегированный рейтинг вузов: российский след // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 9–25. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-3-9-25>
5. Ендовицкий Д.А., Коротких В.В., Воронова М.В. Конкурентоспособность российских университетов в глобальной системе высшего образования: количественный анализ // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 9–26. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-9-26>
6. Берестов А.В., Гусева А.И., Калашиник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В., Садчиков С.М. Опорные университеты – потенциал развития регионов и отраслей // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 9–25. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-9-25>
7. Трещевский Ю.И., Руднев Е.А., Иванов И.С. Роль вузов в реализации возможностей и сдерживании угроз инновационному развитию экономики – мнения экспертов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2020. № 3. С. 60–69. DOI: <https://doi.org/10.17308/econ.2020.3/3105>
8. Киселева Л.Г. Пути повышения экономической устойчивости фармацевтического вуза в условиях необходимости усиления инвестиционной привлекательности региона // Заметки учёного. 2020. № 12. С. 193–199.
9. Akaike H. A new look at the statistical model identification // IEEE Transactions on Automatic Control. 1974. Vol. 19. No. 6. P. 716–723. DOI: [10.1109/TAC.1974.1100705](https://doi.org/10.1109/TAC.1974.1100705)
10. Schwarz G.E. Estimating the dimension of a model // Annals of Statistics. 1978. Vol. 6. No. 2. P. 461–464. DOI: [10.1214/aos/1176344136](https://doi.org/10.1214/aos/1176344136)
11. Alhamzawi R. Model selection in quantile regression models // Journal of Applied Statistics. 2014. Vol. 42. No. 2. P. 445–458. DOI: <https://doi.org/10.1080/02664763.2014.959905>
12. Barrodale I., Roberts F.D.K. An improved algorithm for discrete L_1 linear approximation // SIAM J. Numer. Anal. 1973. Vol. 10. P. 839–848.
13. Канапухин П.А., Коротких В.В., Щекутных С.С. Статистический анализ факторов академической успеваемости (на примере обучающихся экономического факультета ФГБОУ ВО "ВГУ") // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2020. № 2. С. 27–44. DOI: <https://doi.org/10.17308/econ.2020.2/2899>
14. Беляничкова Т.В., Стаурская А.А. Оценка влияния деструктивных факторов на финансовую устойчивость вузов // Финансы, деньги, инвестиции. 2018. № 3(67). С. 27–33.
15. Гришина О.А., Шибяев С.Р., Стаурская А.А. Факторы устойчивого финансового развития российских университетов // Человеческий капитал и профессиональное образование. 2018. № 1 (25). С. 25–30.
16. Grishina O.A., Gerzelieva Z.I., Shibaev S.R., Minkbazetdinova K.Z. The experience of financial support of European universities for their sustainable development // Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems. 2020. Vol. 12. No. 3. P. 1263–1269. DOI: <https://doi.org/10.5373/JARDCS/V12SP3/20201375>
17. Де Мартино М., Ткач Г.Ф., Коваленко С.А. Современные тенденции государственного финансирования высшего образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 136–152. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-136-152>
18. Slepov V.A., Rodenkova T.N., Kosov M.E., Grishin A.I. Human capital development as an element of financial management in national education systems // Journal of Advanced Research in Law and Economics. 2019. Vol. 10. No. 4. P. 1303–1308. DOI: [https://doi.org/10.14505/jarle.v10.4\(2\).31](https://doi.org/10.14505/jarle.v10.4(2).31)

19. Подольская А.П., Арефкина Ю.А., Харламова Е.Е. Теория и практика организации финансового менеджмента в университете // Актуальные вопросы профессионального образования. 2016. № 3 (4). С. 33–36.
20. Mahamad N.A., Sbabimin M.M., Romle A.R. et al. Financial management analysis in the higher education institutions: Experience from University Malaysia Perlis (2003–2012) // World Applied Sciences Journal. 2016. Vol. 34. No. 5. P. 571–580. DOI: <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2016.34.5.15695>

Статья поступила в редакцию 13.05.21

Принята к публикации 10.09.21

References

1. Telezhkina, M.S., Ganshina, A.V. (2020). Higher Education as a Differentiated Product: Structural Changes in the Demand Model. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie = Proceedings of Voronezh State University. Series: Economics and Management*. No. 4, pp. 92–101, doi: <https://doi.org/10.17308/econ.2020.4/3197> (In Russ., abstract in Eng.).
2. Endovitskiy, D.A., Bubnov, Yu.A., Gaidar, K.M. (2020). Autonomy of Modern Russian Universities: Rectors' Attitude. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 21–32, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-21-32> (In Russ., abstract in Eng.).
3. Gavril'yeva, T.N., Sugimoto, A., Fujii, M., Yamanaka, R., Pavlov, G.N., Kirillin D.A. (2018). Sustainable Development of Universities: International and Russian Practices. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 7, pp. 52–65, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-7-52-65> (In Russ., abstract in Eng.).
4. Bolotov, V.A., Motova, G.N., Navodnov, V.G. (2021). Global Aggregated Ranking of HEIs: Russian Footprint. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 9–25, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-3-9-25> (In Russ., abstract in Eng.).
5. Endovitskiy, D.A., Korotkiy, V.V., Voronova, M.V. (2020). Competitiveness of Russian Universities in the Global System of Higher Education: Quantitative Analysis. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 9–26, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-9-26> (In Russ., abstract in Eng.).
6. Berestov, A.V., Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V., Sadchikov, S.M. (2020). Flagship Universities as Development Potential of Regions and Industries. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8–9, pp. 9–25, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-9-25> (In Russ., abstract in Eng.).
7. Treschevsky, Y.I., Rudnev, E.A., Ivanov, I.S. (2020). The Role of Universities in the Realization of Opportunities and Curbing Threats to Innovative Economic Development – Expert Opinions. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie = Proceedings of Voronezh State University. Series: Economics and Management*. No. 3, pp. 58–69, doi: <https://doi.org/10.17308/econ.2020.3/3105> (In Russ., abstract in Eng.).
8. Kiseleva, L.G. (2020). [Ways to Increase the Economic Sustainability of a Pharmaceutical University in the Context of the Need to Enhance the Investment Attractiveness of the Region]. *Zametki uchyonogo [Scientist's Notes]*. No. 12, pp. 193–199. (In Russ.).
9. Akaike, H. (1974). A New Look at the Statistical Model Identification. *IEEE Transactions on Automatic Control*. Vol. 19, no. 6, pp. 716–723, doi: <https://doi.org/10.1109/TAC.1974.1100705>
10. Schwarz, G.E. (1978). Estimating the Dimension of a Model. *Annals of Statistics*. Vol. 6, no. 2, pp. 461–464, doi: <https://doi.org/10.1214/aos/1176344136>
11. Alhamzawi, R. (2014). Model Selection in Quantile Regression Models. *Journal of Applied Statistics*. Vol. 42, no. 2, pp. 445–458, doi: <https://doi.org/10.1080/02664763.2014.959905>

12. Barrodale, I., Roberts, F.D.K. (1973). An Improved Algorithm for Discrete L_1 Linear Approximation. *SIAM J. Numer. Anal.* No. 10, pp. 839-848.
13. Kanapukhin, P.A., Korotkikh, V.V., Shchekunskikh, S.S. (2020). Statistical Analysis of Academic Performance (by an Example from the Faculty of Economics of Voronezh State University). *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie = Proceedings of Voronezh State University. Series: Economics and Management*. No. 2, pp. 27-44, doi: <https://doi.org/10.17308/econ.2020.2/2899> (In Russ., abstract in Eng.).
14. Belyanchikova, T.V., Stauraskaya, A.A. (2018). [Assessment of the Impact of Destructive Factors on the Financial Stability of Universities]. *Finansy, den'gi, investitsii = Finances, Money, Investments*. Vol. 3, no. 67, pp. 27-33. (In Russ.).
15. Grishina, O.A., Shibaev, S.R., Stauraskaya, A.A. (2018). [Financial Sustainability Factors of the Russian Universities]. *Chelovecheskii kapital i professional'noe obrazovanie = Human Capital and Professional Education*. Vol. 1, no. 25, pp. 25-30. (In Russ.).
16. Grishina, O.A., Gerzelieva, Z.I., Shibaev, S.R., Minkhazetdinova, K.Z. (2020). The Experience of Financial Support of European Universities for Their Sustainable Development. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*. Vol. 12, no. 3, pp. 1263-1269, doi: <https://doi.org/10.5373/JARDCS/V12SP3/20201375>
17. De Martino, M., Tkach, G.F., Kovalenko, S.A. (2020). Modern Trends in Public Funding of Higher Education. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 136-152, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-136-152> (In Russ., abstract in Eng.).
18. Slepov, V.A., Rodenkova, T.N., Kosov, M.E., Grishin, A.I. (2019). Human Capital Development as an Element of Financial Management in National Education Systems. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*. Vol. 10, no. 4, pp. 1303-1308, doi: [https://doi.org/10.14505/jarle.v10.4\(42\).31](https://doi.org/10.14505/jarle.v10.4(42).31)
19. Podolskaya, A., Arefkina, Yu., Kharlamova, E. (2016). The Theory and Practice of the Organization of Financial Management at University. *Aktual'nye voprosy professional'nogo obrazovaniya = Actual Problems of Professional Education*. no. 3 (4), pp. 33-36. (In Russ.).
20. Mahamad, N.A., Shahimin, M.M., Romle, A.R. et al. (2016). Financial Management Analysis in the Higher Education Institutions: Experience from University Malaysia Perlis (2003–2012). *World Applied Sciences Journal*. Vol. 34, no. 5, pp. 571-580, doi: <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2016.34.5.15695>

The paper was submitted 13.05.21

Accepted for publication 10.09.21

Аспирантский курс «История и философия науки»: Что? Как? Для чего?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-38-52

Ивахненко Евгений Николаевич – д-р филос. наук, проф., ivahnen@rambler.ru
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Адрес: 119234, г. Москва, Ломоносовский просп., 27, корп. 4.

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС), Москва, Россия

Адрес: г. Москва, проспект Вернадского, 82, стр. 1

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема преподавания курса истории и философии науки. Этот курс читают аспирантам российских вузов уже более 15 лет. Но споры по поводу его содержания и целесообразности до сих пор не утихают, а только разгораются с новой силой. В основном они ведутся по трём направлениям. Автор предлагает вернуться к обсуждению сложившихся проблем по каждому из направлений критики аспирантской дисциплины: 1) содержание предмета со стороны согласования его исторической и философской частей (Что?); 2) педагогическое и методическое сопровождение обучения (Как?); 3) конечные цели аспирантской подготовки в целом (Для чего?). Вопросы «Как?» и «Для чего?» включаются в более широкий контекст – формирование компетентности будущего учёного, его готовности к решению самых разных нетривиальных научных задач. Размышления, изложенные в статье, встраиваются в общую картину аспирантской подготовки в вузах, сложившуюся на сегодняшний день. Автор подводит итог своим размышлениям призывом к безостановочной коммуникации в режиме непрерывного «рекурсивного примыкания». Такая стратегия, по его мнению, остаётся самым надёжным средством качественного продвижения как преподавания, так и подготовки аспирантов в целом.*

Ключевые слова: история науки, философия науки, аспирантская подготовка, исследовательские компетенции, рекурсивное примыкание

Для цитирования: Ивахненко Е.Н. Аспирантский курс «История и философия науки»: Что? Как? Для чего? // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 38–52. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-38-52

Postgraduate Course “History and Philosophy of Science”: What? How? What for?

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-38-52

Evgeniy N. Ivakhnenko – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., ivahnen@rambler.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: 27, Lomonosovskiy prosp., Moscow, 119991, Russian Federation

School of Anthropology of the Future, RANEPa

Address: 84, bldg 9, Prospekt Vernadskogo, Moscow, 119571, Russian Federation

Abstract. The article addresses the problem of teaching the course of history and philosophy of science. This course has been taught to graduate students of Russian universities for more than 15 years. But disputes over its content and expediency still do not subside, but only flare up with renewed vigor. Those disputes were in three directions. The author proposes to return to the discussion of the existing problems in each of the areas of criticism of postgraduate discipline. These are: 1) the content of the subject from the standpoint of the coordination of its historical and philosophical parts (What?); 2) pedagogical and methodological support of training (How?); and 3) the ultimate goals of postgraduate training in general (For what?). The questions “how?” and “what for?” are included in a broader context – the formation of the competence of a future scientist, his readiness to solve complex and non-trivial scientific problems. Reflections outlined in the article are built into the overall picture of post-graduate training in universities that has developed to date.

The author sums up his reflections by calling for non-stop communication in a mode of continuous “recursive adjoining”. Such a strategy, in his opinion, remains the most reliable means of high-quality promotion of both teaching and training of graduate students in general.

Keywords: history of science, philosophy of science, postgraduate course, research competencies, recursive adjoining

Cite as: Ivakhnenko, E.N. (2021). Postgraduate Course “History and Philosophy of Science”: What? How? What for? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 38-52, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-38-52 (In Russ., abstract in Eng.).

Когда всё начиналось

Вопросы «Что?», «Как?» и, наконец, «Для чего?» преподавать аспирантам разных специальностей курс истории и философии науки (ИФН) волнами накатывают на университетское сообщество. Обсуждение проблемы периодически испытывает приливы и отливы с того момента, как аспирантам было предложено сдавать экзамен, а преподавателям факультетов и кафедр философии – читать курсы по скомбинированной и в большинстве случаев неведомой прежде дисциплине. Сегодня как будто всё расставлено по местам, вернее, устоялось: препода-

ватели читают накатанные за прошедшие 15 лет лекции, выпускают пособия, принимают экзамены... Профильные факультеты и кафедры всячески лелеют аспирантский курс уже потому, что он позволяет сохранять ставки в условиях повсеместного сокращения количества предметов и часов на дисциплины гуманитарного цикла. Однако дискуссии по трём поименованным вопросам, подобно торфяникам в знойное лето, тлеют в глубинах корпорации вузовских гуманитариев и не только.

Физики, в отличие от лириков, вовсе не оставили свои прежние сомнения (ещё со

времени кандидатского экзамена по марксистско-ленинской философии) в отношении целесообразности отвлечения их аспирантов от «подлинной науки». От случая к случаю из вузовских и академических глубин на страницы отечественных изданий прорываются языки пламени дискуссий и споров. Авторы, заинтересованные в чтении курса ИФН, как и те, кто усматривает в нём «бесполезную трату времени», пока не находят серьёзных оснований для сближения своих позиций. Устойчивый консенсус в этом вопросе пока не состоялся. На этом, собственно, всё как будто «возвращается на круги своя». В нашем случае «свои круги» образовались в каждом вузе, где постепенно укрепились своё представление о назначении и содержании курса. Но что плохого в сложившемся разнообразии? К тому же формула стратегической вертикали – «что есть у одних, должно быть у других» – во все не способствует «цветущей сложности» университетской жизни. Ровно наоборот: попытки распространить министерским или иным административным распоряжением «передовой опыт» одного вуза на все другие порождают только масштабную централизованную бюрократию – настоящее бедствие университетского образования и науки в целом. Поэтому применительно к курсу ИФН вовсе не следует настаивать на вменении удачного опыта единого стандарта в понимании специфики научного познания в целом. Впрочем, о бесперспективном методологическом единообразии сказано достаточно на страницах «Высшего образования в России», в том числе и автором настоящей статьи [1; 2]. И всё же. Что заставляет авторов, потрудившихся вникнуть и осмыслить существующие практики преподавания ИФН, раз за разом высказываться в духе сакраментальной фразы из песни В. Высоцкого: «Всё не так, ребята!»?

Краткая история поисков и открытий

Одним из самых первых обстоятельных текстов, где была поставлена проблема кур-

са ИФН со стороны вопросов «Что?» и «Для чего?», принадлежит В.Н. Порусу [3]. Его статья вышла в 2007-м, по прошествии двух лет после внедрения кандидатского экзамена по ИФН¹. Автор не столько обобщил опыт российских аспирантур того времени, сколько бросил беглый взгляд на происходящий на местах, тут и там, переход к новой аспирантской дисциплине. Основной его посыл можно обозначить в двух словах, вошедших в заголовок статьи: “experimentum crucis” («критический эксперимент»). Если обыграть буквальное значение этих слов – «экспериментальный крест», или «проба крестом», – то метафора средневекового ритуала обнаружения нечистой силы вполне могла бы подчеркнуть направление мысли автора. В.Н. Порус с присущим ему скепсисом и сарказмом предсказывал будущие препятствия, с которыми столкнутся все участники проекта ИФН: аспиранты, преподаватели, а также те, кто возьмётся осмыслить всё мероприятие на предмет его влияния на исследовательские навыки и будущие достижения молодого учёного. Всё это он высветил тогда, с пригорка академической философии науки, к которой он по праву принадлежит по сей день. Большинство высказанных им сомнений и предсказаний о судьбе новой аспирантской дисциплины сбылись, если не сказать, оказались пророческими. Правда, муки на «экспериментальном кресте» оказались не такими уж муками для

¹ В том же году вышел Приказ Минобрнауки «Об утверждении программ кандидатских экзаменов» (№ 274 от 8.10.2007), согласно которому устанавливались программные требования как к исторической, так и к философской составляющим экзамена по ИФН для аспирантов из разных областей и отраслей научного знания. В 2018 г. этот приказ был признан утратившим силу (Приказ Министерства образования и науки РФ № 203 от 21.03.2018). До настоящего времени Приказ, регламентирующий программы кандидатских экзаменов, так и не вышел из недр Министерства высшего образования и науки, нет его и в списке официальных документов ВАК. Что бы это значило?

всех участников процесса, а определённая и, пожалуй, большая часть акторов, приспособившись, не почувствовала их вовсе. Вузы приняли распоряжение ВАКа и Минобрнауки к исполнению, и в большинстве своём, как замечено выше, выпирающие на поверхности острые углы постепенно сгладились.

«Процесс пошёл», как любил поговаривать первый и последний президент СССР. Но в том и в нашем случае по прошествии нескольких лет стало понятно, что – пошёл, но не совсем по тому маршруту, который для него намечали его инициаторы. Осуществить исходно задуманное оказалось делом непростым. Оно как будто упало на головы преподавателей-гуманитариев, до того располагавших знаниями философии науки на уровне одной из тем семестрового курса философии. Ещё хуже на тот момент дело обстояло с подготовкой преподавателей по истории науки. Таким опытом российские университеты не располагали вовсе. В наши дни вопросы, поставленные на этапе принятия программы ИФН, не поменяли своего проблемного статуса. Однако, и это важно заметить, их обсуждение все эти годы не прекращалось. Оно не столько продвигалось вперёд, сколько осуществляло челночные движения: от центра приоритетных задач подготовки будущих учёных к периферии и наоборот. Что это за проблемы? Ещё раз бросим взгляд на некоторые из них.

Из-за сложности реализации и дефицита специалистов оказалось чрезвычайно проблематичным связать воедино историю и философию науки. К тому же искомым союз научного руководителя с преподавателем курса ИФН так и не состоялся. Они до сих пор остаются повернутыми спиной друг к другу. К тому же сохраняется неопределённость в ответе на вопрос: что следует преподавать в качестве философии социальных и гуманитарных наук? Это выборочный пересказ теоретических построений Дюркгейма, Вебера, Гадамера, Хабермаса... или что-то иное? Набор проблемных вопросов подобного рода достаточно велик, о чём свиде-

тельствует их обсуждение заинтересованными специалистами на многочисленных коммуникативных площадках.

Но, говоря о проблемах, всё же нет оснований, на мой взгляд, представлять результаты 15-летнего преподавания курса исключительно в алармистских тонах или описывать общую картину, пользуясь только чёрной или серой красками. Дело вовсе не представляется так, как будто те, кто так или иначе связан с курсом ИФН, стоят на кренящейся палубе тонущего корабля. Сложившаяся практика чтения курса и подготовки аспирантов в целом не застыла и не закоснела. Уже сама по себе рефлексия большинства перечисленных проблем, представленная в обмене мнениями и текстами, даёт надежду на постепенное улучшение положения вещей. Чтобы подкрепить последнее утверждение, я привлеку соображения моих коллег, с которыми меня связывает многолетний опыт чтения курса в РГТУ и МГУ, а также выборочно обращусь к статьям и выступлениям специалистов из других российских вузов.

Что предлагают учёные

Если рассматривать проблему с предметной стороны («Что?»), то полезно заглянуть в материалы двух конгрессов Русского общества истории и философии науки, состоявшихся в 2018 и 2020 гг., собравших лучшие силы отечественного академического сообщества. Материалы представлены шестью томами Первого конгресса и семью – Второго [4; 5]. Поистине, впечатляющий по размерам коллаж из концепций, подходов, идей, мнений... – глубоких и не очень, кому как представляется. Было бы вовсе не лишним, если бы кто-то взял на себя труд представить общую картину современных отечественных исследований по всему фронту проблем ИФН, опираясь на материалы, опубликованные в этих 13-ти небольших по объёму (по 150–200 страниц) томах. Спектр проблемных вопросов, к которым обращаются участники конгрессов, по сути, охватывает всё *пред-*

метное поле ИФН. По сути, если вникнуть в тексты основных докладов на форумах, то, имея на то желание, вполне можно выстроить (перестроить или обновить) курс ИФН в целом. В материалах конгрессов представлен тот уровень разработки проблем ИФН, которым располагает отечественная мысль на сегодняшний день. К ним можно добавить размещённые на сайтах РФО, ИФРАН и МГУ материалы VIII Российского Философского Конгресса [6]. К тому же преподавателям, которые владеют английским языком на уровне «читаю и перевожу со словарём», вовсе не составит большого труда ознакомиться с современными подходами, разрабатываемыми зарубежными коллегами. Вдобавок ко всему, за последние два десятилетия опубликовано значительное количество переводов монографий и статей по философии науки. Словом, содержательная или предметная сторона вопроса («Что?») сегодня представлена достаточно убедительно. К ней следовало бы ещё добавить периодическую публикацию обзоров свежих статей и монографий по ИФН. Эту задачу вполне мог бы взять на себя журнал «Высшее образование в России».

Обсуждать и спорить

Понятно, что все высказанное и опубликованное на конгрессах – это обмен мнениями и позициями разной степени компетентности и профессионализма. Тем не менее включение в этот обмен, хотя бы заочное, может служить, особенно для начинающего преподавателя ИФН, своего рода интеллектуальной лестницей, подниматься по которой весьма непросто, для этого понадобятся немалые усилия. Именно участие стейкхолдеров или, по Хабермасу, «всех заинтересованных сторон» в *обсуждении* обнаруженных проблем здесь ключевой момент. Диалог, координация, совместное конструирование привлекательного дискурсивного позиционирования – всё это позволяет вырабатывать прочную ткань всего образовательного уровня посредством челночного

движения между предметным полем курса ИФН (и не только) и общей профессиональной (компетентностной) подготовкой будущего учёного. На сегодняшний день в качестве такой коммуникативной площадки служат специализированные журналы, включая «Высшее образование в России». Но, судя по всему, этого недостаточно. Необходимо вновь поднять вопрос о постоянно действующем общероссийском методическом семинаре. Благо, что освоение программ для организации видеоконференций в Zoom преподавателями всех возрастов прошло успешно.

Признавая значимость конгрессов для отечественной науки, в то же время нетрудно заметить, что собственно педагогической стороне вопроса курса ИФН (ответа на вопрос «Как?») на них отведена весьма скромная доля в общем объёме предметных обсуждений. Рассмотрение «проблемы преподавания философии науки и техники в вузе» было включено в программу небольшой секции только Второго Конгресса [7]. Здесь наиболее чётко и последовательно представлена позиция Н.И. Кузнецовой. В её «Ненавязчивой педагогике» предпринята попытка расставить акценты по вопросам о том, «Что» и «Как» преподавать. Соглашусь, что на первую позицию в списке проблем в обоих случаях нужно поставить проблему кадров. Здесь к месту вспомнить наставление «вождя мирового пролетариата» ученикам каприйской школы о том, что успех политпросвещения определяется «всецело и исключительно составом лекторов». Хотя лидер большевистской фракции русских социал-демократов был озабочен исключительно соблюдением принципа партийности в обучении молодых рабочих, тем не менее его чеканная фраза вполне подошла бы и для нашего случая: «Никакой контроль, никакие программы и т.д. абсолютно не в состоянии изменить того направления занятий, которое определяется составом лекторов» [8, с. 194].

И всё же ставка на искусство педагога вовсе не исчерпывает существа дела. К примеру, Н.И. Кузнецова, апеллируя к накоплен-

ному за десятилетия опыту преподавания, подчёркивает критически значимое соответствие преподавателя – профессиональное и интеллектуальное – профилю специальности аспиранта и вуза. Но как это осуществить в реальной ситуации? Да и в целом, насколько реалистично стремление к чему-то подобному? Ведь на практике даже в работе с гуманитариями оказалось не так просто включать в курс действительно близкие к их исследованиям методологические вопросы. Ещё более сложную ситуацию попадает преподаватель с философским образованием, если ему выпало читать курс, к примеру, в инженерном вузе. А если принять в расчёт то обстоятельство, что науковеды сегодня насчитывают более 70 тысяч различных современных дисциплин, то у преподавателя ИФН не так много шансов предъявить слушателям, как справедливо замечает автор, «наиболее значимые методологические поиски в тех дисциплинах, которые им интересны» [7, с. 88]. Как будто успешнее с этой ситуацией справляются преподаватели, располагающие двумя образованиями, например, техническим (да ещё по профилю вуза) и гуманитарным. Но таким роскошеством располагают немногие. К тому же далеко не все из этой категории преподавателей, судя по публикациям, заняты поисками пересечений, которые «интересны и полезны» для аспирантов. Вероятно, вопрос о «сближении» позиций должен разрешаться не столько в предметном, сколько в *компетентностном* ключе. То есть речь должна идти о той же совместной конструктивной работе всех заинтересованных сторон, а учебный предмет – становиться «коммуникативной конструкцией академического сообщества, воссоздаваемой и удерживаемой взаимодействующими интеракциями участников» [17, с. 153]. Упомянутый интерес обучающегося аспиранта здесь приобретает более широкое толкование, ориентированное на конечный результат его обучения.

Очевидно, что не следует питать надежду на полное совпадение мнений университет-

ских преподавателей-гуманитариев. Уже в самой мысли, будто все увидят одно и то же положение вещей, если только должным образом поразмыслят, содержится глубокое заблуждение. Самым важным при всех случаях остаётся всё тот же профессиональный и интеллектуальный уровень преподавания, регулярного обсуждения, периодических возвратов к смыслам, пересмотров прежних установок, дискуссии специалистов из разных областей науки и т.п. Действия такого рода сегодня являются драйверами курса ИФН, не позволяющими ему в масштабе страны застыть или, того хуже, упасть до примитивного уровня.

Ещё раз о коммуникативных стратегиях

Только коммуникативная стратегия способна наполнять смыслами ИФН на фоне быстро меняющихся внешних сред – технологических, социальных, интеллектуальных. В чём суть такой стратегии? В непрерывающемся обмене мнениями? – Да. В привлечении к совместной работе с аспирантом его руководителя и преподавателя ИФН? – Вероятно, что так. В коммуникации между академическими и педагогическими работниками? – Почему бы нет. Можно предложить ещё несколько вариантов, но общий смысл профессиональной коммуникации сводится в конечном итоге к поискам путей повышения эффективности и конкурентоспособности всей отечественной системы образования и науки.

Если под содержанием курса («Что?») подразумевать некую сущность, равную самой себе, которая только и ждёт, чтобы её открыл и поведал всем прозорливый мыслитель, то такой подход следует признать концептуальной ошибкой. Курс ИФН во всех случаях (даже когда этого не подозревают его исполнители) является конструктом, подверженным безостановочной рефлексии нескольких факторов, конфигурация которых периодически изменяется. Одни факторы на время становятся наиболее влиятельными, другие утрачивают прежде

доминирующее значение. Это происходит, когда рождается новое поколение государственных образовательных стандартов с последующим добавлением «плюсов», внедряются новации в цифровой сфере обучения, изменяются требования профильного министерства, перспективы трудоустройства выпускников... наконец, изменяется поколенческий состав и профессиональный уровень кафедр, а также – упомянутый «интерес аспиранта». По сути, при единстве программных требований в каждом вузе уже сложилась, по выражению Кеннета Геггена, своя модель «дискурсивного позиционирования» курса [19]. К этому остаётся добавить, что курс остаётся «живым» до тех пор, пока те, кто его осуществляет, периодически иницируют поиски новых подходов к его осуществлению, вырабатывая своего рода *ad hoc* («для данного случая») для решения возникающих проблем.

Продвижение курса ИФН, в соответствии с коммуникативной стратегией такого рода, находится в противоречии с позицией «правильного/неправильного» начала, согласно которой дальнейшие проблемы или успех курса определяются исходными решениями. В данном случае проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели сегодня, как будто объясняются ошибками, допущенными создателями Программы кандидатского экзамена по ИФН. Так, В.Е. Никитин в своём коротком очерке «Куда нам плыть?» сетует на изначально усмотренную им неосуществимость предложенного проекта ИФН. Уже тогда было понятно, пишет он, будучи участником одного из первых обсуждений Программы, что «привезённый из столицы проект» оказался неподъёмным даже для сильных по российским меркам вузов [9]. Критические стрелы, разумеется, были выпущены в адрес разработчиков, но, как известно, альтернативной программы никто тогда так и не предложил.

В самом деле, исходный замысел существенно влияет на последующую судьбу курса. Однако таковой вовсе не является по-

добием семени, из которого при всех обстоятельствах вырастает одно и то же растение. Разделяя обеспокоенность автора, связанную с «дефицитом серьёзных специалистов в области истории науки», смотрю на эту же проблему под другим углом. Да, специалистов по истории науки мало, во всяком случае, меньше, чем необходимо для полноты воплощения исходного замысла. Но следует ли из этого, что опора на опыт преподавания теории познания в общем курсе философии была бы лучшим вариантом запуска проекта ИФН? Ещё более безосновательно было бы дожидаться времён, когда вузы пополнятся «серьёзными специалистами», и тогда только запускать программу подготовки аспирантов. Эти процессы – чтение курса и подготовка преподавателей – на практике сообщающиеся сосуды: одно переливается в другое. Бесспорно, историческую часть курса оказалось сложно вписать в философию науки, и наоборот. Но что ещё может сдвинуть эту проблему с мёртвой точки? С трудом себе представляю, что процесс мог бы пойти путём повсеместного упреждающего создания кафедр истории науки (для этого ведь тоже нужны «серьёзные специалисты»), а через каких-то 5–10 лет выпускники этих кафедр взяли бы за дело.

Если же внимательно и непредвзято вчитаться в Программу кандидатского экзамена по ИФН, то станет понятно, что она предоставляла тогда и представляет сейчас достаточную свободу действий вузовскому сообществу. Легко обнаружить и то, что её составители реалистично оценивали сложившуюся на тот момент кадровую ситуацию. По этой причине они заложили широкий спектр возможностей для преподавания на местах. На сегодняшний день я не могу припомнить, чтобы министерское или какое-то иное администрирование сверху заставляло следовать «букве» Программы, а любая «инициатива снизу воспринималась наверху в качестве досадной помехи или не воспринимается вообще» [9, с. 97]. Здесь, перефразируя известное выражение Л. Вит-

генштейна, всё, что может быть сказано по делу, должно быть сказано и сделано, но с одним дополнением – с последующей возможностью пересмотра прежде «сказанного и сделанного».

Ох уж эти «кусачие» проблемы

Преподаватели ИФН сталкиваются и, судя по всему, будут сталкиваться в будущем с двумя проблемами, которые я бы назвал «кусачими». Пока будет практиковаться *этот* курс, именно эти проблемы так или иначе будут вставать и поворачиваться разными своими гранями перед его организаторами, исполнителями и слушателями. Одна такая проблема замкнута на дисциплинарные параметры курса. Она уже была обозначена со стороны поиска органичного совмещения истории и философии науки и требует дополнительного пояснения. Другая – открывается со стороны конечных результатов, когда дисциплинарные параметры курса ИФН значимы в том смысле, в каком они работают в образовательном процессе в целом, то есть в формировании компетентности молодого учёного применительно к его будущей профессиональной деятельности. Здесь концентрируется поиск ответа на вопрос «Для чего?». Обе проблемы переплетены и спаяны. Хотя в большом числе случаев каждая из них подаётся как доминирующая в зависимости от того, является ли автор сторонником предметного или компетентностного подхода.

По моему мнению, эти два направления – предметное и компетентностное – могут подвергаться рефлексии по отдельности, но в своём процессуальном и коммуникативном воплощении они нераздельны. Полное забвение компетентностного подхода ведёт к размыванию конечных результатов образовательного процесса, тогда как отсутствие должного внимания к предметному содержанию опустошает преподавание, превращает слово «компетенция» в пустой звук.

Апеллируя к дисциплинарной проблеме, следует согласиться с тем, что в реаль-

ной практике историческая и философская части курса ИФН выглядят как отдельные предметные области. Предъявить аспирантам сколько-нибудь убедительную симметричную модель развития истории и философии науки оказалось весьма сложной и трудноразрешимой задачей. Опираясь на собственный опыт, могу сказать, что в отдельных случаях представляется, что ты приближаешься к тому, чтобы продемонстрировать такую симметрию. Однако если что-то и удаётся показать в этом отношении, то только на отдельных примерах, непременно подытоживая их растиражированной формулировкой И. Лакатоса: «Философия науки без истории науки пуста; история науки без философии науки слепа».

Но, может быть, вопрос о симметрии двух основных частей курса следует упразднить? К примеру, А.А. Фурсов предлагает посмотреть к асимметричной модели соотношения истории и философии науки [10], опираясь при этом на «неустранимость» такого разрыва, которую некогда констатировал Т. Кун [11]. Фурсов обращается к опыту Куна в преподавании в американских университетах дисциплины, близкой по содержанию к ИФН. Его выводы оказались созвучны куновским: «История науки коренным образом от философии науки не зависит». Таким образом, если положить в основу асимметричную модель, то история науки и философия науки – это два берега, пусть и одной реки. На одном берегу выстроились философы науки с их методологическими стандартами, на другом – историки науки, которые если нуждаются в чём-то, так только в «знании самих наук», но никак не в том, что им пытаются прокричать с другого берега «все эти методологи». Так что асимметричной модели предписывается почётная функция «защиты истории науки от влияния на неё методологических стандартов» (Лакатос отдыхает!). Следуя этой установке, автор, по сути, солидаризируется с тезисом Куна, согласно которому любые попытки учить студентов одновременно философии

науки и истории науки приводят лишь к их дезориентации. Всё было бы так, если бы под философией науки подразумевался бы исключительно тот смысл, который вкладывал в неё сам Кун, и никто другой. И уж тем более – не его критики.

Если следовать предложенным выводам, то остаётся поверить, что историки науки худо-бедно подтверждают свою полезность уже тем, что им, как поясняет автор, «необходимо знать саму науку» (это как?). В свою очередь, на тех, кто стоит на «берегу» философии науки, падает подозрение в научной некомпетентности и «схоластизации»². Представленную таким образом позицию можно даже усугубить, пуская в ход фразу о наступлении «времени философов, которые всё время стояли в стороне и делали глупые замечания» [13, с. 191]. Её некогда проронил Нобелевский лауреат Ричард Фейнман в одной из своих знаменитых лекций. В большинстве случаев это походя брошенное высказывание вырывают из контекста рассуждений Фейнмана о конечности череды открытий в физике, сопоставимых по масштабу с теми, которые были сделаны в XX в. Великий Фейнман вовсе не чурался философии науки и тогда, когда готовил и читал свой знаменитый курс для гуманитариев в Корнеллском университете (1964) и когда делился своими мыслями в остроумных книгах, статьях, ин-

тервью и воспоминаниях. В этом ряду следует напомнить об утверждении, приведённом им в той же 7-й лекции, но несколькими страницами до «глупых замечаний философов». «Каждый раз, – пояснял Фейнман, – когда образуется длительный затор, когда накапливается слишком много нерешённых задач, это [происходит] потому, что мы пользуемся теми же методами, которыми мы пользовались раньше... новое открытие нужно искать совсем на *другом пути* (курсив мой. – Е.И.)». Заключает же он свою мысль утверждением приоритета поискового мышления: «Так что от истории науки не следует ждать особой помощи» [13, с. 180]. Если перевести позицию Фейнмана на язык наших споров о предметном и компетентностном подходах, то он не отдаёт предпочтение какой-либо предметной области, а, по существу, взламывает границы предметности, делая упор на способность открывать новые смыслы.

Поиск «*другого пути*», на который ссылается Фейнман, и есть вторая из проблем, названных «кусачими». Это – предельная постановка вопроса о конечных целях аспирантской подготовки в целом («Для чего?»). Понятно, что точно начертить траекторию движения молодого учёного, которая приведёт его к успеху в конкретной области науки, не представляется возможным на основании одного курса, будь он ИФН или какой-либо другой. Вряд ли кто-то может предложить сегодня нечто «безусловно действенное», что напрямую с университетской трибуны гарантирует будущий научный успех аспиранта.

Такая задача, как правило, не находит своего решения, если преподаватель стремится вложить в аспиранта и требовать от него *свою* систему и *свой* предмет в готовом виде. Позиция преподавателя, если следовать бессмертному родовспомогательному методу Сократа, – это оказание посильной помощи пытливому аспиранту «родить» знание самому, критически осмысляя то, что он смог почерпнуть на лекциях и семи-

² Один из авторитетных авторов, А.А. Печенкин, в статьях и выступлениях делится своими подозрениями в «схоластизации» практикуемого в России курса философии науки, относя его «к догматике постсоветской философии», где осуществляется «подмена анализа научных текстов пересказом научно-популярной литературы». Его подозрение пало и на понятие «постнеклассическая наука», разработанное и предложенное В.С. Стёпиным. Критикуя встроенный в программу курса ИФН концептуальный подход В.С. Степина, А.А. Печенкин предостерегает философов, историков, преподавателей от «призрака линейности» (!), который, как он считает, «витает в современном общественном сознании» [12].

нарах. Другими словами, подлинные знания не «скачиваются» из одного носителя (преподаватель) в другой (аспирант). Они, эти знания, всегда подвижные и мерцающие – как в ходе трансляции, так и в процессе усвоения. В этом своём способе существования они представляются слушателю курса не столько со стороны их конечных результатов и достижений, сколько со стороны проблем, с которыми столкнулись учёные, двигаясь шаг за шагом к этим результатам и достижениям. В «поисковой стратегии» преподавания ИФН чрезвычайно важным является вовлечение аспиранта в драматургию поисков, которые не только привели учёного или научную школу к выдающемуся результату, но и тех, которые оказались на поверку тупиковыми. Здесь важен не только опыт великих побед, но и в той же степени поучительный опыт великих ошибок – «Кто крупно мыслит, тот должен много блуждать» (М. Хайдеггер).

От «Что?» к «Как?» и «Для чего?»

Введение курса ИФН в целом оправданно, если аспирант получает возможность осмыслить те или иные проблемы науки способами, которые прежде не приходили ему в голову. И здесь первостепенное значение приобретает уже не вопрос, «Что» следует считать доминантой курса – историю науки или философию науки? На первый план выступают вопросы «Кто?» и «Как?» его преподаёт. Идеально, если в ходе разъяснения материала преподавателю удастся предъявить здесь и сейчас собственные образцы креативного мышления. Но полностью полагаться на педагогический талант преподавателя применительно к университетскому курсу вряд ли уместно. Мне за 30 лет работы в вузе всего в двух-трёх случаях посчастливилось быть свидетелем подлинного преподавательского таланта, как я это понимал тогда и понимаю сейчас. Скандинавский лингвист Ханс Ульдалль назвал подобную удачу выплеском «настоящего мышления», который напоминает танец лошадей, так как

очень редко встречается на свете, к тому же играет примерно такую же роль в жизни людей: «Ему надо специально учиться, и даже те, кто прошёл хорошую школу мышления, отнюдь не всегда, проделав это раз или два, могут повторить это в третий и в четвёртый раз». Аналогию с танцем лошадей часто использовал Г.П. Щедровицкий для прояснения смысла «мышления» – этой экзотической, как он говорил, интеллектуальной функции, которая не возникает, не проявляется и, тем более, не тиражируется сколько-нибудь гарантированно. В подавляющем большинстве случаев успех приходит, что называется, по труду и способностям.

Сколько-нибудь целостное представление об успешности курса ИФН применительно к трём поставленным в заголовок статьи вопросам *рождается* главным образом из приобщения к образцам – отечественным и зарубежным. Эти образцы доступны практически всем, кто того пожелает. Но они же, как метко заметил М.А. Розов, «не имеют чёткого множества интерпретаций». Словом, интерпретации образцов не сводимы к ограниченному набору схем, алгоритмов или моделей. Мы обретаем их в значительной степени индивидуально, да и то только тогда, когда удаётся рефлексия нескольких порядков (по Розову, первого, второго...) – смыслов, почерпнутых из статей, книг, а если посчастливилось, то из собственной памяти о живом общении с Мастером. На этом неохватном и разрастающемся фоне наши размышления, как и наши дискуссии на семинарах и симпозиумах, напоминают настройку навигатора, позволяющего каждому из нас, если он того пожелает, выверять свой маршрут по пересечённому предметному полю ИФН.

Дополнительно к тем общим требованиям, которые предъявляются к преподавателю аспирантского курса, его малый «джентльменский набор» могли бы составить 15–20 книг и полсотни статей учёных и мыслителей, оставивших заметный след в мировой естественнонаучной и гуманитарной мысли.

Список их имён, что называется, на слуху, и он существенно превосходит приведённое число книг и статей, однако выбор приоритетов всегда индивидуален.

Делиться списком собственных приоритетов в выборе литературы нет смысла. Однако об одном таком, на мой взгляд, блистательном тексте я хотел бы кратко высказаться. Этот текст, хоть и отсылает к конкретной предметной области, но в то же время позволяет читателю раскрыть в себе способность не впадать в узкий дисциплинарный формат и в то же время последовательно придерживаться ориентиров на конечные цели образовательного процесса. Речь идёт о книге «Объект исследования – наука», созданной творческими усилиями трёх авторов: Н.И. Кузнецовой, М.А. Розова и Ю.А. Шрейдера [14]. Уникальность книги усматривается уже в том, что в ней могут найти образцы «поискового мышления» как преподаватели курса ИФН, так и его слушатели, причём каждый по-своему, по мере своих возможностей, которыми располагает на момент прочтения. По себе скажу, что перечитывал книгу трижды, и каждый раз, через три-четыре года, как будто заново. При очередном подходе складывалось ощущение, что текст претерпел преобразования, повернулся к читателю другой своей гранью и тем самым запустил очередной виток «переоткрытия уже открытого» [15, с. 92].

Книга такого свойства – достаточно редкое явление в отечественной «науке о науке» – в науковедении. Она заслуживает развёрнутой и качественной рецензии. В данном случае обращаю внимание только на то, что авторам удалось непринуждённо, без наукообразного занудства передать неординарный, по-фейнмановски приключенческий дух науки. Читателю открывается целая галерея имён учёных, поэтов, актёров, художников, мыслителей древности и современности – известных и полузабытых. Ценно то, что книга организует встречу не столько с их признанными достижениями, сколько с интеллектуальной феерией образов, которые рождались *на пути* к этим

достижениям. Удивительное по оригинальности, глубине и юмору описание «научной кухни» её героев – учёных и исследователей – и не менее оригинальной «научной кухни» самих авторов книги. Им удалось, на мой взгляд, сказать нечто важное о длинной науке и её небожителях. Отнюдь не последнюю роль в доходчивости текста играют к месту использованные остроумные замечания, шуточные стихи, пародии и притчи. Эта важная в педагогическом отношении сторона дела открывается уже в оглавлении, в названиях глав и параграфов: «*Наука, открытая на кончике пера*», «*Извините, не согласен*», «*Кубики Фейнмана*», «*Прав или не прав Томас Кун?*», «*Логика и нонсенс*», или так – «*Шкворень-эффект в развитии науки*»... Стоит только погрузиться в чтение, и становится понятно, что юмор и клоунада – вовсе не поверхностные и эпатажные вкрапления, а самые что ни на есть полезные и необходимые инструменты, которые берут в свои руки авторы, чтобы добраться до глубины конкретных «поисковых» проблем со всей их сложностью и неопределённостью. Вот где произошла встреча предметного и компетентностного подходов.

Дискуссионное поле «Высшего образования в России»

Подходя к завершению статьи, я брошу взгляд на несколько авторских позиций, представленных в номерах журнала за последние пять-шесть лет [16–18]. Выверенному подбору текстов, генерации идей, их перенесению в дискуссионное поле журнала – всему этому мы обязаны безвременно ушедшему *Михаилу Борисовичу Сапунову*, главному редактору, учёному и замечательному человеку. В большинстве случаев с этих позиций освещается общая проблематика: обучение в вузе, министерские реформы, сложившиеся стереотипы управления образованием и т.п. Однако если их рассматривать под углом аспирантского курса ИФН, то родство с проблемами, которые я попытался осветить, становится очевидным.

Но есть и различие. Оно не в стратегии, а в тактике поддержания изменений в образовании. В общем виде позиция, представленная мной, сводится к инициированию времени от времени *пересборки* того, что в реальной ситуации как-то (пусть худо-бедно) работает. Это тактика, которая позволит череду даже незначительных сдвигов приводить со временем к качественным изменениям содержательного, методологического и организационного характера. Позиция же авторов, о которых я хочу сказать, нацелена на более радикальный подход, напоминающий смену образовательного ландшафта в целом. По сути, мы говорим об одном и том же, но в различных масштабах, заимствуя при этом схожие объяснительные конструкции.

Общий смысл подхода, предлагаемого несколькими авторами «Высшего образования в России», заключается более решительном пересмотре смысла и назначения преподавания в аспирантуре. В ней должны воспроизводиться *проективные исследовательские* компетенции, ориентирующие на множественность интерпретаций. Аспирант, приступая к решению конкретной научной проблемы, должен научиться генерировать модель (схему, алгоритм, ассамбляж и т.п.) своих решений и действий, которые, по его представлениям, приведут к получению искомого результата. Такой подход базируется на идее конструктивизма с её высокой степенью самостоятельного (саморегулируемого и самонаправляемого) проектирования моделей решения слабоструктурированных задач в условиях неопределённости. В этой связи интерес вызывает статья В.С. Хамидулина, где проводится идея проектно-ориентированного обучения в вузе. В ней хорошо показана фокусировка на способах решения проблем, «слабо определённых и не имеющих однозначного решения» [16, с. 138]. Данный аспект особенно важен на завершающих этапах обучения в вузе, в условиях перехода к собственно научной деятельности, когда сложился достаточный для такой деятельности бэкграунд.

Исследовательские инструменты не выступают средствами достижения конкретной научной цели, если педагогическая практика предполагает их усвоение «в форме объекта» [17, с. 146]. Проводя эту мысль, авторы (М.Б. Сапунов и А.А. Полонников) попадают в центр мишени, которую мало кто замечал. Ведь часто дело сводится к тому, что философия науки (в форме объекта) превращается в мёртвый груз, который «почему-то» нужно нести аспиранту, чтобы сдать кандидатский экзамен, или, когда придёт время, заполнить в автореферате «ещё более бессмысленный» подраздел «Методология исследования»: «В работе были использованы такие-то и такие-то методы, подходы, принципы...». Описание задним числом методологии, которая якобы «позволила получить значимые результаты» исследования, не имеет никакого отношения ни к полученным результатам, ни к возможностям будущих достижений аспиранта. Ценность такого рода методологических обобщений обнуляется (или уходит в минус) также применительно к любым запутанным и трудноразрешимым исследовательским задачам.

Рассчитывать на сколько-нибудь последовательную аккумуляцию исследовательского опыта и вовсе не приходится, если методы и приёмы исследовательских практик диктуются под запись из учебника и сопровождаются скудными комментариями преподавателя. М. Полани по схожему поводу высказался вполне определённо: «Нельзя стать учёным, обучаясь по учебникам». Данная констатация – вовсе не призыв отказаться от учебников. Речь идёт о другом. Можно и нужно обучать будущего учёного ориентироваться на рекомендуемые в специальной литературе приёмы. Но если этот процесс не сопровождается построением моделей продвижения к результату *самим* обучающимся, то заимствование из чужого опыта исследовательских инструментов и стандартов превращается в громоздкую, затратную и, как правило, бесполезную работу. Обуча-

ющийся в данном случае, как справедливо утверждают Х.Г. Тхагапсоев и М.Б. Сапунов, имеет дело с «превращёнными формами» (идеологией) исследовательских практик. Этот мёртвый груз приходится нести на себе не только преподавателю и аспиранту, но и тому, кто организует весь процесс аспирантской подготовки, управляет им. «Что касается управления, — пишут они, — превращённые формы всегда подстерегают там, где цели и методы управления несоразмерны, не соответствуют друг другу или же сложность объекта управления не учтена в должной мере» [18, с. 88]. Здесь, как и в других оговорённых случаях, важно провести различие между пониманием или даже усвоением исследовательских методов, приёмов и т.д. и их *мыследательным* включением в личностный исследовательский потенциал. Почувствуйте, как говорится, разницу!

Кратким **заключением** мог бы послужить призыв наращивать дискуссии на площадках всех уровней — от кафедры до министерства. Нам необходимо хорошо наладить стратегию непрерывной коммуникации не только в направлении сверху вниз: «учёный — педагог — аспирант», но и снизу вверх: «аспирант — педагог — учёный». Лучше всего, если конец предшествующей цепочки будет на практике подсоединяться к началу следующей. Непрерывность рекурсивного примыкания дискуссий и публикаций в данном вопросе, пожалуй, остаётся самым надёжным средством качественного продвижения как преподавания, так и подготовки аспирантов в целом. Нам следует помнить, что дело подготовки молодых учёных выходит далеко за пределы педагогической работы и успешности высшей школы. Это — вопрос будущего нашей страны.

Литература

1. *Ивахненко Е.Н.* Отечественное образование как система и объект управления // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8–9. С. 9–23. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-9-23>
2. *Ивахненко Е.Н., Аттмаева А.И.* Высшая школа: взгляд за горизонт // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 21–34. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-21-34>
3. *Порус В.Н.* Философия науки для аспирантов: *experimentum crucis* // Эпистемология & философия науки. 2007. Т. XIV. № 4. С. 63–79.
4. Труды Первого Конгресса РОИФН «История и философия науки в эпоху перемен»: Сб. науч. статей: В 6 т. М.: Русское общество истории и философии науки, 2018. URL: <http://rshps.org/congress2018/труды-первого-конгресса-роифн-истории/> (дата обращения: 20.09.2021).
5. Труды Второго Международного Конгресса РОИФН «Наука как общественное благо»: Сб. науч. статей: В 7 т. М.: Русское общество истории и философии науки, 2020. URL: http://rshps.ru/books_category/kongress2020/ (дата обращения: 20.09.2021).
6. Восьмой Российский Философский Конгресс — «Философия в полицентричном мире». Секции (I–II). Симпозиумы. Круглые столы: В 4 т.: Сб. науч. статей. М.: Логос, Новые печатные технологии, 2020. URL: <https://rfo1971.ru/viii-rossijskij-filosofskij-kongress/> (дата обращения: 20.09.2021).
7. *Кузнецова Н.И.* Ненавязчивая педагогика // Труды Второго Международного Конгресса РОИФН «Наука как общественное благо»: В 7 т. М.: Русское общество истории и философии науки, 2020. Т. 6. С. 88–91. URL: <http://rshps.ru/books/congress2020t6.pdf> (дата обращения: 20.09.2021).
8. *Ленин В.И.* Ученикам каприйской школы // Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 47. М., 1970. С. 194–202.
9. *Никитин В.Е.* Куда нам плыть? // Труды Второго Международного Конгресса РОИФН «Наука как общественное благо»: В 7 т. М.: Русское общество истории и философии науки, 2020. Т. 6. С. 97–99. URL: <http://rshps.ru/books/congress2020t6.pdf> (дата обращения: 20.09.2021).
10. *Фурсов А.А.* Асимметричная модель отношения между историей науки и философией науки // Труды Второго Международного Конгресса РОИФН «Наука как общественное благо»: В 7 т. М.: Русское общество истории и философии науки, 2020. Т. 1. С. 51–54. URL: <http://rshps.ru/books/congress2020t1.pdf> (дата обращения: 20.09.2021).

11. *Kuhn T.* The Relation between the History and the Philosophy of Science // *The Essential Tension. Selected Studies in Scientific Tradition and Change.* Chicago. University of Chicago Press, 1977. P. 3–21.
12. *Печенкин А.А.* Критика понятия «пост-неклассическая наука» // *Труды Второго Международного Конгресса РОИФН «Наука как общественное благо»: В 7 т. М. : Русское общество истории и философии науки, 2020. Т. 1. С. 43–45. URL: <http://rshps.ru/books/congress2020t1.pdf> (дата обращения: 20.09.2021).*
13. *Фейнман Р.* Характер физических законов. М. : Мир, 1968. 231 с.
14. *Кузнецова Н.И., Розов М.А., Шрейдер Ю.А.* Объект исследования – наука. М. : Новый Хронограф, 2012. 560 с.
15. *Бернштейн Б.* Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М. : Просвещение, 2008. 272 с.
16. *Хамидулин В.С.* Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе // *Высшее образование в России.* 2020. Т. 29. № 1. С. 135–149. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149>
17. *Сапунов М.Б., Полонников А.А.* Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // *Высшее образование в России.* 2018. № 12. С. 144–157. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157>
18. *Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б.* Российская образовательная реальность и её превращённые формы // *Высшее образование в России.* 2016. № 6. С. 87–97.
19. *Герген К. Дж.* Социальная конструкция в контексте / Пер. с англ. А.А. Киселева, Ю.С. Вовк. Харьков: Гуманитарный центр, 2016. 328 с.

Статья поступила в редакцию 22.05.21

После доработки 18.09.21

Принята к публикации 19.09.21

References

1. Ivakhnenko, E.N. (2018). Domestic Education as a System and Object of Management. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 8-9, pp. 9-23, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-9-23> (In Russ., abstract in Eng.).
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. 3, pp. 21-36, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-21-34> (In Russ., abstract in Eng.).
3. Porus, V.N. (2007). [Philosophy of Science for Postgraduate Students: Experimentum Crucis]. *Epistemologiya i filosofiya nauki = Epistemology & Philosophy of Science*. Vol. 14, no. 4, pp. 63-79. (In Russ.)
4. (2018). *Trudy Pervogo Kongressa ROIFN "Istoriya i filosofiya nauki v epokhu peremen"* [Works of the First Congress of the Russian Society of History and Philosophy of Science "History and Philosophy of Science in an Era of Change"]. In 6 vols. Moscow. Available at: <http://rshps.org/congress2018/труды-первого-конгресса-роифн-истории/> (accessed 20.09.2021). (In Russ.)
5. (2020). *Trudy Vtorogo Mezhdunarodnogo Kongressa ROIFN «Nauka kak obshchestvennoye blago»* [Works of the Second International Congress of ROIFN "Science as a Public Good": Collection of Papers]. In 7 vols. Moscow : Russian Society of History and Philosophy of Science Publ. Available at: http://rshps.ru/books_category/kongress2020/ (accessed 20.09.2021). (In Russ.)
6. (2020). *Vosmoy Rossiyskiy Filosofskiy Kongress – «Filosofiya v politsentrichnom mire»* [The Eighth Russian Philosophical Congress "Philosophy in a Polycentric World": Collection of Papers]. In 4 vols. Moscow : Logos Publ. Available at: <https://rfo1971.ru/viii-rossijskij-filosofskij-kongress/> (accessed 20.09.2021). (In Russ.)
7. Kuznetsova, N.I. (2020). [Unobtrusive Pedagogy]. In: *Trudy Vtorogo Mezhdunarodnogo Kongressa «Nauka kak obshchestvennoye blago»* [Works of the Second International Congress of ROIFN "Science as a Public Good": Collection of Papers]. In 7 vols. Moscow : Russian Society of History and Philosophy of Science Publ. Vol. 6. pp. 88-91. Available at: <http://rshps.ru/books/congress2020t6.pdf> (accessed 20.09.2021). (In Russ.)

8. Lenin, V.I. (1970). [To Students of the Caprian School]. In: Lenin, V.I. *Complete Collected Works*. Vol. 47, pp. 194-202. (In Russ.)
9. Nikitin, V.E. (2020). [Where Do We Go?]. In: *Trudy Vtorogo Mezhdunarodnogo Kongressa «Nauka kak obshchestvennoye blago»* [Works of the Second International Congress of ROIFN "Science as a Public Good": Collection of Papers]. In 7 vols. Moscow : Russian Society of History and Philosophy of Science Publ. Vol. 6, pp. 97-99. Available at: <http://rshps.ru/books/congress2020t6.pdf> (accessed 20.09.2021). (In Russ.)
10. Fursov, A.A. (2020). [Asymmetric Model of Relationship Between History of Science and Philosophy of Science]. In: *Trudy Vtorogo Mezhdunarodnogo Kongressa ROIFN «Nauka kak obshchestvennoye blago»* [Works of the Second International Congress of ROIFN "Science as a Public Good": Collection of Papers]. In 7 vols. Moscow : Russian Society of History and Philosophy of Science Publ. Vol. 1. pp. 51-54. Available at: <http://rshps.ru/books/congress2020t1.pdf> (accessed 20.09.2021). (In Russ.)
11. Kuhn, T. (1977). The Relation between the History and the Philosophy of Science. In: Kuhn, T. *The Essential Tension. Selected Studies in Scientific Tradition and Change*. Chicago : University of Chicago Press, pp. 3-21.
12. Pechenkin, A.A. (2020). *Kritika ponyatiya «postneklassicheskaya nauka»* [Criticism of the concept of "Post-Classical Science"]. In: *Trudy Vtorogo Mezhdunarodnogo Kongressa «Nauka kak obshchestvennoye blago»* [Works of the Second International Congress of ROIFN "Science as a Public Good": Collection of papers]. In 7 vols. Moscow : Russian Society of History and Philosophy of Science Publ. Vol. 1. pp. 43-45. Available at: <http://rshps.ru/books/congress2020t1.pdf> (accessed 20.09.2021). (In Russ.)
13. Feynman, R. (1965). *The Character of Physical Law*. Modern Library. ISBN 978-0-679-60127-2. (Russian translation: Moscow : Mir Publ., 1968, 231 p.)
14. Kuznetsova, N.I., Rozov, M.A., Shreider, Yu.A. (2012). *Obyekt issledovaniya – nauka* [The Object of Study Is Science]. Moscow : Novyi Khronograf Publ., 560 p. (In Russ.)
15. Bernstein, B. (2008). *Klass, kody i kontrol: struktura pedagogicheskogo diskursa* [Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control]. Moscow : Prosveshchenie Publ., 272 p. (In Russ.)
16. Khamidulin, V.S. (2020). Development of a Model of Project-Based Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 1, pp. 135-149, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149> (In Russ., abstract in Eng.)
17. Sapunov, M.B., Polonnikov, A.A. (2018). Academic Subject Problem: Epistemological Crisis and Its Overcoming. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 12, pp. 144-157, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157> (In Russ., abstract in Eng.)
18. Tkhapsoev, Kh.G., Sapunov, M.B. (2016). Russian Educational Reality and Its Converted Forms. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6 (202), pp. 87-97. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Gergen, K.J. (2001). *Social Construction in Context*. SAGE Publications. (Russian Translation by A.A. Kiseleva, Yu.S. Vovk, Kharkiv : Humanities Centre Publ., 2016, 328 p.)

*The paper was submitted 22.05.21
Received after reworking 18.09.21
Accepted for publication 19.09.21*

И снова о понятии “learning” в русскоязычном академическом дискурсе

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-53-62

Иванова Марина Авенировна – канд. пед. наук, доцент, ivanova_lgpu@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4578-2977>

Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Россия

Адрес: 398020, г. Липецк, ул. Ленина, 42

Аннотация. Будучи одним из основных понятий дидактики, термин *learning* в публикациях многих российских исследователей переводится с помощью двух слов: «обучение» и «учение». Это кажется странным, так как эти два слова в русском языке не являются синонимами и, более того, в традиционной российской дидактике этими терминами принято обозначать абсолютно разные явления: обучением называют целостный процесс, включающий в себя деятельность обучающего (преподавание) и деятельность учащегося или студента, которую, в свою очередь, принято называть учением. Исходя из положения о том, что англоязычные понятия, используемые в международном академическом общении, должны быть адаптированы к национальной терминологии, традиционно сложившейся в дидактике той или иной страны, автор доказывает, что русским эквивалентом понятия *learning* может быть только один, а именно термин «учение», а единственно правильными вариантами перевода фразы *the shift from teaching to learning* и термина *student-centred learning* будут «сдвиг / переход от преподавания к учению» и «студентоцентрированное учение».

Анализ ряда дидактических понятий, широко используемых в публикациях зарубежных учёных-педагогов, позволил также сделать вывод о том, что студентоцентрированное учение является высшей точкой развития студентоцентрированного подхода, который в настоящее время превалирует в европейских странах. Это новый тип учения, при котором студент становится истинным субъектом своей деятельности и активным участником целостного процесса обучения, ставящим в центр своего внимания собственные интересы и потребности. В то же время ошибочная замена слова «учение» на «обучение», присутствующая в русскоязычном академическом дискурсе, не позволяет российским исследователям проблем дидактики высшей школы ясно увидеть суть этого нового типа учения.

Ключевые слова: учение, преподавание, обучение, сдвиг/переход от преподавания к обучению/учению, подход, центрированный на обучающем, студентоцентрированный подход, студентоцентрированное обучение/преподавание/учение, англо-русский словарь педагогической терминологии

Для цитирования: Иванова М.А. И снова о понятии “learning” в русскоязычном академическом дискурсе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 53–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-53-62

About the Concept “Learning” in Russian-language Academic Discourse

Original article

doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-53-62

Marina A. Ivanova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., ivanova_lgpu@mail.ru
Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russia
Address: 42, Lenin str., Lipetsk, 398020, Russian Federation

Abstract. Being one of the basic didactic terms, “learning” is frequently translated by Russian-speaking researchers as either “obuchenie” or “uchenie”. It seems strange, as these two words are not synonyms in Russian. Moreover, in Russian conventional didactics they denote two different phenomena: “obuchenie” refers to the entire educational process consisting of both the teacher’s and the learner’s activities while “uchenie” corresponds to the latter one. Successful international academic communication presupposes that any terms accepted by English-speaking professionals should be adapted to the national didactic concepts of this or that country. Taking this requirement into account, the author concludes that the only possible equivalent of “learning” in Russian is “uchenie”, not “obuchenie”, while the phrase “the shift from teaching to learning” and the term “student-centred learning” should be translated as “sdvig / perekhod ot prepodavaniya k ucheniyu” and “studentotsentrirovannoe uchenie” respectively.

The author comes to the conclusion that student-centred learning (SCL) opposed to student-centred teaching can be considered the highest point in the development of student-centred approach currently prevailing in European countries. SCL as a new type of learning means that the student becomes an active participant in educational process having his (her) own needs and interests in the focus of attention. The substitution of the word “uchenie” by the incorrect variant “obuchenie” existing in the Russian academic discourse nowadays prevents Russian-speaking researchers from seeing clearly the essence of SCL.

Keywords: learning, teaching, shift from teaching to learning, teacher-centred approach, student-centred approach, student-centred teaching, student-centred learning, English-Russian dictionary of pedagogical terminology

Cite as: Ivanova, M.A. (2021). About the Concept “Learning” in Russian-Language Academic Discourse. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 53–62, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-53-62. (In Russ., abstract in Eng.).

Происходящий в настоящее время процесс интернационализации российской педагогической науки заставляет педагогов высшей школы внимательно следить за развитием мировой педагогической мысли. Знакомство с ней подразумевает достаточно хорошее владение иностранным языком (чаще

всего английским). Очевидно, что далеко не все педагоги-исследователи в достаточной мере владеют этим умением, поэтому столь актуальной становится проблема грамотного перевода как текстов по данной тематике в целом, так и встречающейся в них педагогической терминологии.

Трудно не согласиться с тем, что у представителей стран, для которых английский язык не является родным, часто возникают трудности с толкованием терминов, используемых в англоязычных источниках [1]. От их адекватного понимания напрямую зависит наша, россиян, способность говорить «на одном языке» с представителями педагогической общественности других стран, в частности европейских, при обсуждении, например, вопросов, связанных с Болонским процессом. Если смысл какого-либо термина искажается, то в процессе такого общения неизбежным становится недопонимание, а порой и полное непонимание друг друга.

В связи с этим неудивительно, что в последнее время некоторые исследователи пишут о том, что для улучшения коммуникации между представителями российского и международного академического сообщества необходимо создать специальный понятийно-проблемный словарь англоязычной педагогической терминологии [2; 3]. Именно такой словарь мог бы стать общепризнанным инструментом для всех русскоговорящих учёных-педагогов и позволил бы чётко и однозначно понимать такого рода лексику при чтении интересующей их англоязычной литературы педагогического профиля. И хотя попытки создать словари педагогической терминологии уже предпринимались [4], однако вряд ли их можно считать широко известными, поэтому они остаются фактически без внимания современных исследователей.

Надо признать, что задачу создания подобного словаря нельзя считать простой, особенно если учитывать многозначность, которая присуща английскому языку, а также неполноэквивалентность лексики русского и английского языков. Кроме того, исторически сложившиеся в разных англоязычных странах традиции использования различных терминов для обозначения одних и тех же педагогических явлений также представляют немалую трудность при их переводе на русский язык, и наоборот. Ярким примером последнего случая может слу-

жить описанная Т.Ю. Поляковой ситуация с понятием «педагогика», которое в английской педагогической науке имеет сразу несколько эквивалентов: *pedagogy*, *pedagogics*, *education*, *education science*, *pedagogical science* [1].

Одним из понятий, которые наверняка войдут в будущий словарь педагогической терминологии, о котором шла речь выше, будет англоязычный термин *learning*, являющийся одним из основополагающих терминов дидактики как науки о процессе обучения. Однако наше внимание привлёк тот факт, что это слово в статьях и других изданиях российских исследователей переводится то как «учение», то как «обучение». В качестве доказательства приведём примеры словосочетаний, являющихся дидактическими терминами, одним из компонентов которых является это слово. Одновременно процитируем варианты перевода, предлагаемые различными авторами. Так, в уже изданном и упомянутом выше словаре педагогических терминов читаем: *learning* – *учение*, учебная деятельность, научение; *learning experience* – *опыт учения*; *learning motivation* – *мотивация к учению* и одновременно: *learning strategies* – *стратегии обучения*; *learning theory* – *теория обучения* [4].

Другой пример касается перевода фразы, которая отражает новую образовательную парадигму, принятую странами-участницами Болонского процесса в качестве стратегической линии: *the shift from teaching to learning*. У одних и тех же авторов её перевод постоянно варьируется. Если в одном месте встречается формулировка «сдвиг/переход от преподавания к обучению», то в другом – «от преподавания к учению/обучению» [5, с. 120; 123], а через какое-то время в другой статье появляется вариант «от преподавания к учению» [6, с. 143].

Более устойчивым в своём переводе стал термин *student-centred learning*. В последнее время во многих работах русскоязычных исследователей в качестве его эквивалента используется словосочетание «студенто-

центрированное обучение». Данное понятие получило даже свою аббревиатуру – СЦО – и именно в таком варианте используется в качестве уже устоявшегося понятия [см., например, 6–9].

Приведённые выше примеры наглядно демонстрируют то, что чёткого и однозначно-го понимания термина *learning* в нашей педагогической литературе пока не существует. В связи с этим закономерно возникает вопрос: что же такое *learning* – учение или обучение? Очевидно также, что напрямую связанное с ним понятие *teaching* также требует нашего внимания.

Прежде чем приступить к поиску ответа на поставленный вопрос, необходимо упомянуть статью Л.С. Гребнева, в фокусе внимания которого также оказалось слово *learning* [3]. Автор приходит к выводу о том, что оно, действительно, не всегда трактуется однозначно. Однако в своих рассуждениях он исходит из значения русского слова «учить» и образованного от него термина «обучение», который, по его мнению, в зависимости от контекста может иметь смысл то *learning*, то *teaching*. Такой вывод, на наш взгляд, не только не вносит ясности и однозначности в понимание всех этих терминов, но ещё больше запутывает читателей. Поэтому мы попытаемся построить свои рассуждения, исходя из другой логики, а именно посмотрим, что же такое *learning* в его изначальном значении.

Один из толковых словарей современного английского языка [10, p. 992] даёт следующее определение глагола *learn*: *to gain knowledge of a subject or skill by studying or by being taught* (приобретать знание предмета или какой-либо навык/умение, изучая его или будучи обучаемым кем-то). При этом очень важным считаем следующее дополнение к этому определению, также данное в этом словаре: *Do not say that 'you learn someone something' or 'learn someone how to do something'. Use 'teach' (не используй learn, когда хочешь сказать «учить кого-то чему-то» или «учить кого-то, как делать что-*

то». В этом случае используй *teach* – обучать кого-то чему-то (перевод в обоих случаях наш. – М.И.). Разница между данными глаголами, а значит, и между образованными от них существительными *learning* и *teaching* здесь показана очень ярко.

Исходя из такого понимания указанных существительных, сосредоточим своё внимание сначала только на двух из упомянутых выше и широко используемых в последнее время словосочетаниях, которые тесно связаны друг с другом: *the shift from teaching to learning* и *student-centred learning*. Суть и того, и другого, казалось бы, достаточно полно раскрыта в серии статей В.И. Байденко и Н.А. Селезневой, опубликованных в журнале «Высшее образование в России»¹. Однако в используемых ими эквивалентах названных выше словосочетаний – «сдвиг/переход от преподавания к обучению» и «студентоцентрированное обучение» – перевод интересующего нас слова *learning* как «обучение» представляется нам ошибочным. Причём предпосылку к обоснованию такого вывода находим у тех же авторов. Они упоминают две важные проблемы, касающиеся трансляции идей Болонского процесса во всех заинтересованных странах: проблему языка и проблему локальной интерпретации терминологии. С их точки зрения, *внутри российского контекста термины должны адаптироваться к имеющей свои немалые традиции образовательной культуре и практике* [5] (выделено нами. – М.И.).

Именно этот тезис заставляет нас обратиться к классической дидактической

¹ Байденко В.И., Селезнева Н.А. Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма. И немного о российском... (Статья 1) // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 94–108; Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Обеспечение качества высшего образования: современный опыт (статья 2) // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 122–136; Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Оптика взгляда на будущее (статья 3) // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 120–132.

терминологии, сложившейся в результате достаточно долгой истории развития российской педагогики. Она отражена во всех учебниках, по которым изучается педагогика в педагогических вузах страны. Согласно им, *обучением* обычно называют двусторонний процесс, в котором в тесном взаимодействии находятся педагоги и учащиеся. Процесс обучения как целостная система включает в себя *преподавание* (деятельность преподавателя/обучающего) и *учение* (деятельность учащегося/студента) [11, с. 187; 12, с. 135–157].

Исходя из этих положений получается, что упоминавшийся выше вариант перевода «от преподавания к обучению» русскоязычному педагогу следует понимать как движение от деятельности преподавателя к целостному процессу обучения, т.е. от части к целому? Что это означает, остаётся загадкой.

Предположим, что авторы такого перевода исходили из терминологии другой науки, родственной педагогике, но имеющей свой собственный понятийный аппарат, несколько отличающийся от дидактического. Имеется в виду педагогическая психология, в которой дидактический процесс обучения часто именуется «образовательным процессом», состоящим также из деятельности педагога, которую психологи называют «обучением», и деятельности ученика как «учения, или учебной деятельности» [13, с. 118]. И в этом случае «обучение» чётко соотносится с понятием *teaching*, в то время как «учение» – с *learning*. Снова возникает вопрос: чем «преподавание» как дидактический термин отличается от психолого-педагогического понятия «обучение»? Ведь и то, и другое – это деятельность преподавателя, педагога. Значит, предложенный вариант перевода следует трактовать как сдвиг/переход из одной точки в неё же? Можно ли тогда вообще называть это сдвигом/переходом?

Ещё один показательный в этом отношении фрагмент из той же статьи [5], в котором даётся краткая характеристика концепции student-centred learning, взятая из широко

известного и часто цитируемого в зарубежных источниках «Справочного руководства для студентов, сотрудников и высших учебных заведений» [14]. Приведём перевод этого фрагмента, предложенный авторами статьи, полностью: «опора на активное, а не пассивное обучение; акцент на глубоком изучении и понимании; повышение ответственности и подотчётности со стороны студентов; развитое чувство их самостоятельности; взаимозависимость между преподавателями и учащимися; взаимное уважение в отношениях между ними; рефлексивный подход к учебному процессу со стороны и преподавателя, и студентов» [5, с. 125].

В данной характеристике выделим только один тезис: опора на активное, а не пассивное *обучение* (заметим, что в оригинале оно формулируется так: *the reliance on active rather than passive learning*). У любого русскоязычного педагога этот тезис не может не вызвать вопрос: разве *обучение* как деятельность преподавателя может быть пассивным? Значит ли это, что любой обучающий может не готовиться к занятиям, не продумывать деятельность студентов, не контролировать ход учебного процесса, то есть фактически он просто может сидеть, ничего не делать, а обучение будет происходить как-то само собой, без его участия? Трудно даже представить такое. А вот *учение* пассивным быть может, причём оно является признаком формального подхода, при котором учащийся просто воспринимает преподносимый ему материал без активного участия в учебном процессе. Поэтому замена в приведённой выше цитате слова «обучение» на «учение» сразу ставит всё на свои места: необходимо опираться на активное, а не на пассивное *учение*.

Следовательно, наиболее адекватным переводом англоязычных терминов *teaching* и *learning* будут «преподавание/обучение» и «учение» соответственно.

Этот вывод сделан исходя из сути понятий, традиционных для российской дидактики. В то же время считаем необходимым в

Англоязычные термины, характеризующие два основных подхода к обучению

Таблица 1

Table 1

English terms characterizing two approaches to education

Teacher-centred approach (подход, центрированный на обучающем)	Student-centred approach (подход, центрированный на учащемся/студенте)	The shift from <i>teaching</i> to <i>learning</i>
<i>Teacher-centred learning</i> (учение, центрированное на обучающем)	<i>Student-centred teaching</i> (преподавание/обучение, центрированное на учащемся) <i>Student-centred learning</i> (учение, центрированное на учащемся)	

пользу этого вывода привести ещё и дополнительные аргументы, которые можно найти в англоязычных источниках, так или иначе касающихся проблемы взаимоотношений двух участников процесса обучения – обучающего и учащегося. Под первым понимается любой педагог, будь то учитель в школе или преподаватель высшей школы, под вторым – школьник или студент.

Следует заметить, что в дидактике англоязычных стран используется целый ряд понятий: *teacher-centred approach/pedagogy/learning* (подход/педагогика/учение, центрированные на обучающем), *learner/student-centred approach/pedagogy/education/teaching/learning* (подход/педагогика/образование/преподавание/учение, центрированные на учащемся/студенте) [15–23]. Несмотря на разнообразие формулировок, главное отличие между ними заключается в одном: на ком именно центрирован процесс обучения – на обучающем или учащемся. При этом наиболее общими, родовыми понятиями являются те, которые обозначают два противоположных по сути подхода: *teacher-centred approach* (подход к обучению, в центре которого стоит учитель, а не ученик, т.е. традиционная система обучения при пассивной роли ученика в учебном процессе) и *learner/student-centred approach* (подход к обучению, в центре которого стоит учащийся и при котором в центр обучения ставятся потребности и интересы учащихся). Очевидно, что эти два подхода всегда противопоставляются друг другу с помощью перечисления тех или иных характеристик,

по которым их можно чётко дифференцировать [15; 20; 21].

Кроме этих двух терминов, в последнее время активно употребляются и другие, которые также обычно противопоставляются друг другу. Они представлены в таблице 1 и распределены в соответствии с тем, к какому из двух противоположных подходов их можно отнести. При этом основания для их различия отражаются либо в том, *кто* находится в центре, либо в *названии деятельности*, центром которой он является.

Исходя из представленных в таблице терминов, можно сформулировать следующий вывод: в англоязычной литературе существует термин, чётко соответствующий русскоязычному «студентоцентрированному обучению» (в психолого-педагогическом смысле последнего слова). Им является *student-centred teaching*. Наряду с этим, таблица позволяет увидеть ещё одну важную, с нашей точки зрения, тенденцию, которая характерна для дидактики англоязычных стран. Имеется в виду тенденция развития самого студентоцентрированного подхода: если сначала его главной идеей было то, что именно обучающий ставит в центр своего внимания интересы и потребности учащегося/студента (*learner/student-centred teaching*), то затем этот тезис принял более радикальную форму – студентоцентрированное *учение* (*student-centred learning*). Он предполагает ситуацию, когда и сам студент ставит в фокус своего внимания имеющиеся у него потребности и интересы. Только в этом случае он превращается в истинного субъекта своей деятельности, спо-

собного брать ответственность за её успешное осуществление на себя. Поэтому вполне правомерным является такое дидактическое понятие, как «студентоцентрированное *учение*», как бы непривычно на слух русскоязычного педагога оно ни звучало.

В таблице также показана и с помощью стрелки наглядно продемонстрирована суть фразы *the shift from teaching to learning* – сдвиг/переход от преподавания к учению. Смысл её заключается в следующем: от *преподавания* как ситуации, когда *человека кто-то учит*, к *учению*, когда он *учится сам*. Причём эту фразу можно конкретизировать следующим образом: сдвиг/переход от студентоцентрированного *преподавания/обучения* к студентоцентрированному *учению* как высшей точке студентоцентрированного подхода. Такой тип учения означает, что студент принимает всю ответственность за свою учёбу на себя, полностью мотивирует своё учение, ставит лично значимые цели, имея в виду свои собственные интересы и потребности, а также организует свою учебную деятельность так, чтобы эти цели были успешно достигнуты. Понятно, что при этом роль обучающего как организатора, координатора, консультанта, помощника здесь остаётся, причём без него процесс обучения в принципе невозможен.

Если вернуться к ошибочному, как нам представляется, переводу термина *learning* как «обучение», используемому в русскоязычных публикациях, то возникает вопрос о причинах его появления. По нашему мнению, одна из них заключается в том, что тот, кто первым предложил такой вариант перевода, пользовался одним из онлайн-переводчиков, которые действительно выдают именно этот, неправильный вариант. Очевидно, что он внесён в программу человеком, который очень далёк от педагогики и её терминов, для которого разницы между «обучением» и «учением» просто нет. Такое объяснение лежит на поверхности.

Если же попытаться разобраться в причинах появления ошибочного перевода тер-

мина *learning* более глубоко, то одной из главных, на наш взгляд, является чрезвычайная сложность процесса обучения, проявляющаяся в его двустороннем, двуедином характере и наличии сразу двух субъектов и осуществляемых ими двух видов деятельности – преподавания и учения. Их невозможно отделить друг от друга и как-то разграничить, они крепко переплетены друг с другом, причём первое не существует без второго, точно так же, как второе без первого.

Можно также предположить, что ещё одной причиной неправильного толкования термина *student-centred learning* является стереотипность мышления некоторых, а возможно, и многих наших учёных-педагогов, которые считают, что если студент и может быть центром чего-либо, то только обучения как деятельности преподавателя. Если попытаться оценить ситуацию употребления неправильного русского эквивалента «студентоцентрированное обучение» объективно, то получается, что наши англоязычные коллеги в своём понимании современного процесса обучения опережают нас, находясь на шаг впереди, а мы в своих представлениях остаёмся как бы на предыдущем этапе, который по-английски называется *student-centred teaching*.

Предвижу вопрос читателей, особенно тех, кто глубоко погружён в эту проблематику и уже посвятил свои публикации так называемому «студентоцентрированному обучению»: что делать с этим уже устоявшимся термином и его аббревиатурой – СЦО, нужно ли от них полностью отказаться? Мы считаем, что сам по себе данный термин вполне правомерен, если под ним, как было показано выше, подразумевается *student-centred teaching*. Однако более точным будет понимание его как процесса *обучения* (в дидактическом смысле слова) или, что предпочтительнее, *образования* в целом, который включает в себя деятельность обоих его участников – и преподавателя, и студента, причём в этом случае и преподавание, и учение должны быть центрированы на студенте. И тогда наиболее адек-

ватным его английским эквивалентом будет *student-centred education* (студентоцентрированное образование – СЦО).

Таким образом, однозначное толкование термина *learning* как *учения* наиболее полно отвечает сути англоязычных терминов, имеющих это слово в своём составе. Оно позволяет не только чётко отделить друг от друга, а значит, определить разницу между обучением и учением, но и увидеть суть *учения нового типа – студентоцентрированного*, к которому призывают переходить наши зарубежные коллеги в рамках Болонского процесса и при котором студент, являясь полноправным участником и истинным партнёром преподавателя, становится активным субъектом как собственного учения, так и процесса обучения в целом.

Несмотря на то, что в статье рассмотрены далеко не все англоязычные термины, содержащие слово *learning* (например, *blended learning*, *e-Learning*, *lifelong learning* и др.), полагаем, что сделанный нами вывод о его толковании распространяется и на них. Кроме того, надеемся, что данный вывод будет учтён авторами будущего словаря педагогической терминологии, используемой при обсуждении проблем высшей школы в общении с зарубежными коллегами, создание которого, действительно, является чрезвычайно актуальной задачей.

Литература

1. Полякова Т.Ю. Проблемы толкования инженерно-педагогической терминологии в международном общении // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 104–109.
2. Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Обеспечение качества высшего образования: современный опыт (статья 2) // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 122–136.
3. Гребнев А.С. Learning как «обучение»: особенности национальной терминологии (Комментарий к статьям В.И. Байденко, Н.А. Селезнёвой) // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 133–135.
4. Фёдорова Н.В., Лапчинская В.П. Англо-русский учебно-педагогический словарь: около 2000 терминов с толкованиями. М.: ООО «Издат-Школа», 1998. 160 с.
5. Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Оптика взгляда на будущее (статья 3) // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 120–132.
6. Байденко В.И. Болонский процесс: в преддверии третьего десятилетия // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 136–148. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-136-148>
7. Кисель О.В., Дубских А.И., Бутова А.В. Трудности применения студентоцентрированного подхода в российском высшем образовании // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103>
8. Лукашенко М.А. Селф-менеджмент студента как основа результативности e-Learning // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 2. С. 61–70. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-63-73>
9. Романова Г.М., Ердакова В.П., Мазниченко М.А. Реализация академических прав студентов: Россия в Болонском процессе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 34–45. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-34-45>
10. Longman Dictionary of Contemporary English. Pearson Education Limited, 2009. 2082 p.
11. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
12. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
13. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2007. 384 с.
14. Attard A., Di Iorio E., Geven K., Santa R. Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. The European Students' Union. Brussels, October 2010. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539501.pdf> (дата обращения: 12.09.2021).
15. Attard A., Di Iorio E., Geven K., Santa R. Student Centered Learning. An Insight into Theory and Practice. Bukarest: Education International, European Student's Union, 2010. 82 p. URL: http://www.ehea.info/Upload/document/consultive/esu/2010_T4SCL_An_Insight_

- Into_Theory_And_Practice_565074.pdf (дата обращения 12.09.2021).
16. *Lathan J.* Complete Guide to Teacher-Centered vs. Student-Centered Learning // University of San Diego. URL: <https://onlinedegrees.sandiego.edu/teacher-centered-vs-student-centered-learning/> (дата обращения 12.09.2021)
 17. *Mascolo M.F.* Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation // Pedagogy and the Human Sciences. 2009. Vol. 1. No. 1. P. 3–27.
 18. *McMillan F.C.* Student-Centered Learning Strategies. *Teaching Strategies*. 2020. July. URL: <https://www.teachhub.com/teaching-strategies/2020/07/student-centered-learning-strategies/> (дата обращения 12.09.2021).
 19. *Oinam S.* Student-Centered Approach to Teaching and Learning in Higher Education for Quality Enhancement // IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS). 2017. Vol. 22. Issue 6. Ver. 13. P. 27–30. DOI: 10.9790/0837-2206132730
 20. *O'Neill G., McMabon T.* Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers? // O'Neill, G., Moore S., Mc Mullin B. (Hrsg.). Emerging issues in the practice of university learning and teaching. Dublin: AISHE, 2005. P. 27–36.
 21. *Serin H.* A Comparison of Teacher-Centered and Student-Centered Approaches in Educational Settings // *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*. 2018. Vol. 5. No. 1. P. 164–167. DOI: 10.23918/ijsses.v5i1p164
 22. *Taylor J.* What is student centredness and is it enough? // The International Journal of the First Year in Higher Education. 2013. Vol. 4. No. 2. P. 39–48. DOI: <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v4i2.168>
 23. *Wulf C.* «From Teaching to Learning»: Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture // Mieg H.A. (Ed). Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research. Springer, Cham, 2019. P. 47–55. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0_5

Статья поступила в редакцию 19.06.21

Принята к публикации 12.09.21

References

1. Polyakova, T.Y. (2018). The Problems of Engineering Pedagogy Terms Interpretation in the International Communication. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 5, pp. 104–109. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Baidenko, V.I., Selezneva, N.A. (2017). Quality Assurance in Higher Education: Up-to-Date Experience (Paper 2). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11 (217), pp. 122–136. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Grebnev, L.S. (2017). “Teaching and Learning”: Features of National Terminology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 133–135 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Fedorova N.V., Lapchinskaya V.P. (1998). *Anglo-russkii učebno-pedagogicheskii slovar': okolo 2000 terminov s tolkovaniyami* [English-Russian Pedagogical Training Glossary]. Moscow : Izdat-Shkola Publ., 160 p.
5. Baidenko, V.I., Selezneva, N.A. (2017). Optics of Looking to the Future (Paper 3). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 120–132. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Baidenko, V.I. (2018). Bologna Process: At the Threshold of the Third Decade. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 11, pp. 136–148, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-136-148> (In Russ., abstract in Eng.).
7. Kisel, O.V., Dubskikh, A.I., Butova, A.V. (2020). Difficulties in Applying a Student-Centered Approach in Modern Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8–9, pp. 95–103, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103> (In Russ., abstract in Eng.).
8. Lukashenko, M.A. (2021). Self-Management Skills as a Basis for the Effectiveness of e-Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 2, pp. 61–70, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-63-73> (In Russ., abstract in Eng.).

9. Romanova, G.M., Erdakova, V.P., Maznichenko, M.A. (2019). Realization of Students' Academic Rights: Russia in the Bologna Process. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 1, pp. 34-45, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-34-45> (In Russ., abstract in Eng.).
10. (2009). *Longman Dictionary of Contemporary English*. Pearson Education Limited, 2082 p.
11. Slastenin, V.A., Isaev, I.F., Mishchenko, A.I., Shiyanov, E.N. (1997). *Pedagogika: Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii* [Pedagogy: Study Guide for Teacher Training Students]. Moscow : Shkola-Press Publ., 512 p. (In Russ.).
12. Pidkastyi, P.I. (1998). *Pedagogika. Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i pedagogicheskikh kolledzhei*. Moscow : Pedagogical Society of Russia, 640 p. (In Russ.).
13. Zimnyaya, I.A. (2007). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Society]. Moscow : Logos, 384 p. (In Russ.).
14. Attard A., Di Iorio E., Geven K., Santa R. (2010). *Student-Centred Learning*. Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions ESU. Brussels, October. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539501.pdf> (accessed 12.09.2021).
15. Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., Santa, R. (2010). *Student Centered Learning. An Insight into Theory and Practice*. Bukarest: Education International, European Students Union, 82 p. Available at: http://www.ehea.info/Upload/document/consultive/esu/2010_T4SCL_An_Insight_Into_Theory_And_Practice_565074.pdf (accessed 12.09.2021).
16. Lathan, J. Complete Guide to Teacher-Centered vs. Student-Centered Learning. *University of San Diego*. Available at: <https://onlinedegrees.sandiego.edu/teacher-centered-vs-student-centered-learning/> (accessed 12.09.2021)
17. Mascolo, M.F. (2009). Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. *Pedagogy and the Human Sciences*. Vol. 1, no. 1, pp. 3-27.
18. McMillan, F.C. (2020). Student-Centered Learning Strategies. *Teaching Strategies*. July. Available at: <https://www.teachhub.com/teaching-strategies/2020/07/student-centered-learning-strategies/> (accessed 12.09.2021).
19. Oinam, S. (2017). Student-Centered Approach to Teaching and Learning in Higher Education for Quality Enhancement. *IOSR Journal of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*. Vol. 22, issue 6, ver.13, pp. 27-30, doi: 10.9790/0837-2206132730
20. O'Neill, G., McMahon, T. (2005). Student-Centred Learning: What Does It Mean for Students and Lecturers? In: O'Neill, G. Moore S., Mc Mullin B. (Hrsg.). *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE, pp. 27-36.
21. Serin, H. (2018). A Comparison of Teacher-Centered and Student-Centered Approaches in Educational Settings. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*. Vol. 5, no. 1, pp. 164-167, doi: 10.23918/ijsses.v5i1p164
22. Taylor, J. (2013). What Is Student Centredness and Is It Enough? *The International Journal of the First Year in Higher Education*. Vol. 4, no. 2, pp. 39-48, doi: <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v4i2.168>
23. Wulf, C. (2019). «From Teaching to Learning»: Characteristics and Challenges of a Student-Centered Learning Culture. In: Mieg H.A. (Ed). *Inquiry-Based Learning – Undergraduate Research*. Springer, Cham, pp. 47-55, doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0_5

*The paper was submitted 19.06.21
Accepted for publication 12.09.21*

Мягкие навыки для успешной карьеры выпускников инженерного профиля

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-63-77

Исаев Александр Петрович – д-р экон. наук, проф., ap_isaev@mail.ru

Плотников Леонид Валерьевич – канд. техн. наук, доцент, leonplot@mail.ru

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия

Адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19

***Аннотация.** Статья посвящена мягким навыкам (soft skills), которые необходимы молодым инженерам, начинающим профессиональную карьеру. Цели исследования: 1) определить состав мягких навыков молодых инженеров, которые наиболее востребованы у работодателей; 2) оценить их значимость для успешного начала профессиональной карьеры выпускников; 3) определить необходимые условия для их формирования в образовательном процессе инженерного бакалавриата. В исследовании использовались методы экспертной оценки, письменного опроса, устной беседы, декомпозиции, статистического и структурно-логического анализа. Сделан обзор исследований, проведенных зарубежными и отечественными специалистами, посвященных анализу и оценке мягких навыков, необходимых в работе инженерно-технического персонала в разных областях деятельности. Результаты проведенного авторами эмпирического исследования показали, какие мягкие навыки оцениваются молодыми инженерами и руководителями подразделений промышленных предприятий как наиболее необходимые для успешного начала карьеры выпускников вуза. На их основе составлена оптимальная группировка мягких навыков молодых инженеров, которая соответствует требованиям профессиональной подготовки для многих видов инженерной деятельности. Приведены результаты сравнительного анализа выделенных мягких навыков на основе оценок их значимости, сделанных преподавателями инженерных дисциплин, руководителями подразделений и инженерами промышленных предприятий, а также студентами старших курсов инженерного бакалавриата. Установлено, что представители промышленных предприятий (особенно руководители) в целом более высоко оценивают значимость мягких навыков для успешной профессиональной деятельности выпускников вуза инженерного профиля по сравнению с преподавателями и студентами. Предложено объяснение расхождений в полученных оценках значимости мягких навыков. Определены трудности и необходимые условия их формирования в образовательном процессе инженерного бакалавриата. Обоснована ключевая роль студентоцентрированного подхода к обучению*

и соответствующих технологий организации образовательного процесса, которые могут использоваться для успешного формирования мягких навыков в самых разных дисциплинах, включая специализированные и практико-ориентированные для инженерного профиля. Сформулированы выводы об особенностях формирования мягких навыков, которые могут быть использованы для совершенствования вузовской подготовки инженерных кадров.

Ключевые слова: подготовка инженера, мягкие навыки инженера, требования работодателей, студентоцентрированный подход

Для цитирования: Исаев А.П., Плотников Л.В. Мягкие навыки для успешной карьеры выпускников инженерного профиля // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 63–77. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-63-77

Soft Skills for a Successful Engineering Graduate Career

Original Article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-63-77

Alexander P. Isaev – Dr. Sci. (Economics), Prof., ap_isaev@mail.ru

Leonid V. Plotnikov – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., leonplot@mail.ru

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Address: 19, Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation

Abstract. This article focuses on soft skills that are needed for young engineers starting their professional careers. The objectives of the study were: 1) to determine soft skills of young engineers that are most in demand among employers; 2) to assess the importance of soft skills for the successful start of the graduates' professional career; 3) to determine the necessary conditions for soft skills development in the engineering bachelor's degree educational process. The methods of expert assessment, written survey, oral conversation, decomposition, statistical and structural-logical analysis were used in the study. A review of foreign and domestic studies focusing on the analysis and assessment of soft skills needed in the work of engineering and technical personnel in various fields of activity is made. The results of an empirical study showed which soft skills are assessed by young engineers and heads of industrial enterprises as highly demanded for university graduates' successful career start. On their basis, an optimal grouping of soft skills was compiled, which meets the requirements of professional training for many types of engineering activities. The authors adduce the results of a comparative analysis of the highlighted soft skills, based on the assessments of their importance made by teachers of engineering disciplines, heads of departments and engineers of industrial enterprises, as well as senior students of engineering bachelor's degree. It was found that representatives of industrial enterprises, especially managers more highly assess the importance of soft skills for the successful professional activity of graduates of an engineering university in comparison with teachers and students. An explanation of the discrepancies in the obtained assessments of soft skills is proposed. The difficulties and necessary conditions for soft skills development in engineering bachelor degree educational process are determined. The article substantiates the key role of the student-centered approach to teaching and the corresponding teaching and learning technologies for the successful development of soft skills on the basis of different disciplines, including specialized and practice-oriented ones for the engineering profile. The authors formulate the conclusions about the features of soft skills development, which can be used to improve the university training of engineering personnel.

Keywords: engineering education, engineer's soft skills, employer requirements, student-centered approach

Cite as: Isaev, A.P., Plotnikov, L.V. (2021). Soft Skills for a Successful Engineering Graduate Career. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 63-77, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-63-77 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Наиболее часто в современной теории и практике готовность специалиста к выполнению профессиональной деятельности определяется через оценку твёрдых навыков (*hard skills*) и мягких навыков (*soft skills*). Под первыми в настоящее время имеют в виду практические способности двух видов: общепрофессиональные и профессиональные компетенции, а под вторыми – определённые личностные качества, или универсальные компетенции, повышающие эффективность профессиональной деятельности.

В последние 10–15 лет в вузах стали значительно больше уделять внимание мягким навыкам как составляющим профессионализма современных инженеров. При этом ряд исследователей приходят к выводу, что мягкие навыки играют более важную роль в достижении высоких результатов в профессиональной деятельности [1–3]. В данном исследовании мягкие навыки идентифицируются с универсальными компетенциями и мягкими компетенциями. Тем не менее авторы предпочитают использовать термин «мягкие навыки», так как на текущий момент количество публикаций по данной тематике, в которых фигурирует понятие «мягкие навыки», значительно больше, чем тех, в которых применяется термин «универсальные компетенции».

На сегодняшний день существует достаточно устойчивое мнение о том, что формирование мягких навыков – это необходимая задача для образовательного процесса вузов при подготовке не только работников социальной сферы и управленцев, но также и инженеров самого разного профиля [4; 5]. Эти навыки имеют не менее важное значение, чем профессиональные компетенции. При этом большинство исследователей делают

вывод о необходимости формирования мягких навыков у будущих инженеров во время их обучения в вузе.

Анализируя результаты реализации проекта «5-100», глава Счётной палаты А. Кудрин обратил внимание, что для повышения качества российского образования «важно учить не только твёрдым фактам, но и навыкам и компетенциям, которые позволяют быстрее осваивать новые сферы. По его словам, российские студенты будут востребованы на рынке труда, если воспитывать у них креативное мышление, гибкие навыки, учить их генерировать идеи, создавать новые продукты и смыслы», применять междисциплинарный подход и работать на стыке *hard skills* и *soft skills* (цит. по: [6]).

Ключевым вопросом, который остаётся открытым, является оптимальный перечень мягких навыков, которыми должны владеть специалисты того или иного профиля, включая инженерный, и способы их формирования в процессе обучения. В связи с этим в данном исследовании были поставлены задачи: 1) определить наиболее важные мягкие навыки, необходимые молодым инженерам, выпускникам вуза, обучение которым целесообразно включать в образовательные программы; 2) оценить их значимость для успешного начала профессиональной карьеры; 3) выявить проблемы и условия их формирования в образовательном процессе инженерного бакалавриата.

Обзор исследований

Задачам формирования, развития и оценки мягких навыков посвящено большое количество зарубежных и отечественных исследований. Существуют опросы, в которых работодатели формулируют основные требования к выпускникам вузов, и среди

них большую часть занимают мягкие навыки [7]. В своей статье М. Рублз [8] обобщил требования работодателей по наиболее востребованным мягким навыкам, которые необходимы на рабочем месте выпускнику вуза в любой области: 1) честность, 2) коммуникабельность, 3) вежливость, 4) ответственность, 5) социальные навыки, 6) позитивный настрой, 7) профессионализм, 8) гибкость, 9) командная работа и 10) трудовая этика. Подобные данные были получены в разных странах, таких как Россия, США, Великобритания, Австрия, Словения и Румыния [9; 10]. Они подтверждают необходимость развития у выпускников вузов мягких навыков с целью повышения своей конкурентоспособности на рынке труда. Более того, в работах зарубежных авторов показано, что при приёме на работу новых сотрудников работодатели придают первостепенное значение мягким навыкам, а не академической успеваемости по специальным дисциплинам [1; 11]. Соответственно, авторы делают вывод, что для повышения возможности трудоустройства новых выпускников университетские программы и курсы должны быть сосредоточены на результатах обучения, связанных с развитием мягких навыков.

Важность мягких навыков для различных областей экономики и промышленности показана в статьях [12–16]. Так, например, в своей статье Д. Понз [12] на основе опроса более 100 опытных инженеров в разных сферах делает вывод о двух наиболее востребованных мягких навыках в области инженерии, а именно 1) коммуникация (как с руководством, так и внутри коллектива) и 2) планирование (как своей деятельности, так и проектов). Подобные результаты получены в работе К. Флинн и др. [14], где представлены наиболее востребованные мягкие навыки выпускников в области пищевой промышленности. Кроме того, на основе опроса более 300 работодателей из 15 стран они выделяют два приоритетных качества личности: 1) коммуникацию (общение) и 2) критическое мышление при разработке продукта. В

свою очередь, Ень Лин в работе [13] выделяет другие мягкие навыки, которые необходимо развивать у выпускников вузов для успешной работы в области проектно-инженерной деятельности (строительство, архитектура). В ходе опроса более 30 работодателей исследователем были выделены следующие профессиональные качества личности: 1) добросовестность, 2) инициативность, 3) социальные навыки, 4) управляемость (покладистость) и 5) целеустремлённость. Авторы статьи [15] выделяют следующие мягкие навыки, востребованные работодателями в области информационных технологий: 1) коммуникация, 2) межличностное общение, 3) аналитические навыки, 4) умение работать в команде, 5) организаторские способности, 6) умение работать самостоятельно и 7) гибкость и способность к адаптации к изменениям. Эти данные были получены на основе анализа более 650 объявлений о работе по всему миру.

Опросы студентов в вузах разных стран и разных направлений подготовки показывают, что они также начинают понимать важность формирования мягких навыков для повышения их конкурентоспособности на рынке труда [17]. Для эффективного формирования мягких навыков и повышения трудоустраиваемости выпускников вузов должна быть чёткая координация между преподавателями, студентами, промышленностью и администрацией вузов [18]. Однако К. Мацука и Д.М. Михаил [19] установили некоторые различия в оценке сформированности мягких навыков выпускниками и работодателями. В частности, установлено, что студентам свойственно завышать оценку своих качеств. Важность формирования мягких навыков показывают исследования, связанные с их влиянием на заработную плату [20; 21]. В них показано, что специалисты, обладающие мягкими навыками, имеют более высокую зарплату.

Такое значение мягких навыков можно объяснить тем, что в отличие от твёрдых (жёстких) навыков с их узкой сферой при-

менения мягкие навыки используются более широко и не ограничиваются профессиональной деятельностью [22]. Поэтому мягкие навыки особенно необходимы инженеру при изменении содержания профессиональных задач и условий работы, при освоении новых технологий, переходе на другую работу или смене круга рабочих взаимодействий, при занятии управленческой должности и других переменах, частота которых в целом стремительно увеличивается по мере роста динамики развития технологий и их цифровизации.

При переходе от университета к рынку труда, в дополнение к техническим и профессиональным умениям выпускникам важно иметь личные и социальные навыки, такие как способность к коммуникации, организации и управлению временем, готовность к командной работе и управлению конфликтами, необходимые в высококонкурентной среде. Поэтому в своих миссиях и концепциях развития европейские инженерные университеты стремятся обобщить их, чтобы соответствовать глобальным вызовам и запросам рынка труда [23]. Европейская ассоциация университетов (European University Association – EUA) призывает уходить от классической роли преподавателя как «передатчика знаний», развивать личностно-ориентированное обучение, сосредоточив внимание на результатах обучающихся и их активном участии в учебном процессе в рамках целостного подхода к поддержке и развитию студентов. EUA разработала принципы и подходы студент-ориентированного обучения и развития для формирования профессиональных и трансверсальных («сквозных», перекрёстных) компетенций, значительную часть которых составляют мягкие и цифровые навыки, для разных направлений подготовки инженеров [23; 24].

Идеология конструктивизма в вузовском обучении, включающая студентоцентрированный подход, ориентирована не только на более качественное формирование универсальных и профессиональных компетенций,

но и на рост самостоятельности и инициативности студентов, включая предоставление им возможности самим определять набор навыков (соотношение soft skills и hard skills), необходимых им в процессе обучения и дальнейшей профессиональной деятельности [25; 26]. Студентоцентрированное обучение помещает студента в центр учебного процесса, «в течение которого создаются оптимальные условия для развития способностей к самообразованию и самореализации в социальной сфере и профессиональной деятельности» [27].

Технологии обучения, ставящие в центр учебного процесса обучаемого, создают наиболее продуктивные условия для формирования мягких компетенций. К ним относятся методики проектной деятельности, перевёрнутого обучения, варианты индивидуальной образовательной траектории, проблемного обучения, а также технологии, интегрирующие перечисленные методы, включая разнообразные практики, соответствующие моделям со-производства и совместного создания ценности, а также студенческой вовлечённости и трансформирующего обучения [25; 26; 28].

Мягким компетенциям (грамотное распределение ресурсов, работа в команде, управление временем и пр.) сложно обучать, поскольку для этого требуется регулярные практические «погружения» и моделирование практических ситуаций. Проектный подход, содержащий такие возможности, способствует формированию мягких компетенций при обучении по образовательным программам высшего образования [29]. Перевёрнутое обучение, интегрирующее в единую систему традиционные и инновационные методы и средства, обеспечивает ведущую роль студента в обучении и формирует личностные качества выпускника XXI в.: способность решать проблемы, искать и применять информацию для конкретных целей, сотрудничать, развивать самостоятельность, творческое мышление, цифровые и социально-профессиональные компетенции [30].

Студентоцентрированное обучение и другие модели, отводящие студенту роль партнёра, создающие для него условия высокой активности и возможность влиять на характер учебного процесса, повышают результативность приобретения обучающимися не только узкоспециальных, но и универсальных навыков [25]. Перспективной является модель студенческой вовлечённости, которая, как и студентоцентрированное обучение, ориентирована на высокую активность студентов, их участие не только в определении содержания и методов обучения, но и во внеаудиторной работе. Такой подход способствует развитию универсальных навыков, что подтверждается рядом отечественных и зарубежных исследований [25; 31].

Таким образом, мягкие навыки как универсальные компетенции и как составляющие трансверсальных компетенций характеризуются высокой востребованностью в инженерной деятельности, причём не только для сегодняшних потребностей развития, но и для следующих этапов промышленной революции 4.0 и решения задач углубления цифровой трансформации всех сфер жизни, которые будут определять запросы рынка труда. Для их формирования разработаны концептуальные подходы, соответствующие методы и технологии, получившие широкое распространение в зарубежных университетах, но пока ещё недостаточно применяемые в образовательной практике отечественных вузов.

Методология и результаты эмпирического исследования

Для определения наиболее важных мягких навыков, необходимых для успешной работы выпускников вуза инженерного профиля в первые годы профессиональной деятельности, был проведён опрос среди инженеров и руководителей крупных промышленных предприятий. В опросе участвовали молодые инженеры с опытом работы от трёх до шести лет (выпускники инже-

нерных специалитетов и бакалавриатов) и руководители инженерно-технических и технологических подразделений промышленных предприятий, имеющие опыт работы на управленческих должностях от трёх до 12 лет (менеджеры нижнего и среднего звена). Они отвечали на вопросы открытого типа о том, какие способности, личностные качества и практические навыки необходимы выпускникам и молодым специалистам, чтобы: 1) быстро адаптироваться к рабочему месту и коллективу; 2) добиться высоких результатов в практической работе; 3) преодолевать трудности, возникающие в производственной деятельности; 4) построить успешную профессиональную карьеру. Всего было опрошено 39 экспертов (14 руководителей и 25 инженеров), которые предложили более 370 вариантов ответов, которые расположились в диапазоне от схожих формулировок и частично отличающихся до оригинальных. Их анализ показал, что большинство характеристик, которые называли эксперты, относились к мягким навыкам – 71,3%; формулировки компетенций и близких к ним умений и способов действий составили 28,7%.

На основе анализа ответов, относящихся к мягким навыкам, составлено 36 формулировок признаков, обобщающих все полученные ответы. Для распределения обобщённых формулировок между разновидностями мягких навыков использовался метод экспертной оценки. В его реализации участвовали сотрудники университета, представлявшие разные области знания (машиностроение, энергетика, менеджмент, психология, информатика), имеющие учёные степени докторов и кандидатов наук, обладающие опытом научно-образовательной деятельности от 13 до 36 лет. В результате была получена группа из следующих восьми мягких навыков, необходимых инженерам современных предприятий.

- 1) способность адаптироваться;
- 2) способность к взаимодействию и командной работе;

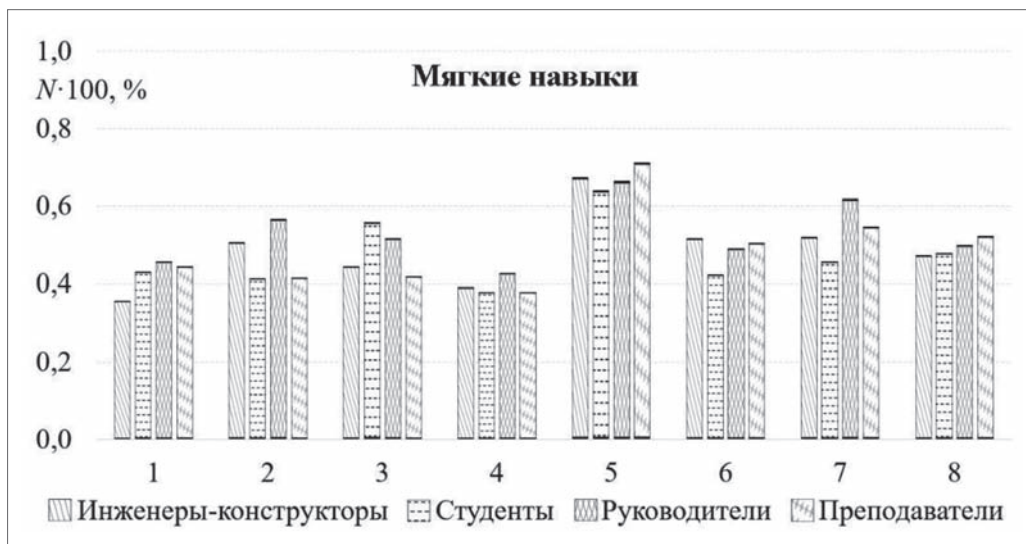


Рис. 1. Оценка важности мягких навыков молодых инженеров для успешной работы в первые годы профессиональной карьеры: 1) способность адаптироваться; 2) способность к взаимодействию и командной работе; 3) гибкость и креативность мышления; 4) открытость новому; 5) саморазвитие и самообучение; 6) организованность и ответственность; 7) саморегуляция и самоконтроль; 8) активность в стремлении к достижениям

Fig. 1. Assessment of the importance of young engineers' soft skills for successful work during the first years of their professional career: 1) adaptability; 2) communication and teamwork; 3) resilience and creativity; 4) openness to new things and ideas; 5) self-development; 6) organization and responsibility; 7) self-regulation and self-monitoring; 8) willingness to achieve goals

- 3) гибкость и креативность мышления;
- 4) открытость новому;
- 5) саморазвитие и самообучение;
- 6) организованность и ответственность;
- 7) саморегуляция и самоконтроль;
- 8) активность в стремлении к достижениям.

Наибольшее количество формулировок мягких навыков, предложенных участниками опроса, относились к следующим: 1) способность к сотрудничеству и командной работе, 2) гибкость и креативность мышления, 3) организованность и ответственность. Меньше всего было предложено формулировок качеств, относящихся к таким навыкам, как «саморегуляция и самоконтроль» и «открытость новому».

Для сравнительной оценки всех выделенных мягких навыков использовался опросник из вопросов закрытого типа, вариантами ответов на которые были их обобщённые

признаки. В данном опросе приняли участие 158 человек, в том числе преподаватели инженерных дисциплин университета (21 чел.), студенты старших курсов инженерного бакалавриата (56 чел.), менеджеры производственных и инженерно-конструкторских подразделений (42 чел.), инженеры конструкторских и технологических подразделений промышленных предприятий (39 чел.).

Первичная обработка результатов опроса позволила определить количество выбранных признаков N , относящихся к каждой группе мягких навыков, представленных в процентах, к максимально возможному количеству признаков конкретной группы. Таким образом были получены оценки значимости каждого вида мягких навыков (Рис. 1) для успешной работы молодых инженеров в первые годы их профессиональной деятельности.

Приоритетные мягкие навыки и условия их формирования в обучении

Как видно из рисунка, наиболее высоко всеми реципиентами оценивается «способность к саморазвитию». При этом в оценках значимости этого мягкого навыка наблюдается единодушие – различия в оценках разных категорий опрошенных незначительные¹. Оценки данного мягкого навыка явно выделяются, и можно сказать, что, практически по единодушному мнению представителей промышленных предприятий и университета, данная группа является лидером по сравнению с другими soft skills.

В группу наименее оценённых по результатам опроса вошли «открытость новому» и «способность адаптироваться». Некоторые различия в оценках этих качеств разными участниками опроса заметны, особенно в отношении способности адаптироваться, но все различия находятся в рамках статистической погрешности.

Статистически достоверные различия мнений отдельных участников опроса выявлены в оценках значимости трёх групп мягких навыков: «способность к взаимодействию и командной работе»; «гибкость и креативность мышления», «саморегуляция и самоконтроль».

В оценке мягкого навыка «способность к взаимодействию и командной работе» имеют место заметные различия мнений между представителями промышленных предприятий и вуза. Инженеры и руководители заметно выше оценивают значимость этого качества по сравнению со студентами и преподавателями. Особенно высоко его оценивают руководители. Различия в оценках способности к взаимодействию и командной работе между руководителями и студентами, а также между руководителями и пре-

подавателями находятся на статистически достоверном уровне ($p = 0,05$).

Значимость мягкого навыка «гибкость и креативность мышления» выше оценивают студенты и руководители по сравнению с инженерами и преподавателями. Но на статистически достоверном уровне различия установлены лишь между оценками студентов и преподавателей ($p = 0,05$).

Мягкий навык «саморегуляция и самоконтроль» все реципиенты оценивают порозному, но выше всех его оценивают руководители. Наибольший разрыв в оценках этого качества между руководителями и студентами – статистическая достоверность на уровне $p = 0,01$. Также заметно выше это качество оценивают руководители по сравнению с молодыми инженерами – статистическая достоверность на уровне $p = 0,05$.

В оценках остальных пяти мягких навыков статистически достоверных различий не обнаружено, хотя «способность адаптироваться» и особенно «организованность и ответственность» оцениваются достаточно контрастно. Обращает на себя внимание близость мнений всех реципиентов не только по наиболее высоко оценённому качеству, но также и по наиболее низко оценённому качеству «открытость новому». Ровность оценок всех экспертов также наблюдается в отношении мягкого навыка «активность в стремлении к достижениям».

Руководители выше всех оценивают значимость мягких навыков для успешной деятельности молодых инженеров. Они выше других оценили четыре из восьми мягких навыков, в том числе половину из них – на статистически достоверном уровне. А ниже всех оценивают значимость мягких навыков преподаватели. Каждой из категорий опрошенных ниже всего оценено по три мягких навыка.

Таким образом, представители промышленных предприятий (особенно руководители) в целом более высоко оценивают значимость мягких навыков для успешной профессиональной деятельности выпускников

¹ Анализ полученных данных по критерию дифференцированности оценок значимости одних и тех же групп мягких навыков разными реципиентами (инженерами, руководителями, студентами и преподавателями) проводился с помощью критерия Стьюдента.

вуза инженерного профиля подготовки по сравнению с преподавателями вуза и самими студентами, которые вскоре начнут профессиональную карьеру.

Анализ результатов эмпирического исследования позволяет выявить характерные трудности в формировании мягких навыков в образовательном процессе вуза.

1. Значительный разрыв в оценках студентов и преподавателей мягкого навыка «гибкость и креативность мышления» отражает разную их ориентацию на его развитие. Такая разница в оценках говорит о том, что осознанное желание студентов развивать это интеллектуальное качество, может быть, не удовлетворено в инженерных дисциплинах, являющихся для них основными в подготовке к профессиональной деятельности. В реализуемом обучении во многих инженерных дисциплинах предлагаемые знания и/или способы их усвоения не вполне соответствуют ожиданиям студентов в развитии гибкости и креативности мышления.

Высокий уровень оценки студентами гибкости и креативности мышления для успешной профессиональной деятельности следует использовать для совершенствования преподавания инженерных дисциплин, прежде всего – за счёт повышения интерактивности технологий обучения и соответствующего методического арсенала. Одновременно с этим нужно стимулировать преподавателей к разработке образовательных инноваций и более творческого подхода к организации учебного процесса. Традиционный подход к обучению с акцентами на объём и глубину знаний, типовые вопросы и задачи не соответствуют ожиданиям студентов. Им необходим образовательный процесс на основе учебных заданий, предполагающих разнообразие интеллектуальных действий, тренинг гибкости инженерного мышления и развитие его креативности, а также создание возможностей для влияния на его контент и методы. За оценками студентами значимости мягкого навыка «гибкость и креативность мышления» хорошо просматривается запрос на

определённый контент обучения, который не совпадает с тем, который предлагается в учебном процессе, и в целом на более глубокую их вовлечённость в образовательную деятельность.

2. Низкий уровень оценок всеми участниками опроса мягкого навыка «открытость новому» свидетельствует о недостаточной готовности как представителей промышленных предприятий, так и основных субъектов процесса подготовки инженерных кадров к постоянным изменениям, необходимость которых вызвана объективными причинами: высокой динамикой перемен во всех областях практической деятельности, обусловленных быстрым развитием информационных и производственных технологий. Недостаточное осознание масштаба и динамики цифровой трансформации самой инженерной деятельности тормозит развитие специалистов любой области. Полученные данные позволяют предположить, что развитие мягкого навыка «открытость новому» является актуальной задачей не только для выпускников, но и для преподавателей вуза, а также для работодателей. У студентов и выпускников вуза понимание его необходимости повысится только после того, как уровень оценки его значимости станет на порядок выше у преподавателей. Повышение значимости данного навыка для преподавателей является весьма актуальной задачей не только для формирования таких же навыков у студентов, но и для активного участия в совершенствовании образовательного процесса, включая разработку, освоение и внедрение новых технологий, соответствующих специфике профессиональных и универсальных компетенций, и создания тем самым основы для перехода от преподаватель-центрированной к студентоцентрированной образовательной парадигме.

3. Существенно более низкая оценка преподавателями мягкого навыка «взаимодействие и командная работа» по сравнению с оценками представителей промышленных предприятий оказалась в какой-то мере не-

ожиданным результатом. Ведь в образовательных стандартах и программах по инженерным направлениям подготовки уже несколько лет представлены общекультурные и универсальные компетенции, включающие в себя данное качество. В то же время анализ показывает, что формирование этого навыка часто включено в состав других мягких навыков и проводится на теоретическом уровне, что вполне возможно и ведёт к снижению оценки его практической значимости.

Реальной причиной недооценки преподавателями и студентами многих мягких навыков является организация учебного процесса на основе распространённого мнения о том, что преимущественно содержание обучения определяет формируемые умения и способности. Но в отношении мягких навыков такой учебный процесс подходит менее всего. Включение в образовательные программы учебных курсов, рассматривающих вопросы межличностного взаимодействия, закономерности групповых процессов, и проведение их традиционными методами в большинстве случаев не приводит к появлению у студентов соответствующих мягких навыков. Знания о содержании навыка не тождественны самому навыку. И даже использование методов организации групповой работы в учебном процессе, прежде всего – на практических занятиях, не является достаточным условием для формирования мягких навыков эффективного взаимодействия и командной работы. Проведение обучения на основе активной групповой работы может способствовать формированию данных навыков, но может и препятствовать, если состав формируемых групп (подгрупп) студентов для выполнения учебных заданий, кейсов оказывается несбалансированным по личностным предрасположенностям к неформальным ролевым функциям и по другим качествам, важным для успешной совместной деятельности. В большинстве случаев при организации учебно-познавательной и учебно-практической работы студентов в мини-группах (командах) эти факторы не

учитываются или оцениваются «на глазок», что ведёт к стихийному процессу, в чём-то положительно, а в чём-то отрицательно влияющему на формирование мягких навыков.

Проведённые наблюдения, опросы и беседы показывают, что мягкие навыки формируются и совершенствуются не столько за счёт специального тематического содержания учебного процесса, сколько благодаря методам и технологиям его организации, которые определяют характер взаимодействий и отношений между его участниками. При этом формирование мягких навыков может успешно осуществляться практически в любой дисциплине. Если в организованном взаимодействии между преподавателями и студентами используются мягкие навыки и акцентируется внимание на их важности и необходимости, то они начинают использоваться во взаимодействии и между студентами. Если взаимодействие между студентами в практической учебной работе организовано таким образом, что им необходимо использовать мягкие навыки, а преподаватель стимулирует и направляет их применение, то они формируются и совершенствуются у студентов одновременно с профессиональными компетенциями. Благодаря этому мягкие навыки и профессиональные компетенции интегрируются в более гибкие и эффективные способы решения учебных и практических задач.

Сравнение учебных курсов, реализуемых в студент-центрированной и преподаватель-центрированной парадигмах, убедительно показывает разные оценки студентами значимости мягких навыков для выпускников инженерного бакалавриата и разный уровень овладения ими. В частности, опыт реализации бинарной технологии в учебно-производственном практикуме студентов инженерного бакалавриата, построенной на модели студенческой вовлечённости и студент-центрированной концепции, реализованной путём интеграции методов проблемного, интерактивного и проектного обучения, это в полной мере подтверждает.

Наибольшие различия в результатах обучения оказались в уровне сформированности таких мягких навыков, как «самообучение», «гибкость и креативность мышления» [31]. При этом анализ показывает, что главными факторами формирования мягких навыков в учебной работе оказываются партнёрские взаимодействия между преподавателями и студентами и соответствующие паттерны поведения преподавателей и студентов, включающие уважительные взаимоотношения, индивидуальную и совместную ответственность за содержание учебных проектных задач и конечный результат учебно-практической проектной работы.

Таким образом, при решении задачи формирования мягких навыков и, соответственно, универсальных компетенций на первый план выходит не столько содержание образовательной программы, сколько новые концептуальные подходы, технологии организации и осуществления образовательной деятельности вуза. К сожалению, их внедрение, в том числе концепции студент-центрированного обучения и других моделей, ставящих студента в центр учебного процесса, идёт медленно, что обусловлено целым рядом объективных причин [25; 32–34]. По мнению авторов, разработка и реализация методов и технологий, соответствующих специфике формирования мягких навыков в подготовке востребованных инженеров, будет способствовать развитию новых моделей и концепций обучения, более адекватных современным требованиям к подготовке инженерных кадров.

Заключение

Результаты проведённого исследования показывают, что представители работодателей выделяют достаточно широкий круг мягких навыков, необходимых молодым инженерам для успешной профессиональной карьеры. При этом они лишь частично (не более, чем наполовину) учитываются в образовательных программах инженерного бакалавриата. Менее всего учитываются такие

мягкие навыки, как «открытость новому», «способность адаптироваться», «организованность и ответственность».

Низкий уровень оценки всеми участниками опроса мягкого навыка «открытость новому» отражает недостаточную их ориентированность на инновационную деятельность. Такая его оценка создаёт барьеры для того, чтобы быть в тренде происходящих изменений, активно заниматься разработкой и внедрением инноваций в своей профессиональной деятельности, в том числе в образовательный процесс вуза.

Все участники исследования – как представители работодателей, так и преподаватели вуза – более высоко оценивают необходимость мягких навыков по сравнению с профессиональными компетенциями для успешного начала профессиональной карьеры молодых инженеров. Эти данные предполагают не изменение содержания образовательных программ инженерного бакалавриата, а необходимость внедрения студент-центрированной концепции образовательного процесса и применения соответствующих технологий обучения.

Выявленные разногласия в оценках между представителями работодателей и вуза отражают несоответствия между необходимыми требованиями к профессиональной подготовке молодых инженеров и существующими представлениями о качестве подготовки выпускников инженерного профиля. Но для сближения этих требований и представлений не всегда нужно ориентироваться только на оценки представителей работодателей. Об этом свидетельствуют заниженные ими оценки такого мягкого навыка, как «открытость новому», актуальность которого в настоящее время является очевидной.

Литература

1. Finch D.J., Hamilton L.K., Baldwin R., Zehner M. An exploratory study of factors affecting undergraduate employability // *Education and Training*. 2013. Vol. 55. No. 7. P. 681–704. DOI: <https://doi.org/10.1108/ET-07-2012-0077>

2. Платонова Р.И., Михина Г.Б. Актуальность soft skills в профессиональном плане будущих специалистов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 177–181.
3. Чевтаева Н.Г., Никитина А.С., Вишневская А.В. Культура коммуникации преподавателя и студента как матрица формирования «soft skills» выпускника // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 33–44. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-33-44>
4. Черникова А. Новый вектор развития НИТУ «МИСиС» // Ректор вуза. 2016. № 12. С. 22–23.
5. Полякова Т.Ю. Современные тенденции развития инженерной педагогики // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 12. С. 132–140. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-12-132-140>
6. Котляр М., Губернаторов Е. Кудрин назвал способ попасть в международные рейтинги российским вузам // РБК. 2021. 18 февраля. URL: https://www.rbc.ru/society/18/02/2021/602dd76c9a79475831756c8b?from=from_main_1 (дата обращения: 22.09.21).
7. Хасанова Г.Б. Требования работодателей к выпускникам инженерных вузов // Вестник Казанского технологического университета. 2012. Т. 15. № 20. С. 215–217.
8. Robles M.M. Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace // Business Communication Quarterly. 2012. Vol. 75. No. 4. P. 453–465. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1080569912460400>
9. Bondarenko N. The nature of the current and anticipated shortage of professional skills and qualities of workers in the Russian Labor market // Russian Education and Society. 2015. Vol. 57. No. 3. P. 119–145. DOI: <https://doi.org/10.1080/10609393.2015.1018744>
10. Andrews J., Higson H. Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: A European study // Higher Education in Europe. 2008. Vol. 33. № 4. P. 411–422. DOI: [10.1080/03797720802522627](https://doi.org/10.1080/03797720802522627)
11. Velasco M.S. More than just good grades: Candidates' perceptions about the skills and attributes employers seek in new graduates // Journal of Business Economics and Management. 2012. Vol. 13. No. 3. P. 499–517. DOI: <https://doi.org/10.3846/16111699.2011.620150>
12. Pons D. Relative importance of professional practice and engineering management competencies // European Journal of Engineering Education. 2016. Vol. 41. No. 5. P. 530–547. DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1095164>
13. Ling Y.Y. Model for predicting performance of architects and engineers // Journal of Construction Engineering and Management. 2002. Vol. 128. No. 5. P. 446–455. DOI: [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)0733-9364\(2002\)128:5\(446\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)0733-9364(2002)128:5(446))
14. Flynn K., Wabnström E., Popa M., Ruiz-Bejarano B., Quintas M.A.C. Ideal skills for European food scientists and technologists: Identifying the most desired knowledge, skills and competencies // Innovative Food Science and Emerging Technologies. 2013. Vol. 18. P. 246–255. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ifset.2012.09.004>
15. Ahmed F., Capretz L.F., Bouktif S., Campbell P. Soft skills and software development: A reflection from software industry // International Journal of Information Processing and Management. 2013. Vol. 4. No. 3. P. 171–191. DOI: [10.4156/ijipm.vol14.issue3.17](https://doi.org/10.4156/ijipm.vol14.issue3.17)
16. Рубин Ю.Б., Леднев М.В., Можжухин Д.П. Матрица компетенций как инструмент обучения предпринимательству в бакалавриате // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 16–28.
17. Teng W., Ma C., Pablevansharif S., Turner J.J. Graduate readiness for the employment market of the 4th industrial revolution: The development of soft employability skills // Education and Training. 2019. Vol. 61. No. 5. P. 590–604. DOI: [http://dx.doi.org/10.1108/ET-07-2018-0154](https://doi.org/10.1108/ET-07-2018-0154)
18. Rao M.S. Enhancing employability in engineering and management students through soft skills // Industrial and Commercial Training. 2014. Vol. 46. No. 1. P. 42–48. DOI: <https://doi.org/10.1108/ICT-04-2013-0023>
19. Matsouka K., Mibail D.M. Graduates' employability: What do graduates and employers think? // Industry and Higher Education. 2016. Vol. 30. No. 5. P. 321–326. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0950422216663719>
20. Balcar J. Soft skills and their wage returns: Overview of empirical literature // Review of Economic Perspectives. 2014. Vol. 14. No. 1. P. 3–15. DOI: [http://dx.doi.org/10.2478/revrecp-2014-0001](https://doi.org/10.2478/revrecp-2014-0001)
21. Balcar J. Is it better to invest in hard or soft skills? // Economic and Labour Relations Review. 2016. Vol. 27. No. 4. P. 453–470. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1035304616674613>
22. Лошкарева Е., Лукиа П., Ниченко И., Смагин И., Судяков Д. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире.

- М.: Агентство стратегических инициатив, 2017. 93 с.
23. Царева Е.Е., Фахретдинова Г.Н., Зиннатуллина А.М., Дулалаева А.П. Компетенции в инженерном образовании в странах Евросоюза // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 2. С. 15–19.
 24. Loukkola T., Dakovic G. EUA's Learning and Teaching Initiative – Report from the thematic peer groups in 2017. Brussels: European University Association, 2017. 32 p. URL: <https://eua.eu/resources/publications/348:eua%E2%80%99s-learning-and-teaching-initiative-report-from-the-thematic-peer-groups.html> (дата обращения: 23.09.2021).
 25. Малошенок Н.Г., Щеглова И.А. Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 107–120. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2020.02.017>
 26. Бабаева М.А., Голубев Е.Б. «Талгенизм» в эпоху цифровизации: отечественная история сМООС // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 71–84. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-71-84>
 27. Иванова А.Г. Личностно-ориентированный подход в обучении по ФГОС // Образование и наука в России и за рубежом. 2018. № 6 (41). С. 161–167.
 28. Гнутова И.И. От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 86–95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95>
 29. Данейкин Ю.В., Калтинская О.Е., Федотова Н.Г. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 104–116. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116>
 30. Манакова А.М. Интеграция форм представления учебного материала в модели «перевернутое обучение» // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 85–94. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-85-94>
 31. Isaev A.P., Plotnikov L.V. Technology for Training Creative Graduates in Engineering Bachelor's Programs // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 7. С. 88–93. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-85-93>
 32. Дёмина О.А., Тепленёва И.А. О трансформации методического мышления преподавателей вузов // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 7. С. 156–167. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-156-167>
 33. Кисель О.В., Дубских А.И., Бутова А.В. Трудности применения студентоцентрированного подхода в российском высшем образовании // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103>
 34. Сазонов Б.А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 35–50. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50>

Благодарности. Авторы выражают признательность рецензенту и редактору журнала за ценные замечания.

Статья поступила в редакцию 13.02.21

После доработки 24.03.21

Принята к публикации 19.09.21

References

1. Finch, D.J., Hamilton, L.K., Baldwin, R., Zehner, M. (2013). An Exploratory Study of Factors Affecting Undergraduate Employability. *Education and Training*. Vol. 55, no. 7, pp. 681–704, doi: <https://doi.org/10.1108/ET-07-2012-0077>
2. Platonova, R.I., Mikhina, G.B. (2018). [Professional Relevance of Future Specialists' Soft Skills]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. No. 4 (25), pp. 177–181. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Chevtayeva, N.G., Nikitina, A.S., Vishnevskaya, A.V. (2020). Communication Culture as a Matrix for Graduate's "Soft Skills" Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 33–44, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-33-44> (In Russ., abstract in Eng.).
4. Chernikova, A. (2016). [A New Vector of Development of NUST "MISIS"]. *Rektor vuza [University Rector]*. No. 12, pp. 22–23. (In Russ.).

5. Polyakova, T.Yu. (2019). Modern Trends of Engineering Pedagogy Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 12, pp. 132-140, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-12-132-140> (In Russ., abstract in Eng.).
6. Kotlyar, M., Gubernatorov, E. (2021). [Kudrin Indicated a Way How Russian Universities Can Enter International Rankings]. *RBC*. February 18. Available at: https://www.rbc.ru/society/18/02/2021/602dd76c9a79475831756c8b?from=from_main_1 (accessed 22.09.21). (In Russ.).
7. Khasanova, G.B. (2012). Requirements of Employers for Graduates of Engineering Universities. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta = Bulletin of Kazan Technological University*. No. 15 (20), pp. 215-217. (In Russ., abstract in Eng.).
8. Robles, M.M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*. Vol. 75, no. 4, pp. 453-465, doi: <https://doi.org/10.1177%2F1080569912460400>
9. Bondarenko, N. (2015). The Nature of the Current and Anticipated Shortage of Professional Skills and Qualities of Workers in the Russian Labor Market. *Russian Education and Society*. Vol. 57, no. 3, pp. 119-145, doi: <https://doi.org/10.1080/10609393.2015.1018744>
10. Andrews, J., Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*. Vol. 33, no. 4, pp. 411-422, doi: [10.1080/03797720802522627](https://doi.org/10.1080/03797720802522627)
11. Velasco, M.S. (2012). More than Just Good Grades: Candidates' Perceptions about the Skills and Attributes Employers Seek in New Graduates. *Journal of Business Economics and Management*. Vol. 13, no. 3, pp. 499-517, doi: <https://doi.org/10.3846/16111699.2011.620150>
12. Pons, D. (2016). Relative Importance of Professional Practice and Engineering Management Competencies. *European Journal of Engineering Education*. Vol. 41, no. 5, pp. 530-547, doi: <https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1095164>
13. Ling, Y.Y. (2002). Model for Predicting Performance of Architects and Engineers. *Journal of Construction Engineering and Management*. Vol. 128, no. 5, pp. 446-455, doi: [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)0733-9364\(2002\)128:5\(446\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)0733-9364(2002)128:5(446))
14. Flynn, K., Wahnström, E., Popa, M., Ruiz-Bejarano, B., Quintas, M.A.C. (2013). Ideal Skills for European Food Scientists and Technologists: Identifying the Most Desired Knowledge, Skills and Competencies. *Innovative Food Science and Emerging Technologies*. Vol. 18, pp. 246-255, doi: <https://doi.org/10.1016/j.jifset.2012.09.004>
15. Ahmed, F., Capretz, L.F., Bouktif, S., Campbell, P. (2013). Soft Skills and Software Development: A Reflection from Software Industry. *International Journal of Information Processing and Management*. Vol. 4, no. 3, pp. 171-191, doi: [10.4156/ijipm.vol14.issue3.17](https://doi.org/10.4156/ijipm.vol14.issue3.17)
16. Rubin, Yu.B., Lednev, M.V., Mozhzhukhin, D.P. (2017). The Matrix of Competencies as a Tool of Entrepreneurship Bachelor Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6 (213), pp. 16-28. (In Russ., abstract in Eng.).
17. Teng, W., Ma, C., Pahlevansharif, S., Turner, J.J. (2019). Graduate Readiness for the Employment Market of the 4th Industrial Revolution: The Development of Soft Employability Skills. *Education and Training*. Vol. 61, no. 5, pp. 590-604, doi: [http://dx.doi.org/10.1108/ET-07-2018-0154](https://doi.org/10.1108/ET-07-2018-0154)
18. Rao, M.S. (2014). Enhancing Employability in Engineering and Management Students through Soft Skills. *Industrial and Commercial Training*. Vol. 46, no. 1, pp. 42-48, doi: <https://doi.org/10.1108/ICT-04-2013-0023>
19. Matsouka, K., Mihail, D.M. (2016). Graduates' Employability: What Do Graduates and Employers Think? *Industry and Higher Education*. Vol. 30, no. 5, pp. 321-326, doi: <https://doi.org/10.1177%2F0950422216663719>
20. Balcar, J. (2014). Soft Skills and Their Wage Returns: Overview of Empirical Literature. *Review of Economic Perspectives*. Vol. 14, no. 1, pp. 3-15, doi: [http://dx.doi.org/10.2478/revecp-2014-0001](https://doi.org/10.2478/revecp-2014-0001)
21. Balcar, J. (2016). Is It Better to Invest in Hard or Soft Skills? *Economic and Labour Relations Review*. Vol. 27, no. 4, pp. 453-470, doi: <https://doi.org/10.1177%2F1035304616674613>
22. Loshkareva E., Luksha P., Nichenko I., Smagin I., Sudakov D. (2017). *Navyki budushchego. Chto nuzhno znat' i umet' v novom slozhnom mire*. [Skills of the Future. What You Need to Know and Be Able to Do in a New Complex World]. Moscow : Agency for Strategic Initiatives Publ., 93 p. (In Russ.).

23. Tsareva, E.E., Fakhretdinova, G.N., Zinnatullina, L.M., Dulalaeva L.P. (2020). Competencies in Engineering Education in the European Union Countries. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki = Scientific Review. Pedagogical Sciences*. No. 2, pp. 15-19. (In Russ., abstract in Eng.).
24. Loukkola, T., Dakovic, G. (2017). *EUA's Learning and Teaching Initiative – Report from the Thematic Peer Groups in 2017*. Brussels: European University Association, 32 p. Available at: <https://eua.eu/resources/publications/348:eua%E2%80%99s-learning-and-teaching-initiative-report-from-the-thematic-peer-groups.html> (accessed 23.09.2021).
25. Maloshonok, N.G., Shcheglova, I.A. (2020). Models of Organization of Teaching Students at the University: Basic Assumptions, Advantages and Limitations. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 24, no. 2, pp. 107-120, doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.02.017> (In Russ., abstract in Eng.).
26. Babaeva, M.A., Golubev, E.B. (2020). «Talgenism» in the Digital Age: A Domestic History of cMOOC. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 71-84, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-71-84> (In Russ., abstract in Eng.).
27. Ivanova, L.G. (2018). Personality-Oriented Approach to Learning by GEF. *Obrazovanie i nauka v Rossii i za rubezhom = Education and Science in Russia and Abroad*. No. 6 (41), pp. 161-167. (In Russ., abstract in Eng.).
28. Gnutova, I.I. (2020). From Flipped Classroom to Flipped Learning: Evolution of the Concept and Its Philosophical Foundations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 5, pp. 86-95, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95> (In Russ., abstract in Eng.).
29. Daneykin, Yu.V., Kalpinskaya, O.E., Fedotova, N.G. (2020). Project Approach to the Implementation of Individual Educational Paths in Modern University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 104-116, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116> (In Russ., abstract in Eng.).
30. Manakova, L.M. (2020). Integration of the Presentation of Educational Material in the Flipped Learning Model. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 85-94, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-85-94> (In Russ., abstract in Eng.).
31. Isaev, A.P., Plotnikov, L.V. (2019). Technology for Training Creative Graduates in Engineering Bachelor's Programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 7, pp. 85-93, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-85-93> (In Russ., abstract in Eng.).
32. Dyomina, O.A., Tepleneva, I.A. (2020). Modification of Teaching/Learning Strategies of University Teaching Staff. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 7, pp. 156-167, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-156-167> (In Russ., abstract in Eng.).
33. Kisel, O.V., Dubskikh, A.I., Butova, A.V. (2020). Difficulties in Applying a Student-Centered Approach in Modern Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 95-103, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103> (In Russ., abstract in Eng.).
34. Sazonov, B.A. (2020). Organization of the Educational Process: Opportunities for Individualization of Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 35-50, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50> (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The authors express their gratitude to the editor and peer-reviewer for valuable input.

*The paper was submitted 13.02.21
Received after reworking 24.03.21
Accepted for publication 19.09.21*

Интегративный подход в преподавании английского языка в профессиональной деятельности

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-78-86

Соколова Вероника Александровна – канд. психол. наук, доцент, valsok77@mail.ru

Титова Юлия Владимировна – ст. преподаватель, velva2006@mail.ru

Вологодский государственный университет, г. Вологда, Россия

Адрес: 160000, г. Вологда, ул. Ленина, 15

Аннотация. В статье рассматривается необходимость интегративного подхода в преподавании иностранного языка (английского) в профессиональной деятельности, направленного на формирование и развитие профессиональных компетенций будущего выпускника в сфере менеджмента. Прикладной аспект интегративного подхода подразумевает реализацию принципа интеграции во всех составляющих образовательного процесса, что в данной работе предполагает формирование профессиональных компетенций в процессе изучения иностранного языка. Залогом успешной реализации интегративного подхода на всех уровнях является обязательное включение рефлексивного компонента, формирование рефлексивной позиции обучающегося. Она помогает анализировать и упорядочивать элементы и этапы деятельности от постановки цели до достижения результата, осознавать себя активным её участником. Сегодня в силу разных факторов и причин потенциал дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в формировании профессиональных компетенций чаще всего остаётся нереализованным. На основе многолетнего опыта преподавания дисциплины авторы предлагают практический курс, который ориентирован на профессиональную подготовку будущих менеджеров. Курс направлен на освоение иностранного языка и на формирование профессиональных компетенций обучающихся по направлению подготовки «Менеджмент», способствуя развитию обучающихся и в личностном, и в профессиональном плане. Это достигается за счёт содержания и структуры курса, когда последовательно и логично рассматривается общее понятие менеджмента и его функций. Включение рефлексивного компонента позволяет преподавателю и обучающимся отслеживать уровень прогресса и степень достижения поставленных целей, раскрыть потенциал обучающихся, в том числе, через постоянную рефлекссию своей деятельности.

Ключевые слова: формирование профессиональных компетенций, интегративный подход, иностранный язык в профессиональной деятельности, рефлексия, менеджмент, функции менеджмента

Для цитирования: Соколова В.А., Титова Ю.В. Интегративный подход в преподавании иностранного языка в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2021. № 10. С. 78–86. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-78-86

Integrative Approach in Teaching English for Professional Purposes

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-78-86

Veronika A. Sokolova – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., valsok77@mail.ru

Iuliya V. Titova – Senior lecturer, velva2006@mail.ru.

Vologda State University, Vologda, Russia

Address: 15, Lenina str., Vologda, 160000, Russian Federation

Abstract. The article discusses the need for an integrative approach in teaching Business English, aimed at forming and developing professional competencies of a future graduate in the field of management. The applied aspect of the integrative approach means implementing the principle of integration in all parts of the educational process. In this study, it concerns the formation of professional competencies during the process of learning a foreign language. The basis of the successful implementation of an integrative approach at all levels is adding a reflective component, forming of reflective position of a student. It helps analyze and order all the elements and stages of the studying activity from goal setting to result achieving; it also helps students realize themselves as active participants of the studying process. Today, due to various factors and reasons, the potential of the discipline “Business Foreign Language” in forming professional competencies often remains unrealized. The course developed allows to fully reveal its opportunities of forming professional competencies for a future manager. The course is focused on developing skills in a foreign language and professional training of students in such field of study as “Management”. This contributes to the students’ personal and professional growth. This is achieved due to the course’s content and structure, when the general concept of management and its functions being considered sequentially and logically. Including the reflective component into the studying process allows not only the teacher but also the students themselves follow the level of progress and the degree of achieving the goals set by them.

Keywords: professional competencies development, integrative approach, Business English course, management, reflection, reflective position

Cite as: Sokolova, V.A., Titova, I.V. Integrative Approach in Teaching English for Professional Purposes. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 78-86, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-78-86 (In Russ., abstract in Eng.).

Актуальность

В последние годы отечественные и зарубежные исследователи уделяют большое внимание интегративным процессам, происходящим в высшем образовании. Как отмечают М. Хубер и П. Хатчингс, важно обучать студентов высшей школы так, чтобы помогать развивать их интегративные способности, поскольку такое обучение готовит студентов к вынесению обоснованных решений в контексте их личной, профессиональной и гражданской жизни [1].

Само развитие интегративных способностей осуществляется через освоение определённого рода деятельности, что подразумевает формирование рефлексивной позиции обучающегося. Рефлексивная позиция помогает анализировать и упорядочивать все элементы и этапы деятельности от постановки цели до достижения результата, осуществлять контроль и корректировку действий, осознавать себя как активного участника этой деятельности и фиксировать те личностные преобразования, которые при этом

происходят. Именно рефлексия становится определяющим компонентом для успешного формирования интегративных качеств.

Интегративный процесс может проходить как в рамках уже сложившейся системы, так и в рамках новой, предполагая качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему [2; 3]. В данной работе мы обратимся непосредственно к прикладному аспекту интегративного подхода в образовании, подразумевающего реализацию принципа интеграции во всех составляющих образовательного процесса, рассматривая потенциал курса «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в формировании профессиональных компетенций менеджеров.

Актуальность изучения данного вопроса связана с тем, что подход, сложившийся в практике преподавания иностранного языка с учётом направления подготовки или специальности, часто является формальным: либо слишком обобщённым, когда упор идёт на освоение типичных лексико-грамматических структур, либо очень узким, сфокусированным в первую очередь на развитии понимания иноязычных текстов в сфере профессиональной деятельности. Нельзя не отметить, что основной причиной такого выбора преподавателей является низкий уровень владения обучающимися иностранным языком [4]. Однако в фокусе внимания всегда должно быть формирование профессиональной компетенции как единого целого, то есть осознанное включение в образовательный процесс самого обучающегося, понимание им целей, задач курса, его реальной практической значимости для развития себя не только как профессионала, но и как личности [5].

В условиях, когда система образования сталкивается с новыми вызовами – цифровизацией, переходом в онлайн-формат и развитием непрерывного образования, – этот курс приобретает особую значимость, поскольку приоритетным в нём является умение личности работать самостоятельно, планировать и организовывать свою деятельность, самому контролировать её ход

и результаты, делать выводы для корректировки своих действий.

При анализе применения интегративного подхода в высшем профессиональном образовании в его структуру включают межпредметную, внутрипредметную, межличностную, внутриличностную интеграцию, отмечая важность междисциплинарной составляющей с позиций формирования компетенций [6; 7]. Каждая из них решает свои задачи и ориентирована на формирование соответствующих компетенций выпускника, способствуя тем самым его росту как личности и как профессионала в перспективе. При этом подразумевается комплексный подход к образованию, реализуемый не только через содержание различных дисциплин, объединённых общей целью, но и включающий самые современные технологии, методы, средства активизации процесса обучения.

Успешность работы менеджера определяется сегодня его умением всесторонне подходить к решению возникающих проблем, мыслить нестандартно, принимать необходимые решения с учётом множества факторов, проводить анализ ситуации и давать прогноз вариантов её развития, взаимодействовать с людьми и т.п. Особое значение имеет для менеджера коммуникативная компетенция, важность которой признают все исследователи.

Интегративный подход даёт возможность уделять внимание формированию компетенций с учётом рефлексивного компонента как инструмента интериоризации – присвоения знаний, умений и навыков, способствуя повышению уровня сформированности компетенций на выходе и росту профессионально-личностного потенциала будущего менеджера.

Потенциал авторского курса

В данной работе будут рассмотрены особенности курса «Иностранный язык в профессиональной деятельности», который, будучи дисциплиной гуманитарного, социального и экономического цикла, позволяет реализовать интегративный подход на практике.

Направление подготовки «Менеджмент» предоставляет широкие возможности для его использования с учётом профессиональной направленности. Конечная цель обучения иностранному языку в вузе заключается в формировании у студента межкультурной коммуникативной профессионально-ориентированной компетенции, то есть в нашем случае выпускник должен овладеть основами межкультурных отношений в менеджменте, навыком эффективного выполнения своих функций в межкультурной среде.

Однако не всегда рабочие программы дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» разных направлений подготовки отражают профессиональную направленность курса. На наш взгляд, это происходит при формализованном подходе к составлению рабочих учебных планов и рабочих программ, с тенденцией к снижению аудиторных часов, отводимых на иностранный язык, без учёта специфики каждого направления подготовки. Исследования групп студентов в этой области, касающиеся базовой дисциплины «Иностранный язык», свидетельствуют о том, что студенты не заинтересованы в её изучении [8; 9]. Отсутствие большого интереса также характерно при изучении иностранного языка для специальных целей. Одной из причин низкой мотивации может быть недостаточный исходный уровень сформированности необходимых компетенций на входе, т.е. при поступлении абитуриента в вуз. Ещё одной причиной данной ситуации является непонимание студентами целей изучения иностранного языка в профессиональной деятельности и кажущееся отсутствие его практической значимости, так как зачастую даже общепрофессиональная направленность не отражается в содержании дисциплины из-за того же узкого и формализованного подхода.

Следовательно, потенциал дисциплины при формировании профессиональных компетенций остаётся невостребованным, что приводит к необходимости выявить педагогические условия, способствующие его раскрытию.

На наш взгляд, реализация интегративного подхода к профессиональному образованию способствует формированию соответствующих компетенций выпускника, отражённых в федеральных государственных стандартах. Данный подход решает множество задач, повышая практическую значимость и ценность дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в глазах обучающихся и позволяя наиболее полно раскрыть её потенциал в формировании профессиональных компетенций будущего менеджера, способствуя тем самым его росту как личности и как профессионала в перспективе.

Содержание и структура курса

Обращаясь к структуре и содержанию курса, отметим, что анализ профессиональных компетенций по данному направлению подготовки позволяет говорить о том, что их формирование в вузе идёт в соответствии с базовыми функциями менеджмента: планирование, организация, контроль, руководство (лидерство), управление персоналом. Такой подход к рассмотрению менеджмента представляется обоснованным с точки зрения отбора содержания дисциплины. Он позволяет ориентироваться на профессиональные компетенции, которые являются отражением требований, предъявляемых к эффективной работе менеджера.

С учётом этого аспекта и исходя из практики преподавания дисциплины в течение ряда лет, мы предлагаем такую структуру курса, которая будет отличаться чёткой профессиональной ориентированностью на соответствующее направление подготовки. Это достигается за счёт содержания курса, в котором последовательно и логично рассматривается общее понятие менеджмента и его функций. Предлагаемые материалы были апробированы в течение нескольких лет преподавания английского языка студентам первого-второго курсов соответствующего направления подготовки. Результатом этой работы стало учебное пособие «Speaking about Management» [10].

Отмечая особенности структуры, необходимо сказать о представлении материала в виде модулей, что даёт возможность его дистанционного усвоения. Каждый модуль открывается дискуссионными вопросами, предваряющими текст, на основе которого и строится работа на занятии и внеаудиторно. Вопросы позволяют активизировать и обобщить имеющиеся знания по основной проблеме, рассматриваемой в данном разделе. Упражнения, направленные на снятие лексико-грамматических трудностей, способствуют более глубокому пониманию сущности менеджмента, поскольку отражают профессиональную направленность. Вопросы и задания после текста касаются его смыслового содержания, требуя не только понимания иноязычной лексики и грамматических структур английского языка, типичных для такого рода текстов, но и умения анализировать, выделять существенное и обобщать.

Содержание курса, построенное с учётом межпредметных и внутрипредметных связей, включает следующие основные модули: 1) Management. Introduction / Менеджмент. Введение; 2) Management Functions / Функции менеджмента; 3) Planning / Планирование; 4) Organizing / Организация; 5) Staffing / Управление персоналом; 6) Leading / Лидерство (руководство); 7) Controlling / Контроль.

Раздел повторения также содержит ряд текстов по отдельным аспектам, касающимся профессиональной деятельности менеджера.

Наличие в разделе материалов, содержащих дополнительную или уточняющую информацию, обеспечивает повторение и контроль понимания прочитанного, что способствует лучшему освоению модуля.

Личностная составляющая реализуется посредством рефлексии – анализа и оценки своей деятельности в ходе выполнения заданий.

Включение тестов как инструментов самоисследования способствует повышению интереса к обучению и развитию рефлексивности. Важно учитывать, что результаты теста являются относительным показателем, который можно проанализировать с целью

улучшения тех или иных параметров. Это также позволит оценить уровень рефлексии самими студентами исходя из того, насколько честно они отвечают на вопросы. Например, при изучении модуля «Planning/Планирование» можно предложить студентам оценить своё умение планировать, пройдя небольшой тест в виде ответов на вопросы, позволяющие глубже понять и проанализировать собственные знания и умения.

Многие вопросы, рассматриваемые в каждом модуле курса, являются дискуссионными, что даёт возможность широко использовать интерактивные методы обучения, такие как разные формы дискуссии, метод кейсов, деловые игры, мозговой штурм.

Наиболее интересны с точки зрения формирования компетенций, относящихся к сфере когнитивного интеллекта (способности анализировать и систематизировать информацию, различные ситуации, которые могут способствовать эффективной деятельности человека), упражнения, целью которых выступает структурирование знаний по какому-либо аспекту деятельности менеджера. Например, в продолжение темы «Планирование», после рассмотрения текста о сущности планирования и выполнения студентами ряда заданий, направленных на освоение соответствующей терминологии, характерных грамматических структур и лексических особенностей, предлагается заполнить таблицу, касающуюся различных типов планирования – стратегического, тактического, оперативного с точки зрения целей, временных рамок, уровня менеджмента и предназначения. Предполагается поиск дополнительной информации, рассчитанный в первую очередь на использование англоязычных интернет-ресурсов.

Такое задание с таблицей подразумевает определённую вариативность в выполнении в зависимости от уровня подготовки студентов и структуры конкретного занятия. Задачу можно усложнить, попросив их добавить свой собственный критерий, позволяющий уточнить отдельные характеристики в таблице. Упражнения по анализу информа-

ции не только способствуют формированию общекультурных компетенций, но и направлены на расширение знаний в организационно-управленческой сфере, где рефлексия выступает неотъемлемым компонентом.

Работа с модулем «Leading/Лидерство», касающимся лидерства и стилей руководства, имеет ряд особенностей, поскольку он включает задания проблемного обучения. К примеру, на основе анализа имеющейся информации нужно спрогнозировать возможное поведение каждого типа лидера в случае конфликтной ситуации, или определить отношение к инновациям, которые являются неотъемлемой частью современной профессиональной деятельности менеджера. Выполнение этого задания можно проверить в мини-дискуссии непосредственно во время занятия. Чтобы обобщить знания и проверить понимание обучающимися особенностей каждого стиля руководства, им предлагается написать эссе по заданной теме.

Проектный и исследовательский методы можно реализовать в рамках курса в ходе работы над презентацией на основе изученного материала и написанного эссе. Если эссе направлено на развитие навыков и умений письменной речи, то подготовка презентации задействует разные умения и навыки студента. Она опирается на вербальное (доклад), аудиальное и визуальное обеспечение и сопровождение. Презентация должна отвечать сценарию, то есть соответствовать определённой теме, структуре и логике подачи материала. Как правило, главной целью презентации является влияние на людей, она легко вписывается в структуру деловой игры, дискуссии. Особенно важно, чтобы студенты чётко и ясно сознавали цели и задачи презентации, умели адекватно оценить свою работу и работу других, анализируя её положительные и отрицательные аспекты, с тем чтобы учесть их при подготовке в следующий раз.

Важно с самого начала познакомить студентов с требованиями к созданию презентаций и правилами, ведущими к их успеху. С точки зрения технической реализации целе-

сообразно ознакомить студентов с возможными форматами презентаций (ppt(x), pdf, mp4 и т.д.), что иногда подводит их к необходимости освоения новых информационных технологий (различные типы видеоредакторов, динамические презентации на основе сервиса Prezi.com и др.). Перед созданием презентации необходимо проанализировать аудиторию, для которой она будет предназначена, определить приоритеты и точно сформулировать её цель.

Анализ функций организации, управления персоналом и контроля позволяет лучше понять их сущность и определить: в первом случае – существенные характеристики, во втором – составляющие этой деятельности и в третьем – последовательность этапов проведения. Также в рамках заданных модулей рассматриваются вопросы мотивации и лидерства. Данные разделы включают тесты, задания по структурированию материала и т.п. Традиционным заданием при работе с текстами являются вопросы, которые позволяют студентам повторить и обобщить содержащуюся в них информацию, а также оценить уровень её понимания.

Целесообразно предлагать для самостоятельного изучения тексты, которые рассматривают практические аспекты менеджмента. В этом разделе можно ознакомиться с понятиями «охота за головами», “micromanaging” и другими.

Как видим, содержание курса обнаруживает тесную взаимосвязь с методами и средствами обучения, а точнее, его профессиональная направленность определяет и методы, и средства, которые наилучшим образом будут способствовать его освоению. Залогом положительных результатов работы обучающихся по данному курсу является их собственная рефлексивная деятельность.

Результаты работы обучающихся

Анализ результатов работы с курсом показывает, что, хотя основное внимание уделяется формированию у обучающихся коммуникативной компетенции (подразумеваю-

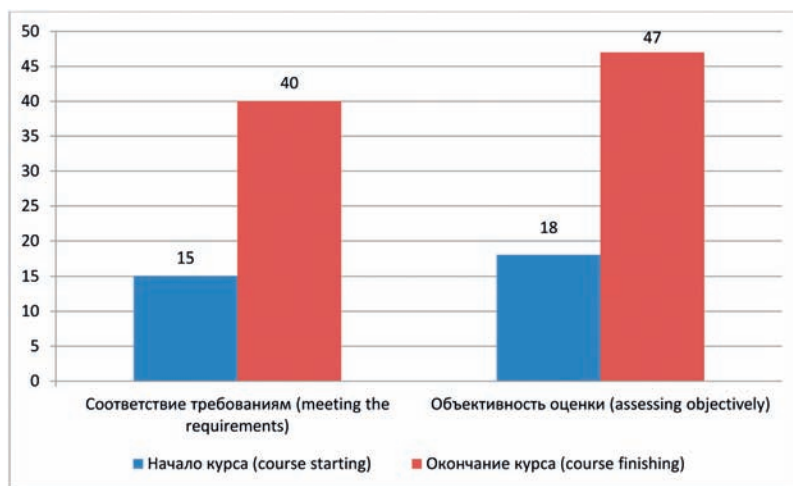


Рис. 1. Динамика изменений результатов деятельности

Fig. 1. Changes in learning outcomes

щей владение всеми аспектами иностранного языка), наблюдается позитивная динамика и в процессе формирования профессиональных компетенций на фоне поступательного развития рефлексивных способностей.

На примере работы с презентациями, которые обучающиеся должны подготовить по окончании работы с модулем, можно проследить положительные изменения (Рис. 1).

На начальном этапе обучающиеся предварительно были ознакомлены с основными требованиями, предъявляемыми к такому виду деятельности: что должна включать презентация, как она должна быть оформлена. Практика показала, что этого оказалось недостаточно. Из 52 презентаций, только 15 полностью соответствовали требованиям, 27 – частично, 10 не соответствовали полностью, то есть, по сути, 10 обучающихся не выполнили задание. Кроме того, обучающимся предлагалось самим оценить каждую работу, в том числе и свою собственную. 34 человека завысили оценки, 18 человек оценили презентации относительно объективно по сравнению с критериями, отражёнными в ФОС дисциплины.

Беседа с обучающимися выявила нечёткое понимание ими цели и ожидаемого результата этого вида деятельности, а значит, им

неясно, что и как именно будет оцениваться. Обсуждение этих вопросов позволило преподавателю подвести обучающихся к необходимым критериям оценивания презентаций. Были предложены три самых значимых критерия: содержание и соответствие цели; грамотность речи; использование ИКТ, обеспечивающих наглядность и информативность. Подготовка презентаций по другим модулям в курсе была успешнее. Подчеркнём, что итоговые презентации по всему курсу полностью соответствовали требованиям у 40 человек, у 12 имелись некоторые недочёты. Объективность оценивания обучающимися своей работы в соответствии с критериями ФОС была практически стопроцентной. Незначительные отклонения в ту или иную сторону при оценивании наблюдались у пяти человек.

Результаты работы с данным курсом позволяют сделать вывод о перспективности его использования и обнаруживают широкие возможности для дальнейших исследований в самых разных направлениях.

Жизнь человека предполагает непрерывное обучение в связи с быстрой сменой технологических и социально-экономических условий в современном обществе. Это требует новых подходов в самой системе образова-

ния, когда необходимо обеспечить обучение человека без отрыва от профессиональной деятельности, предоставив ему возможность получения необходимых знаний, навыков и умений дистанционно, касается ли это повышения квалификации или переподготовки. Кроме того, последние события в мире, связанные с пандемией и её последствиями, заостряют внимание на вопросах самообразования, самоподготовки, формирования умения организовывать и контролировать свою учебную деятельность. В данных условиях разработанный авторами курс становится ещё более актуальным и востребованным. Важным аспектом курса иностранного языка в профессиональной деятельности является постоянное включение рефлексивного компонента, позволяющего не только преподавателю, но и самим обучающимся отслеживать уровень своего прогресса и степень достижения ими поставленных целей.

Таким образом, преподавание иностранного языка в профессиональной деятельности с использованием межпредметной, внутрипредметной, межличностной, внутриличностной интеграции и современных образовательных технологий, позволяет значительно расширить возможности дисциплины для формирования профессиональных компетенций и поставить в центр личность обучающегося. Это раскрывает не только и не столько потенциал дисциплины, сколько потенциал самих обучающихся, который часто остаётся вне рамок традиционного и привычного формального подхода к обучению.

Литература

1. Huber M., Hutchings P. Integrative Learning. Mapping the Terrain. Washington, DC : Association of American Colleges and Universities, 2004. 32 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486247.pdf> (дата обращения: 21.09.2021).
2. Baycheva B., Tsankova M., Zhekov Z. The Integrative Approach in Teaching Students Who Will Be Primary School Teachers in Future // *Trakia Journal of Sciences*. 2015. Vol. 13. Suppl. 1. P. 429–433. DOI: <http://dx.doi.org/10.15547/tjs.2015.s.01.074>
3. Vinod V. Integration of Skills in English Language Teaching for Engineering Students. *Language in India*. 2013. Vol. 13. No. 3, March. P. 391–394. URL: <http://www.languageinindia.com/march2013/veenaskillsfinal.pdf> (дата обращения: 21.09.2021).
4. Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 5. С. 21–31. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31
5. Титова Ю.В. Формирование профессиональных компетенций менеджера в процессе преподавания делового иностранного языка: дис. магистра педагогического образования / Вологодский государственный университет. Вологда, 2015. 68 с.
6. Шестакова Л.А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов // *Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. Серия 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии*. 2013. Т. 1. № 2. С. 47–52. URL: <https://vestnik-muiv.ru/article/mezhdistiplinarnaya-integratsiya-kak-metodologicheskaya-osnovasovremennogo-obrazovatel'nogo-protses/> (дата обращения: 21.09.2021).
7. Newell W.H. A Theory of Interdisciplinary Studies // *Issues in Integrative Studies*. 2001. No. 19. P. 1–25. URL: http://web.mit.edu/jrankin/www/interdisciplinary/interdisc_Newell.pdf (дата обращения: 21.09.2021).
8. Хамедова Г.Н. Исследование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2011. С. 184–192.
9. Мелехина Е.А. Особенности мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранного языка (на примере медицинского и технического университетов) // *Преподаватель высшей школы в XXI веке: Труды 5-й международной науч.-практ. интернет-конференции*. Ростов н/Д: Аркол, 2007. Сб. 5. Ч. 1. С. 231–240.
10. Соколова В.А., Титова Ю.В. *Speaking About Management: учебное пособие по английскому языку* / Вологод. гос. ун-т. Вологда: ВоГУ, 2015. 175 с.

Статья поступила в редакцию 27.10.20

После доработки 14.05.21

Принята к публикации 20.09.21

References

1. Huber, M., Hutchings, P. (2004). Integrative Learning. Mapping the Terrain Washington, DC : Association of American Colleges and Universities, 32 p. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486247.pdf> (accessed: 21.09.2021).
2. Baycheva, B., Tsankova, M., Zhekov, Z. (2015). The Integrative Approach in Teaching Students Who Will Be Primary School Teachers in Future. *Trakia Journal of Sciences*. Vol. 13, Suppl. 1, pp. 429-433, doi: <http://dx.doi.org/10.15547/tjs.2015.s.01.07>
3. Vinod, V. (2013). Integration of Skills in English Language Teaching for Engineering Students. *Language in India*. Vol. 13, no. 3, pp. 391-394. Available at: <http://www.languageinindia.com/march2013/veenaskillsfinal.pdf> (accessed: 21.09.2021).
4. Sysoyev, P.V. (2021). Teacher Training for Content and Language Integrated Learning at the University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 21-31, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Titova, Yu.V. (2015) *Formirovanie professional'nykh kompetentsiy menedzhera v protsesse prepodavaniya delovogo inostrannogo yazyka*: dissertatsiya magistra pedagogicheskogo obrazovaniya [Manager Professional Competencies Development While Teaching Business Foreign Language: Master's Thesis]. Vologda State Univ., Vologda, 68 p. (In Russ.).
6. Shestakova, L.A. (2013). Theoretical Bases of the Interdisciplinary Integration in Educational Process at Higher School. *Vestnik Moskovskogo universiteta imeni S. Yu. Vitte. Seriya 3: Pedagogika. Psichologiya. Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii = Moscow Witte University Bulletin. Series 3: Pedagogy. Psychology. Educational Resources and Technologies*. Vol. 1, no. 2, pp. 47-52. Available at: <https://vestnik-muiv.ru/article/mezhdistsiplinarnaya-integratsiya-kak-metodologicheskaya-osnova-sovremennogo-obrazovatel'nogo-protses/> (accessed 21.09.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Newell, W. (2001). A Theory of Interdisciplinary Studies. *Issues in Integrative Studies*. No. 19, pp. 1-25. Available at: http://web.mit.edu/jrankin/www/interdisciplinary/interdisc_Newell.pdf (accessed 21.09.2021).
8. Khamedova, G.N. (2011). Review of the Students' Motivation for Foreign Language Learning in Non-Linguistic Environment. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*. No. 3, pp. 184-192. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Melekhina, E.A. (2007). Motivation Features of Non-Language Students to Learn Foreign Languages (by the Example of Medical and Technical Universities) In: *Prepodavatel' vysshei shkoly v XXI veke: Trudy 5 mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi Internet-konferentsii* [University Teacher in XX century : Proc. 5th Int. Internet conf.] Rostov-on-Don: Arkol Publ. (In Russ.).
10. Sokolova, V.A., Titova, Yu.V. (2015). Speaking About Management : Training Manual. Vologda: Vologda State Univ., 175 p. (In Russ.).

*The paper was submitted 27.10.20
Received after reworking 14.05.21
Accepted for publication 20.09.21*

Использование цифрового портфолио при оценивании профессиональных компетенций будущих учителей

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-87-98

Тихонова Наталия Владимировна – ст. преподаватель, nvtihonova@kpfu.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

Адрес: ул. Кремлёвская, 18, Казань, 420008, Российская Федерация

Аннотация. В настоящее время цифровые технологии широко применяются на всех уровнях образования и эффективно используются при решении очень многих методических задач (обучающих, демонстрационных, моделирующих, учебно-игровых и др.). В данном исследовании информационные технологии рассматриваются как важный элемент оценивания профессиональных компетенций студентов педагогических факультетов во время прохождения педагогической практики в школе. Под информационными технологиями в статье подразумеваются различные устройства, позволяющие документально зафиксировать процесс приобретения первого профессионального опыта и провести его объективный анализ. Под цифровым портфолио понимаются все файлы и электронные документы, созданные студентами в процессе прохождения производственной практики.

Целью данного исследования является анализ преимуществ и недостатков использования цифрового портфолио в процессе оценивания профессиональных компетенций студентов и формулирование рекомендаций для реализации всего потенциала данной технологии. В качестве материала исследования был использован опыт швейцарских педагогов, которые на протяжении нескольких лет применяют цифровое портфолио для анализа результатов педагогической практики студентов. Особое внимание в статье уделяется роли цифрового портфолио для развития навыков рефлексии, самоанализа и самооценки будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональные компетенции педагога, цифровое портфолио, электронное портфолио, информационные технологии, оценка компетенций, педагогическое образование, педагогическая практика, рефлексия, самооценка, профессиональное развитие

Для цитирования: Тихонова Н.В. Использование цифрового портфолио при оценивании профессиональных компетенций будущих учителей // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 87–98. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-87-98

The Use of Digital Portfolio to Assess the Student Teachers' Professional Skills

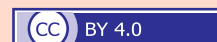
Original Article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-87-98

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

© Тихонова Н.В., 2021.



Nataliya V. Tikhonova – Senior Lecturer, nvtihonova@kpfu.ru

Kazan (Volga region) Federal University Institute of International Relations, Kazan, Russia

Address: 18, Kremlyovskaya str., Kazan, 420008, Russian Federation

Abstract. Nowadays, digital technologies are widely used at all levels of education and are effectively integrated into diverse teaching and learning activities (transmission of information, educational projects, presentations, games, training, modeling, evaluation and competence assessment, etc.). Information and communication technologies are considered in this study as a key element of assessment of teacher student professional skills and competencies during school teaching practice. A digital portfolio is regarded as a form of authentic assessment of teaching practice and a way to improve teaching performance and to contribute to pre-service teachers' professional growth.

The purpose of the research is to analyze the opportunities and potential benefits as well as the disadvantages of using digital portfolio in teacher preparation course and to propose recommendations for the full realization of this method's potential. The author analyzes the experience of Swiss teachers in using a digital portfolio to assess the results of student teaching practice. The research focuses on the role of the digital portfolio in developing the pre-service teachers' ability to self-assessment and self-reflection.

Keywords: professional skills, digital technology, digital portfolio, e-portfolio, student assessment, teacher education, teaching practice, reflection, self-assessment, professional development

Cite as: Tikhonova, N.V. (2021). The Use of Digital Portfolio to Assess the Student Teachers' Professional Skills. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 87-98, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-87-98 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Всякий образовательный процесс неразрывно связан с процедурой контроля результатов обучения. Оценивание – ключевой компонент профессиональной деятельности педагога, поэтому владение современными методами диагностики и мониторинга учебных достижений обучающихся является одной из основополагающих компетенций учителя. В соответствии с принципами формирующего оценивания процедура оценки должна носить обучающий, конструктивный характер, способствовать развитию профессиональных компетенций студентов, а также их мотивации, навыков самооценки и рефлексии.

Изменение образовательной среды и внедрение новых форм обучения требует пересмотра существующих методов оценивания. Цифровая трансформация образования подразумевает в том числе и использование цифровых средств в процессе оценивания образовательных результатов. В контексте цифровизации актуализируется роль само-

оценки и самоконтроля. Умение адекватно оценивать свои знания, способности и компетенции способствует личностному развитию как студентов, так и преподавателей. Более того, в рамках различных процедур оценки качества деятельности вузов самооценка требуется и от образовательных учреждений [1, с. 9].

Важным этапом в процессе обучения будущих учителей является педагогическая практика в школе. Студенты проводят свои первые уроки и внеклассные мероприятия, в процессе которых они имеют возможность применить на практике приобретённые в ходе нескольких лет учёбы знания и проверить уровень своей готовности к осуществлению педагогической деятельности. Значимую роль в процессе оценивания педагогической практики на современном этапе играют альтернативные формы оценивания: создание портфолио, проведение открытых уроков, практические исследования [2, с. 897].

Информационно-коммуникационные технологии (фото- и видеокамеры, телефо-

ны, планшеты, компьютеры и т.д.) выполняют при этом функцию инструмента, позволяющего документально зафиксировать процесс приобретения первого профессионального опыта, провести его объективный анализ и использовать полученные результаты для совершенствования своих профессиональных компетенций. Главной задачей студентов при этом является адекватная интерпретация и структурирование материала, а также качественная рефлексия, которая является ключевым фактором личностного и профессионального развития.

Педагогическая практика, будучи естественной ситуацией оценки будущим учителем своих профессиональных знаний, умений и навыков, способствует профессиональному самоопределению и предоставляет уникальную возможность для целенаправленного развития рефлексии будущего учителя как процесса познания самого себя как профессионала, для анализа собственных мыслей и переживаний в связи с профессиональной педагогической деятельностью [3; 4].

Теоретический аспект исследования

В связи с распространением различных форм онлайн-обучения в научной литературе всё чаще можно встретить термины «цифровое портфолио», «веб-портфолио» или «электронное портфолио». Как известно, традиционное портфолио (или портфель достижений) представляет собой совокупность результатов обучения, которые демонстрируют приобретение обучающимся определённых компетенций и отражают динамику его развития. Основная функция портфолио – хранение и систематизация важнейших работ и достижений учащихся. Цифровое портфолио отличается от обычного только тем, что все документы хранятся в электронном виде.

Многочисленные публикации, посвящённые проблемам использования портфолио в учебном процессе, свидетельствуют о многообразии его видов: рефлексивное, проблемно-исследовательское, тематическое, языко-

вое и др. [5; 6]. Портфолио может использоваться для представления результатов деятельности студентов работодателям с целью трудоустройства выпускников (карьерное портфолио), а также для оценки результативности исследовательской деятельности студентов [7; 8]. В контексте педагогического образования ряд исследователей используют понятие «учительское портфолио», которое студент собирает в течение всего периода обучения, или «портфолио педагога» [9; 10].

Наряду с «цифровым портфолио», в работах зарубежных и отечественных авторов, посвящённых проблемам использования цифровых технологий в процессе образования, встречаются термины «цифровой след», «цифровой профиль», «цифровые записи». Понятие «цифровой след» может трактоваться по-разному. Для одних авторов цифровой след в образовании – это данные о результатах образовательной и проектной деятельности обучающихся, включая созданные ими презентации, видеозаписи, дорожные карты [11, с. 42]. По сути, это тот же самый портфель достижений. Другие исследователи понимают цифровой след как данные об активности человека в виртуальном пространстве, в частности на различных образовательных платформах и в социальных сетях. В учебном процессе эти данные используются с целью индивидуализации процесса обучения и повышения его качества [12]. Франкоязычные авторы для обозначения файлов, созданных студентами во время или по итогам занятий, используют более конкретный термин «цифровые записи» (фр. – *traces numériques*), которые при желании могут быть включены в структуру цифрового портфолио [13; 14].

В рамках настоящего исследования термин «цифровое портфолио» будет использоваться в значении цифровых записей, подразумевая все файлы и электронные документы, созданные студентами в процессе прохождения педагогической практики в школе, будь то фотографии, аудио- или ви-

деозаписи, гугл-документы, отчёты в формате Word, презентации в Power Point, то есть весь комплекс собранного в цифровом виде материала, который даёт возможность обдумать и проанализировать проделанную работу и оценить её значение для профессионального развития. Следует подчеркнуть, что цифровое портфолио в контексте педагогической практики используется не только как средство оценивания её результатов, но и как метод развития навыков рефлексии, самооценки и самоконтроля.

Целью данного исследования является анализ положительных и отрицательных сторон использования цифрового портфолио в процессе оценивания профессиональных компетенций студентов во время прохождения ими педагогической практики в школе и формулирование рекомендаций для его эффективного применения. В качестве материала исследования был использован опыт швейцарских педагогов, которые на протяжении последних лет применяют различные цифровые средства для оценки деятельности студентов во время учёбы и анализа результатов педагогической практики студентов.

Практические аспекты использования цифрового портфолио

В данном исследовании был рассмотрен опыт трёх вузов Швейцарии, реализующих программы подготовки педагогов, а именно Университета Женевы (Université de Genève), Высшей школы педагогики г. Фрибур (Haute école pédagogique de Fribourg) и Федерального института повышения квалификации в области образования г. Ренан (IFFP – Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle). Все они используют различные варианты цифровых портфолио и аудиовизуальных записей для оценки результатов обучения своих студентов. Остановимся подробнее на их отличительных особенностях.

В Университете Женевы цифровое портфолио включает в себя в основном письменные задания и эссе, которые студенты пишут

на разных этапах обучения. Например, на первом курсе это может быть эссе на тему «Каким учителем я намерен стать?». В конце обучения по итогам прохождения практик вопрос может быть сформулирован следующим образом: «Могу ли я считать себя учителем и почему?» [15]. Цель подобных аналитических письменных заданий заключается в формировании навыков саморефлексии, целеполагания и самоанализа. Оценка за них не ставится, студенты получают обратную связь на семинарах в виде устных комментариев преподавателя и своих коллег-студентов. По итогам анализа письменных работ и обсуждения на семинаре студенты готовят презентации в мини-группах, за которые и получают оценки. Преимуществом такого подхода является, с одной стороны, необходимость выражения своих мыслей в письменной форме, что способствует осмыслению своей профессиональной идентичности, полученных знаний, навыков и приобретённого опыта, с другой стороны, активное обсуждение со сверстниками различных аспектов профессиональной деятельности, что позволяет студентам осознать многообразие возможных точек зрения и проанализировать различные педагогические ситуации. В данном случае цифровое портфолио представляет собой коллекцию сочинений студента, на основе которых он может проследить своё профессиональное развитие в течение всего периода обучения.

Преподаватели Высшей школы педагогики г. Фрибур используют кардинально иной подход к развитию и оценке профессиональных компетенций своих студентов. В ходе прохождения педагогической практики будущие педагоги самостоятельно либо с привлечением школьных учителей или сокурсников фиксируют с помощью аудиовизуальных средств различные этапы своей профессиональной деятельности, создавая так называемые «цифровые записи»: фотографии, короткие видео- или аудиозаписи или заметки в гугл-документах. Требований по содержанию, периодичности и частоте

записей обычно не предъявляется, но обязательным условием является наличие как минимум двух видеофрагментов урока. Собранные материалы должны позволить их автору выполнить анализ и теоретическое обоснование проведённой работы и оценить сформированность своих профессиональных компетенций. Студенты также готовят письменный отчёт, где должен быть представлен по возможности объективный анализ их деятельности, теоретическое обоснование действий и этапов работы. После ознакомления с отчётами кураторы практик проводят со студентами совместное обсуждение результатов. Цифровые средства выполняют при этом функцию накопителя информации, позволяя документально зафиксировать процесс приобретения первого профессионального опыта, провести его качественный объективный анализ, хранить и обрабатывать существенные объёмы данных, а также впоследствии использовать результаты для совершенствования своих профессиональных компетенций [14].

Опыт коллег из Фрибура выявил следующее. Во-первых, сбор материала осуществлялся практически всегда самими студентами, в редких случаях они обращались за помощью к тьютору. Это связано с тем, что персональные электронные устройства содержат слишком большое количество личной информации, не предназначенной для общего пользования. Некоторые студенты признались, что просили учеников повторно выполнить какое-то действие или задание для фото- или видеоотчёта, поскольку во время урока они были увлечены учебным процессом и просто забывали о необходимости его фиксировать либо боялись «сбить» рабочий ритм.

Было также выявлено, что фотографии чаще делались спонтанно, а видеосъёмка, наоборот, планировалась заранее. Это объясняется тем, что видеозапись содержит очень большой объём информации как о процессе, так и о его участниках, поэтому они старались для видео выбрать удачный момент уро-

ка, интересное задание и т.д., чтобы показать себя с наилучшей стороны. Фотографии же позволяют зафиксировать то, что не было запланировано заранее, но представляет интерес с точки зрения студента. Некоторые студенты старались вести запись незаметно, чтобы не отвлекать учеников от работы и не вызывать лишних вопросов.

В отчётах преобладали фотографии, так как с технической точки зрения их делать проще, чем снимать видео, кроме того, часть студентов признались, что не любят «видеть себя на видео». С точки зрения рефлексии очевидно, что фотографии менее информативны, так как не дают возможности анализировать вербальные и невербальные средства коммуникации, хотя для будущего учителя очень важно увидеть и услышать себя со стороны. В то же время видеозапись является совершенно уникальным средством для самоанализа, недоступным ещё несколько лет назад. С её помощью будущий педагог может оценить собственные дидактические, организаторские и коммуникативные способности, свой профессиональный имидж, кинетическую и речевую культуру (мимику, жесты, тембр, походку, осанку и т.д.), владение приёмами вербального и невербального общения.

Анализируя содержание собранных материалов, зарубежные коллеги отметили, что студенты сделали акцент на дидактической составляющей урока и предпочитали фиксировать то, что может пригодиться им в будущей педагогической работе (игры, плакаты, дидактические материалы, творческие работы учеников). Они рассматривали видеосъёмку в большей степени как возможность повторно проанализировать ответы учеников или использовать интересные наработки в будущем, а не оценить свою работу и поразмышлять о своём профессиональном развитии. Например, студент давал ученикам определённое задание и снимал результат их работы: презентацию, выступление или просто групповое обсуждение. То есть фактически он использовал цифровые записи для более объективной оценки работы учеников,

а не своей деятельностью. Некоторые студенты даже использовали эти файлы в качестве обратной связи для обсуждения с учениками проделанной работы.

Учитывая вышеизложенное, мы можем сделать вывод, что для успешного использования цифрового портфолио или цифровых записей как инструмента оценивания педагогической практики необходимо предварительное обсуждение со студентами круга вопросов, на которые они должны обратить внимание при фиксации процесса и анализе своей работы. Обязательным условием при отборе материалов для цифрового портфолио является осознание его целей и критериев оценки. Важно ориентировать студентов на то, что цифровое портфолио используется не только как накопитель дидактической информации, оно позволяет сформировать навыки самоанализа и самооценки, умение видеть себя со стороны. Знание критериев оценки каждого аспекта деятельности поможет им самостоятельно оценить уровень сформированности своих компетенций.

С точки зрения критериального оценивания, интерес представляет опыт педагогов Федерального института повышения квалификации в области образования, которые оценивают педагогическую практику студентов на основе видеозаписей проведённых ими уроков [13, с. 156]. Следует подчеркнуть, что речь идёт не о полноценном портфолио, а именно о видеозаписи продолжительностью 45–90 минут и письменном анализе проведённых занятий. Уровень профессиональных компетенций оценивается в соответствии с определёнными критериями, представленными далее. Данные критерии не являются неизменными, каждый педагог может их дорабатывать в соответствии с целями обучения, спецификой курса, возрастом обучающихся и т.д. Обязательным компонентом оценочной шкалы, наряду с баллами, является наличие комментариев по каждому критерию. В общем виде она состоит из трёх блоков: планирование урока, проведение урока и анализ.

Критерии оценки подготовительного этапа (на основе письменного отчёта):

1) определение своей роли в системе профессионального образования (9 баллов). Осознание социальной значимости своей будущей профессии и своей профессиональной идентичности;

2) описание и обоснование разработанного плана урока (9 баллов). Образовательный контекст, планируемые компетенции, цели, тема, ход урока, характеристика класса, соответствие содержания урока, методов и приёмов обучения контингенту учащихся и рабочей программе.

Критерии оценки проведения урока (на основе видеозаписи):

1) начало урока (6 баллов). Приветствие, чёткое формулирование темы урока, целей, формируемых компетенций и т.д.;

2) качество межличностного взаимодействия и коммуникаций (6 баллов). Ясность и логичность высказываний, стратегии и тактики педагогического общения, речевая и кинетическая культура, управление классом, уровень эмпатии;

3) владение современными методами обучения (6 баллов). Соответствие дидактических средств целям образования и контингенту учащихся, развитие инициативности, самостоятельности учащихся, активное участие обучающихся в учебном процессе;

4) оценка результатов обучения (6 баллов). Непрерывный мониторинг усвоения материала, достижения образовательных целей учащимися, постоянная обратная связь с каждым участником учебного процесса, адаптация содержания обучения к потребностям группы;

5) интеграция теоретических знаний в практической деятельности (6 баллов). Умение применить полученные знания в реальной ситуации с учётом конкретных условий;

6) реализация запланированных целей (6 баллов). Умение осуществить на практике то, что было запланировано, управление непредвиденными ситуациями.

Критерии оценки рефлексивного анализа проведённого урока (письменный отчёт):

1) анализ процесса планирования урока и его проведения (9 баллов). Описание использованных методов и дидактических приёмов, особенностей межличностного взаимодействия, рабочей атмосферы, решение незапланированных и неподготовленных ситуаций в ходе урока, самооценка, формулирование возможных траекторий профессионального роста;

2) оценка приобретённых профессиональных компетенций в ходе обучения и прохождения практики (9 баллов). Диагностика имеющихся навыков и анализ педагогических ситуаций, способствующих формированию новых компетенций;

3) соблюдение требований к оформлению отчёта (3 балла). Формат, стиль изложения, синтаксис, орфография, наличие ссылок, чёткая структура отчёта, качество и релевантность наглядного материала и приложений, оформление списка литературы. Шкала оценивания: 73–75 баллов – превосходно; 67–72 балла – очень хорошо; 61–66 баллов – хорошо; 55–60 баллов – удовлетворительно; 50–54 балла – приемлемо; 40–49 баллов – неудовлетворительно (необходима доработка); 1–39 баллов – неудовлетворительно (необходима серьёзная доработка) [13].

Распределение баллов за теоретическую и практическую часть свидетельствует о том, что сам урок так же важен, как и его анализ. При этом видеозапись, в отличие от портфолио, не является предметом оценивания со стороны педагогов, оценивается лишь зафиксированная на ней деятельность студента и её качественный анализ: соответствие содержания урока целям практики, приобретённые компетенции, качественная самооценка, глубина анализа полученных результатов и т.д.

Таким образом, цифровое портфолио не всегда является самоцелью, оно может быть просто удобным инструментом хранения информации. Если же рассматривать цифровое портфолио в качестве альтернативной

формы оценки учебных достижений студентов, среди критериев оценки будут не только его содержательный и рефлексивный компоненты, но и дизайн, оформление, презентация и иные технические характеристики.

Размышляя о возможности использования цифрового портфолио в российских реалиях, мы пришли к выводу, что оно может быть эффективным средством оценки многих общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов, формируемых в процессе прохождения педагогической практики,¹ таких как ОК-4, ОК-5, ОК-6, ОПК-1, ОПК-2, ОПК-5, ПК-6, ПК-7 и др. Необходимо лишь чётко сформулировать структурные компоненты этих компетенций и критерии оценки и ознакомить с ними. Например, при оценке ОПК-5 (владение основами профессиональной этики и речевой культуры) могут быть использованы основные компоненты речевой культуры педагога:

- правильность речи, соответствие языковым нормам, фонетическая и синтаксическая грамотность, выявление и исправление своих недочётов и ошибок;
- логичность и точность высказываний (чёткий отбор информации для оформления высказывания, смысловая и синтаксическая организация высказывания);
- чистота речи (отсутствие слов-паразитов, нелитературной лексики, жаргонизмов);
- выразительность речи – умение использовать различные языковые средства, соответствующие цели высказывания (богатый словарный запас, владение терминологией преподаваемой дисциплины);
- этический аспект – формы обращения, приветствия;
- дикция и интонация (темп, тембр, паузы) и т.д. [16].

Таким образом могут быть расписаны компоненты каждой оцениваемой компетен-

¹ В соответствии с ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование». URL: <http://fgosvo.ru/news/8/1583> (дата обращения: 20.09.2021).

ции. По каждому из них можно формулировать критерии оценки, максимальное количество баллов, либо для упрощения обработки результатов можно просто указывать, владеет студент данным компонентом или нет. Будучи знакомым с критериями оценки, студент сможет, во-первых, обратиться на них внимание на этапе подготовки к занятию, во-вторых, при просмотре видеозаписи объективно оценить свой уровень (например, речевой культуры) и в следующий раз при необходимости исправить свои недостатки. Чем подробнее сформулированы компоненты каждой компетенции, тем проще становится процесс оценки. Цифровой формат портфолио по практике лишь способствует формированию рефлексивных качеств. Студенты, создающие портфолио в своей учебной деятельности, более адекватно оценивают себя и критично относятся к результатам собственной деятельности [17, с. 151].

Преимущества и недостатки цифрового портфолио

Педагогическая практика относится к тем ценным комплексным видам деятельности, которые позволяют студентам активно участвовать в своём обучении. К преимуществам использования цифрового портфолио как средства оценки производственной практики можно отнести:

- простоту в использовании, так как для современного студента сбор фото и видеоматериала не представляет никаких проблем; большая часть студентов в совершенстве владеют навыками использования информационных технологий;
- гибкость в использовании, большое разнообразие типов документов и почти неограниченное количество файлов, которые могут быть включены в портфолио [18];
- наличие в сети бесплатных сайтов-конструкторов и веб-приложений (напр., Mahara), на которых пользователи могут самостоятельно создавать собственные электронные портфолио, загружать файлы и различные виды мультимедиа, переносить

документы с других онлайн-платформ, сортировать их по темам, категориям, общаться с другими пользователями, объединяться в группы, отправлять сообщения, оставлять комментарии и т.д.

С точки зрения экономии времени куратора педагогической практики, цифровое портфолио представляет собой существенное преимущество [13]: не нужно ехать в школу, посещать уроки, можно изучать содержание портфолио, не выходя из дома. Особенно это актуально для зарубежных университетов, так как каждый выезд тьютора в школу оплачивается дополнительно.

Любой процесс контроля создаёт для обучающегося психологический дискомфорт [19]. Если на уроке присутствует третье лицо (куратор, другой преподаватель), ученики и учитель чувствуют себя скованно. С одной стороны, видеозапись более комфортна как для учеников, так и для молодого педагога. С другой стороны, если студент знает, что видеозапись будет просмотрена преподавателями, а возможно, и коллегами, у него повышается мотивация к лучшей подготовке, он заинтересован в том, чтобы всё было чётко спланировано и прошло по плану. Учащиеся также, видя, что урок записывается на камеру, стараются активно участвовать в процессе, демонстрируют заинтересованность.

Фото- и видеоматериалы гораздо эффективнее, чем просто воспоминания и собственные ощущения. Они значительно упрощают анализ профессиональных и личных компетенций: как молодой педагог держится в классе, как ведёт урок, как обращается к ученикам, как исправляет ошибки, как задаёт вопросы, как отвечает на вопросы и т.д. Возможность увидеть себя со стороны, проанализировать своё поведение, увидеть свои положительные качества и найти «точки роста» для дальнейшего развития является самым важным преимуществом видеозаписи.

К отрицательным моментам цифрового портфолио относятся в большей степени технические и этические аспекты, связанные

с использованием гаджетов: быстрая заполняемость памяти телефонов, не всегда высокое качество видеозаписей и звука, нежелание отдавать свой телефон для записи в руки другого человека, нежелание сформировать у учеников и куратора негативное представление о себе как об учителе, не выпускающем телефон из рук, заинтересованность в формировании позитивного профессионального имиджа педагога и авторитета.

Кроме того, при недостаточно хорошем качестве видеозаписи или звука куратор практики не может в полной мере оценить «периферийную информацию» (реакцию учащихся, шёпот, взгляды и т.д.), что важно для объективной оценки действий практиканта [13].

Зарубежные исследователи к недостаткам портфолио причисляют также существенные временные затраты педагогов на проверку портфолио [18, с. 85] и возможное нежелание менять привычные формы контроля [15, с. 53]. Хотя в случае цифрового портфолио удобство проверки не подлежит сомнению. Дополнительное время может занять разработка критериев оценки, особенно если преподаватель никогда не использовал портфолио в качестве средства оценки достижений обучающихся. Данная проблема решаема, учитывая, что альтернативные способы оценки становятся всё более востребованными. Эффективным было бы проведение методических семинаров с преподавателями, курирующими практику, и утверждение базовых критериев оценки.

Выводы и рекомендации

Рассмотрев все плюсы и минусы использования цифрового портфолио, считаем возможным сформулировать условия, необходимые для реализации потенциала этой педагогической технологии.

1. Определение содержания портфолио, целей его создания и критериев оценки. Студенты прежде всего должны понимать, для чего они это делают, какие документы им

необходимо включить в портфолио, какова должна быть его структура, каким образом и по каким критериям будет оцениваться их работа.

2. Чёткое планирование времени и длительности фото- и видеосъёмки, при необходимости – с привлечением третьих лиц. Чтобы сделать использование информационных средств максимально комфортным и эффективным, на наш взгляд, видеосъёмка должна проводиться на протяжении всего урока, и видеокамера должна быть установлена таким образом, чтобы было видно и слышно всех участников урока. В таком случае и студент, и ученики будут максимально сосредоточены на содержании урока.

3. Качественный анализ собранного материала и отбор фрагментов для презентации. С позиции рефлексии сбор большого количества фактического материала представляет интерес для развития методических навыков будущих педагогов. При подготовке отчёта студент должен ещё раз изучить все видеозаписи (в случае проведения нескольких уроков) и включить в итоговый отчёт или портфолио только те фрагменты, которые будут отражать выполнение учебных заданий практики и максимально соответствовать критериям оценки.

4. Презентация цифрового портфолио. В ходе защиты результатов практического обучения руководители практик оценивают все компоненты портфолио, включая фото- и видеозаписи, конспекты или технологические карты проведённых уроков, раздаточный материал, презентацию, качество самоанализа и самооценки в соответствии с обозначенными ранее критериями. Довольно часто оценка преподавателя не совпадает с оценкой, поставленной студентом самому себе. Это связано с тем, что преподаватель оценивает внешне фиксируемые проявления педагогического мастерства, а студент концентрирует внимание на степени внутренней удовлетворённости от проделанной работы [19, с. 110]. В этом случае видеозапись даёт возможность преподавателю и студенту об-

судить спорные моменты и каждому аргументировать своё мнение.

Подготовка и анализ цифрового портфолио позволяют студентам выработать личные критерии и показатели эффективности своей работы, помогают оценить свои дидактические и аналитические способности, уровень коммуникативной, речевой и кинетической культуры, свой профессиональный имидж, эмоциональный интеллект и в целом уровень педагогической компетентности, способность реализовывать продуктивный образовательный процесс. Кроме того, данная технология способствует развитию самостоятельности, независимости, автономности и умения легко адаптироваться к происходящим изменениям.

Цифровизация образования и переход на дистанционное обучение актуализировали вопросы внедрения альтернативных средств обучения и оценки компетенций студентов, поэтому, на наш взгляд, цифровое портфолио в ближайшее время будет востребовано в образовательной практике и при продуманном его использовании будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки студентов.

Литература

1. *Bélair L.M., Coen P.-F.* Evaluation et autoévaluation. De Boeck, Bruxelles, 2015, 288 p.
2. *Yabua S.A., Mansor R., Abdullah M.H.* Analysis of Teaching Practice Assessment Methods for Pre-Service Teachers // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2017. Vol. 7. No. 3. P. 890–903. DOI: 10.6007/IJARBS/v7-i3/2957
3. *Kaldi S., Xafakos E.* Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support // *Teaching and Teacher Education*. October 2017. Vol. 67. P. 246–258. DOI: 10.1016/j.tate.2017.05.019
4. *Эрнст Г.Г.* Развитие профессиональной рефлексии будущего учителя в период педагогической практики // *Нижегородское образование*. 2019. № 4. С. 26–32.
5. *Завоздкин В.К.* Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты (на основе материалов зарубежных источников) // *Психологическая наука и образование*. 2004. Т. 9. № 4. С. 5–10.
6. *Темербекова А.А., Джанабилова С.А.* Различные подходы к определению понятия «цифровое портфолио студента» // *Научно-педагогическое обозрение*. 2018. № 3 (21). С. 122–128. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-3-122-128
7. *Гостин А.М., Панюкова С.В.* Создание и ведение карьерного веб-портфолио студента // *Высшее образование в России*. 2014. № 4. С. 126–130.
8. *Бороненко Т.А., Федотова В.С.* Педагогический мониторинг результативности исследовательской деятельности обучающегося: электронное портфолио // *Высшее образование в России*. 2017. № 5 (212). С. 118–122.
9. *Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутенков А.С.* Учительский портфолио студента-педагога // *Вопросы образования*. 2005. № 4. С. 174–189.
10. *Balagtas M., Ubina M.M.* Looking Through the Digital Portfolios of Teachers at Different Career Stages: Lessons and Reasons // *AsTEN Journal of Teacher Education*. 2018. Special Issue No. 1. P. 1–13.
11. *Курбацкий В.Н.* Цифровой след в образовательном пространстве как основа трансформации современного университета // *Высшая школа*. 2019. № 5 (133). С. 40–45. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/239268> (дата обращения: 12.09.2021).
12. *Степаненко А.А., Феценко А.В.* «Цифровой след» студента: поиск, анализ, интерпретация // *Открытое и дистанционное образование*. 2017. № 4 (68). С. 58–62. DOI: 10.17223/16095944/68/9
13. *Hefbaf J., Rebord N.* Dispositif d'évaluation de la pratique enseignante sur traces audiovisuelles. Évaluer // *Journal international de recherche en éducation et formation*. 2020. Numéro Hors-série 1. P. 155–163. URL: <https://journal.adm-ee.org/index.php/ejiref/article/view/228/131> (дата обращения: 12.09.2021).
14. *Coen P.-F., Sieber M., Lygoura S.* Apports des terminaux numériques dans le processus d'(auto) évaluation d'enseignants en formation // *Jorro A., Droyer N. (Eds). L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, 2018. P. 117–130.
15. *Tessaro W. (2020).* Le portfolio numérique en formation des enseignants : quels enjeux d'une démarche dialogique ? Évaluer // *Journal inter-*

- national de recherche en éducation et formation. 2020. Vol. 6. No. 1. P. 51–62. URL: <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/245/150> (дата обращения: 12.09.2021).
16. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития. М.: Форум: НИЦ ИНФРА-М, 2014. 416 с.
 17. Зеер Э.Ф., Степанова А.Н. Портфолио как инструментальное средство самооценки учебно-профессиональных достижений студентов // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 6. С. 139–157. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-6-139-157
 18. Birgin O., Baki A. The Use of Portfolio to Assess Student's Performance // Journal of Turkish science education. 2007. Vol. 4. Issue 2. September. P. 75–90.
 19. Исаева Т.Е. Оценочная компетенция вузовского преподавателя: содержание и смысл // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 106–112.

Статья поступила в редакцию 14.04.21

Принята к публикации 12.09.21

References

1. Bélair, L.M., Coen, P.-F. (2015). *Evaluation et autoévaluation*. De Boeck, Bruxelles, 288 p.
2. Yahua, S.A., Mansor, R., Abdullah, M.H. (2017). Analysis of Teaching Practice Assessment Methods for Pre-Service Teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. Vol. 7, no. 3, pp. 890–903, doi: 10.6007/IJARBS/v7-i3/2957
3. Kaldi, S., Xafakos, E. (2017). Student Teachers' School Teaching Practice: the Relation Amongst Perceived Self-Competence, Motivation and Sources of Support. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 67, October, pp. 246–258, doi: 10.1016/j.tate.2017.05.019
4. Ernst, G.G. (2019). Development of the Professional Reflection of a Future Teacher in a Pedagogical Practice Period. *Nizhegoroskoe obrazovanie = Education of Nizhny Novgorod*. No. 4, pp. 26–32. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Zagvozdkin, V.K. (2004). Role of Portfolio in the Educational Process. Some Psychological and Pedagogical Aspects (Based on the Materials of Foreign Sources). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. No. 4, pp. 5–10. (In Russ.).
6. Temerbekova, A.A., Dzhanelilova, S.A. (2018). Digital Portfolio as Means of Students' Research Competence Formation. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*. No. 3, pp. 122–128, doi: 10.23951/2307-6127-2018-3-123-128 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Gostin, A.M., Panyukova, S.V. (2014). Creation and Maintenance of the Career Web Portfolio of Students: Problems and Solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 126–130. (In Russ., abstract in Eng.).
8. Boronenko, T.A., Fedotova, V.S. (2017). Pedagogical Monitoring of Student Research Activity Performance Via Electronic Portfolio. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5 (212), pp. 118–122. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Novikova, T.G., Pinskaya, M.A., Prutchenkov, A.S. (2005). Student Teacher Portfolio. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 174–189. (In Russ.).
10. Balagtas, M., Ubina, M.M. (2018). Looking Through the Digital Portfolios of Teachers at Different Career Stages: Lessons and Reasons. *AsTEN Journal of Teacher Education. Special Issue*. No. 1, pp. 1–13.
11. Kurbatzky, V.N. (2019). The Digital Footprint in the Educational Space as the Basis of Digital Transformation of Universities. *Vysheyskaya shkola = Higher Education*. No. 5 (133), pp. 40–45. Available at: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/239268> (accessed 12.09.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Stepanenko, A.A., Feshchenko, A.V. (2017). Digital Footprint of the Student: Search, Analysis, Interpretation. *Otkrytoe i distantsionnoe obrazovanie = Open and Distance Education*. No. 4 (68), pp. 58–62, doi: 10.17223/16095944/68/9 (In Russ., abstract in Eng.).

13. Hefhaf, J., Rebord, N. (2020). Dispositif d'évaluation de la pratique enseignante sur traces audiovisuelles. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, Numéro Hors-série*. Vol. 1, pp. 155-163. Available at: <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/228/131> (accessed 12.09.2021).
14. Coen, P.-F., Sieber, M., Lygoura, S. (2018). Apports des terminaux numériques dans le processus d'(auto)évaluation d'enseignants en formation. In: Jorro, A., Droyer, N. (Eds). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, pp. 117-130.
15. Tessaro, W. (2020). Le portfolio numérique en formation des enseignants : quels enjeux d'une démarche dialogique ? Évaluer. *Journal International de Recherche en Éducation et Formation*. Vol. 6, no. 1, pp. 51-62. Available at: <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/245/150> (accessed 12.09.2021).
16. Yakusheva, S.D. (2014). *Osnovy pedagogicheskogo masterstva i professionalnogo samorazvitiya* [The Basics of Pedagogical Excellence and Professional Self-Development]. Moscow : Forum, Infra-M Publ., 416 p. (In Russ.).
17. Zeer, E.F., Stepanova, L.N. (2018). Portfolio as an Instrumental Means of Self-Evaluation of Educational and Professional Achievements of Students. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 20, no. 6, pp. 139-157, doi: 10.17853/1994- 5639-2018-6-139-157 (In Russ., abstract in Eng.).
18. Birgin, O., Baki, A. (2007). The Use of Portfolio to Assess Student's Performance. *Journal of Turkish Science Education*. Vol. 4, issue 2, September, pp. 75-90.
19. Isaeva, T.E. (2014). Evaluation Competence of a University Teacher: Content and Purposes. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 106-112. (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 14.04.21

Accepted for publication 12.09.21



Science Index РИНЦ-2020

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9,477
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	3,909
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	3,531
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	3,198
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,784
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	2,725
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1,575
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	1,150
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,132
ПЕДАГОГИКА	0,933
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,642
АЛМА МАТЕР	0,194

Вузовская философия: требуется перезагрузка

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-99-107

Щелкунов Михаил Дмитриевич – д-р филос. наук, проф., академик Академии наук Республики Татарстан, директор Института социально-философских наук и массовых коммуникаций, Mikhail.schelkunov@kpfu.ru

Казанский федеральный университет, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Адрес: 420008, г. Казань, ул. Кремлёвская, 18

***Аннотация.** Философская подготовка студентов высшей школы призвана выполнять целый ряд возложенных на неё обществом и государством функций. Однако в последнее время она стала терять востребованность у большинства участников образовательного процесса, поскольку вузовская философия слабо реагирует на современные вызовы, в первую очередь речь идёт о компетентностном подходе и цифровизации. Преподавателям предстоит модернизировать содержание, способы и формы реализации дисциплины, чтобы повысить её привлекательность в сознании студентов, а также востребованность обществом и государством. Один из возможных путей обновления курса философии – целевая переориентация на освоение обучающимися универсальных компетенций, прописанных в государственных образовательных стандартах. В таком случае философский контент становится средством достижения этой цели, а философское наследие – теоретической основой овладения соответствующими компетенциями. Представлен опыт Казанского федерального университета, где с недавнего времени курс философии стал инструментом формирования компетенции «системное и критическое мышление». Обладая рядом когнитивных достоинств, цифровой формат философской подготовки сопряжён с риском недостижимости полноценной реализации ценностно-воспитательного потенциала философии. Минимизировать этот риск можно посредством смешанного формата преподавания философии. С целью усиления востребованности философии в вузе автор предлагает ряд способов повышения роли и значения философии в сознании обучающихся.*

***Ключевые слова:** философская подготовка, вузовский курс философии, универсальные компетенции, системное мышление, критическое мышление, онлайн-формат, философская идентичность*

***Для цитирования:** Щелкунов М.Д. Вузовская философия: требуется перезагрузка // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 99–107. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-99-107*

University Philosophy Course: Reboot is Required

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-99-107

Mikhail D. Shchelkunov – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Director of the Institute of Social and Philosophical Sciences and Mass Communications, Mikhail.schelkunov@kpfu.ru
Kazan Federal University, Kazan, Russia
Address: 18, Kremlevskaya str., Kazan, 420008, Russian Federation

Abstract. The philosophical training of tertiary-level students is designed to perform a number of functions assigned to it by society and the state. However, in recent years, it is no longer in demand by the majority of the educational process participants, since the university philosophy does not respond well to modern challenges from education, primarily to the need of digitalization and competence approach implementation. To preserve the disciplinary status of philosophy, the lecturers have to modernize the content, methods and forms of implementation of the discipline in order to increase its attractiveness in students' minds, as well as the demand by society and the state. One of the possible ways to update the training course of philosophy is seen in its reorientation towards the development of students' universal competencies prescribed in the state educational standards. In this case, the philosophical content becomes a tool to achieve this goal, and the philosophical heritage is used as a theoretical basis for mastering the technologies of mental action. The article presents the experience of Kazan University, where the philosophy course has recently become a tool for "system and critical thinking" competence training. Although a digital format of philosophical training has a number of cognitive advantages, nevertheless it is fraught with the risk that the philosophical value potential will not be fully realized. This risk can be minimized through a mixed format of teaching philosophy. To increase the demand for philosophy in higher education, the author offers a number of ways to enhance the role and importance of philosophy in students' minds.

Keywords: philosophical training, university philosophy course, general competencies, critical thinking, systemic thinking, online format, philosophical identity

Cite as: Shchelkunov, M.D. (2021). University Philosophy Course: Reboot is Required. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 99-107, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-99-107 (In Russ., abstract in Eng.).

Перед лицом назревших перемен

Вопрос о статусе философской подготовки в отечественной высшей школе¹ дискутируется на протяжении, как минимум, последних двадцати лет. Интенсивность дискуссий возрастает в преддверии очередного обновления государственных образовательных стандартов высшего образования, в том числе изменений в перечне обязательных дисциплин, к которым относится филосо-

фия. Всякий раз в таких случаях перед вузовской философией встаёт гамлетовский вопрос: «Быть или не быть?» ей в расписании занятий, и если быть – то в каком статусе, какой форме, на каких правах и условиях.

В настоящее время постановка обозначенного вопроса приобретает для российских философов без преувеличения судьбоносное значение. С одной стороны, высшая школа традиционно представляет одно из двух, наряду с наукой, основных пространств публичного, «некабинетного» бытия философии, в котором она призвана выполнять целый ряд

¹ Здесь и далее подразумевается обязательная общефилософская подготовка студентов бакалавриата и специалитета всех направлений.

возложенных на неё обществом и государством функций. Наличием этого пространства философское сообщество весьма дорожит. С другой стороны, общеполитическая подготовка в своём традиционном содержании и исполнении теряет в последние годы востребованность у большинства участников образовательного процесса. Подавляющая часть студентов в лучшем случае относится к философии как к просветительской дисциплине, предписанной к обязательному изучению; администрация вузовских подразделений – как к вынужденно передаваемой философским кафедрам нагрузке в ущерб собственным профессиональным предметам; коллеги-нефилософы – нередко скептически или с недоумением. Этих фактов не могут отрицать даже самые настойчивые защитники «неприкосновенности» статуса вузовской философии.

Почему так случилось? Можно указать на несколько объективных, не зависящих от философии и её вузовских представителей причин общего порядка, приведших к нынешней ситуации. Деидеологизация российского общества, лишив философию идеологической функции, вывела её из-под опеки государства. Приоритетное развитие прикладных исследований в науке способствовало резкому умалению методологического значения философии, которое наиболее полно раскрывается по отношению к фундаментальному теоретическому познанию. Стремительно растущее воздействие на человека интернет-среды вымывает у него остатки рефлексивных способностей, культивирует «клиповое сознание». «Кнопочно-инструментальный» уклад современной жизни ставит «любовь к мудрости» в положение Золушки на балу высокотехнологичных отраслей знания. Если к этому добавить безразличное, мягко говоря, отношение массового общества к высокодуховным ценностям, то нынешнее общественное положение философии выглядит незавидным [1]. И пространство высшей школы в этом отношении – не исключение.

Но существует причина, которая непосредственно связана с бытием вузовской философии. А именно она сама по большей части – содержательно и организационно – продолжает пребывать в состоянии, которое занимала в конце XX столетия, и слабо реагирует на современные вызовы со стороны образования.

Представители вузовского философского сообщества относятся к сложившейся ситуации по-разному. Одни продолжают отстаивать незыблемость традиционного контента и структуры дисциплины, устоявшихся способов её освоения и оценивания полученных знаний. Другие предпочитают плыть по течению в ожидании «светлых перемен» или возврата к «старым добрым временам», безучастно наблюдая за минимизацией и маргинализацией философской компоненты образования. Третьи спасаются авторской интерпретацией традиционного контента. Сомнительно, что хотя бы одна из перечисленных позиций увенчается успехом в пользу философии.

Немало и тех, кто пытается активно действовать ради сохранения достойного дисциплинарного статуса вузовской философии в далеко не лучших для неё условиях. Что имеется в виду? Если кратко, то современное состояние и перспективы философской подготовки определяющим образом зависят от того, насколько она способна ответить на два первоочередных вызова: 1) внедрение компетентностного подхода в высшей школе и 2) цифровизация образования.

Философия как инструмент формирования критического мышления

Компетентностный подход ориентирует участников образовательной деятельности на передачу/приобретение умений и навыков, а не только знаний, как это было в условиях прежнего, знаниевого подхода. ФГОС 3++ бакалавриата и специалитета всех направлений подготовки предписывают формирование у обучающихся двух универсальных компетенций (УК), имеющих

непосредственное отношение к философии: УК-1 «Системное и критическое мышление» и УК-5 «Межкультурное взаимодействие». Первая гласит, что выпускник «способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач»; вторая – что он «способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах»².

Каким путём возможна переориентация курса философии с привычной знаниевой на компетентностную основу? В рамках статьи ограничимся лишь возможностями, связанными с формированием УК-1 «Системное и критическое мышление». В преподавании философии теория почти никогда не становится основой для методик и технологий ментального действия, которыми бы овладевали студенты. Хотя эта цель подразумевается преподавателями философии «по умолчанию», процесс формирования умений и навыков ментального действия редко выступает предметом преподавательской рефлексии и областью целенаправленной разработки технологии. Между тем, судя по запросам студентов и рекомендациям работодателей, выпускникам крайне важно уметь работать с информацией в ситуациях разного типа. Например, в распространённых ситуациях постправды (post-truth), когда объективность фактов затмевается обращением к эмоциям их потребителя, когда отсутствует рефлексивное восприятие информации, на первый план выходит не её достоверность, а эффектность [2, с. 159]. Именно умение отличать зёрна истины от плевел постправды является продуктом критического мышления.

Таким образом, освоение студентами навыков критического, системного и рефлексивного мышления становится приоритетной целью общефилософской подготовки,

а философский контент – средством её достижения. При этом мировое идейно-философское наследие используется в качестве теоретической основы освоения технологий ментального действия. В этом, собственно, и состоит суть компетентностно ориентированного варианта философской подготовки.

Интересен в этом плане опыт Казанского федерального университета, где с недавнего времени традиционный формат преподавания философии был существенно обновлён в целях осознанного формирования у студентов умений работать с информацией, навыков анализа, рефлексии, интерпретации и аргументации. Контент обновлённой дисциплины соединяет в себе историю и теорию критического мышления [3; 4; 5; 6] с рассмотрением актуальных философских проблем (человек и природа, человек и общество, человек и техника, человек в цифровом обществе, перспективы человечества и т.п.) в дискурсе критического мышления. Тематически он представлен такими разделами, как: базовые структуры и механизмы процесса познания; рефлексия, методы анализа информации; анализ текста, его понимание и интерпретация; формулировка собственной позиции, аргументация, полемика; онтологические типы существующего; системное мышление; технологии анализа ценностных проблем и современных социальных процессов.

В результате освоения дисциплины студент приобретает умения:

- классифицировать основные установки и принципы различных способов познания;
- рефлексировать по поводу когнитивных методов и приёмов, вычлняя их ценностно-мировоззренческие установки;
- анализировать системный аспект бытия основных типов объектов действительности;
- вычлнять ценностно-нормативные черты высказываний;
- сравнивать собственную и чужую системы ценностей;
- находить решения нравственных проблем с позиций различных методологий;

² Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 24.09.2021).

- выявлять социальную обусловленность суждений и точек зрения;
- соотносить идею с социально-культурным контекстом её формирования и развития и т.п.

Существенно изменились способы трансляции контента, методика проведения семинарских занятий, а также система оценочных средств и формы промежуточной аттестации. Мышление не существует в отрыве от практики и всегда реализуется только как момент преобразующей деятельности. Поэтому основными формами обучения становятся: на лекциях – «перевернутый класс», на семинарах – анализ текстов, сократический диалог, решение учебных кейсов, игровых задач, практическими заданиями – создание контента (статьи в открытых электронных энциклопедиях, тематических популярных журналах; научно-просветительские видеоролики; медиатексты в социальных сетях; инфографика т.д.). Вопросно-ответная форма аттестации уступает место творческим заданиям и индивидуальным проектам.

Обновлённая дисциплина получила рабочее название «Философия: стратегии мышления», хотя в локальных документах, расписании сохранила наименование «Философия». Подготовлен полный пакет её учебно-методического сопровождения, включая цифровой образовательный ресурс для онлайн-режима обучения. Расчётные характеристики трудоёмкости дисциплины остались прежними. Апробация обновлённого курса в пилотном режиме началась в 2020/2021 учебном году. Уже первый опыт демонстрирует обнадеживающие результаты: ощутимый рост интереса к философии у студентов, существенное повышение их семинарской активности, оживление атмосферы учебного процесса.

Философская подготовка: цифровой формат

Развитие цифровой среды в сфере образования, включая его высшую ступень,

артикулировано в качестве одной из приоритетных целей российского государства³. Это второй, наряду с компетентностным подходом, ключевой вызов вузовской философии. От того, насколько своевременно и эффективно она среагирует на него, также будет зависеть её будущее, тем более что дисциплины общегуманитарной подготовки, включая философию, скорее всего, возглавят список предметов, переводимых в онлайн-режим преподавания.

Как известно, достоинства цифрового формата в образовании связаны с когнитивным компонентом последнего, то есть с обучением [7]. Открытые онлайн-платформы – как зарубежные, так и отечественные – предлагают десятки общеполитических курсов на любой вкус. Среди них есть немало качественных продуктов, способных удовлетворить самые разнообразные индивидуальные запросы студентов. И хотя онлайн-формат, наверное, не самый лучший способ ознакомления молодых людей с «любовью к мудрости», обучающиеся в ходе освоения онлайн-курса вполне могут составить целостное мысленное представление о проблемном поле и основных чертах философии, её месте и роли в жизни человека и общества. В этом отношении онлайн-курс более или менее способен реализовать знаниевый компонент философской подготовки.

В то же время, несмотря на очевидные познавательные достоинства, онлайн-образование любой предметной направленности сопряжено с совокупностью рисков [8], которые не очевидны, но из-за этого не перестают быть таковыми. В данном случае наибольшую озабоченность вызывает риск, относящийся к воспитательной функции вузовской философии.

Образование, как двуединство обучения и воспитания, обязано не только воору-

³ Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». URL: <http://neorusedu.ru/about> (дата обращения: 24.09.2021).

жить студентов знанием некоего предмета, но и привить им совокупность общественных, культурных, духовных ценностей. В этом отношении ценностно-воспитательный потенциал философии как отрасли мировоззренческого сознания несомненен и общепризнан. Более того, в контексте целей общегуманитарной подготовки студентов реализация этого потенциала приобретает первостепенное значение. Но, увы, она вряд ли достижима в онлайн-режиме. Почему?

Общеизвестно, что трансляция ценностного, в отличие от когнитивного, компонента гуманитарной подготовки в сознание обучающихся осуществляется не только и не столько вербальным путём, то есть посредством отчуждения от преподавателя некоего знания о ценностях, сколько в непосредственном (face-to-face, eye-to-eye) чувственно-эмоциональном общении, в атмосфере «живого», а не виртуального поведения участников коммуникации «преподаватель – студент». Только таким способом создаётся так называемое состояние иммерсивности (погружения, вживания, эмпатии), позволяющее донести до сознания молодых людей невербализуемую, не отчуждаемую в виртуальные формы, глубоко личностную (tacit knowledge) сторону ценностного посыла от его транслятора, в данном случае – преподавателя философии. Вне указанного состояния ценностный посыл не достигает своей воспитательной цели – формирования психологической установки в сознании молодых людей, он остаётся нереализованным, как бы застывшим в эмоционально «нераспакованном», объективированном знании-в-виде. Онлайн-формат по определению не способен обеспечить создание указанной ситуации. И никакие интерактивы, опосредованные экраном компьютера или гаджета, не способны компенсировать этой потери.

Вот почему константы гражданской, этнической, религиозной идентичности, нормы языковой коммуникации, смысловые идеалы, моральные воззрения, паттерны поведения и многие другие цен-

ностные измерения личности формируются, как правило, в атмосфере реального общения учащихся со своими наставниками, курсниками, а не посредством освоения исключительно онлайн-контента. В последнем случае возникает риск существенного ослабления воспитательного воздействия философии.

Минимизировать указанный риск можно единственным путём – добиваться смешанного (онлайн + офлайн) формата преподавания философии, с сохранением в «живой» форме, как минимум, всего объёма семинарских занятий. Это даёт возможность эффективно транслировать ценностный посыл философии в качестве месседжа «любви к мудрости», «наставления, послания старшего поколения младшему».

При этом необходимо учитывать, что сохранённая традиционная (нецифровая) форма реализации воспитательного потенциала философии (равно как и остальных дисциплин общегуманитарной подготовки) чем дальше, тем сильнее будет испытывать на себе конкурентное давление социализационно-ценностных инструментов цифровой природы. Уже сегодняшние наблюдения показывают, что «цифровые» поколения всё больше склоняются к виртуальной маркировке своих личностных и социальных идентификаторов. Поэтому возможность репродуцирования в будущем этих маркеров в чувственно-предметной форме представляется всё более проблематичной. На её место заступает цифровая форма социализации. Насколько она будет действенной с воспитательной точки зрения по сравнению с доцифровой – открытый и очень непростой вопрос.

О философской идентичности и новых возможностях

Преподавателям философии свойственно публично подчёркивать уникальность этой отрасли познания, её неповторимую самость. С последним трудно не согласиться. Однако позиционированием своей про-

фессиональной идентичности сегодня, увы, мало чего можно добиться. Более результативными представляются усилия убедить общество и государство в собственной востребованности. А это можно сделать только при условии взаимного согласования интересов всех договаривающихся сторон, т.е. на основе компромисса.

Многие коллеги рассматривают такого рода компромисс чуть ли не как попытку ревизии сущности философии в угоду конъюнктуре. В этой связи хочется напомнить, во-первых, что речь идёт не более чем о философской пропедевтике, каковой является вузовская философия. Здесь компромиссы вполне допустимы. Во-вторых, исторически философии неоднократно приходилось «наряжаться в тогу» других отраслей познания: теологии, искусства, науки. При этом она не теряла ключевых черт собственной идентичности – способности к трансцендированию, абстрагированию, категориальному анализу, использованию других специфических инструментов философского дискурса. Но следует ли отсюда, что философия должна и впредь оставаться только совой Минервы, вылетающей в сумерки? Может быть, наступает момент, когда ей стоит попробовать идти в ногу со временем, обновить способы своего воздействия на общественное сознание, найти нестандартные формы позиционирования себя вовне, расширить доступ к массовой аудитории? Не в этом ли кроются слагаемые выживаемости философии в современную эпоху, условия сохранения своего достойного статуса в системе высшего образования?

Действительно, если взглянуть на положение философии в вузе всесторонне, не сводя последнюю к преподаванию базового курса, то она обладает значительным потенциалом расширения пространства своего бытия. Это, например, диверсификация общефилософской подготовки посредством реализации альтернативных философских дисциплин, отвечающих прописанным в ФГОС компетенциям, при-

влечение учащихся к овладению философскими компетенциями по системе «мейджор – майнор», насыщение философской компонентой нефилософских бакалаврских и магистерских программ, реализация программ дополнительного философского образования.

Позиционированию философии вовне способствуют публикации её вузовских носителей в мультидисциплинарных и нефилософских научных журналах. Специалист-философ продолжает оставаться желанной фигурой в тех областях познания и деятельности, в которых философская рефлексия играет роль теоретико-методологической основы, систематизирующего начала, универсального контекста, не устранимых без ущерба для данных областей. К таковым относятся большинство отраслей обществознания и гуманитаристики, а также такие междисциплинарные области, как теория коммуникации, глобалистика, биомедицинская этика, теория искусственного интеллекта, науковедение, форсайт-анализ и др. [9]. Подобного рода публикации укрепляют репутацию философии в сознании вузовских коллег-нефилософов, размывают их скепсис по отношению к её статусу в высшей школе.

Не стоит также пренебрегать популяризацией философского знания вне вузовской аудитории: организацией дискуссионных клубов, проведением ток-шоу, квестов, культурно-просветительских мероприятий, использованием сетевых возможностей Интернета, выступлениями в СМИ. Эта деятельность позволяет донести до её участников, особенно молодых, что философия может быть «весёлой наукой». Такую работу можно вполне успешно проводить под эгидой Российского философского общества.

Что касается собственно философской идентичности, то её в самом полноценном, «высоком» изложении можно оставить для «избранных» – студентов философских направлений подготовки. Именно они, выйдя из стен вуза и заняв со временем преподава-

тельные и научные позиции, призваны применять полученные знания, умения и навыки к запросам «званных» – обучающихся и исследователей нефилософских отраслей – с учётом особенностей их профессиональной и культурной подготовки.

Таким образом, для сохранения за философией достойного статуса в высшей школе преподавателям философии предстоит модернизировать содержание, способы и формы реализации дисциплины, чтобы повысить её привлекательность в сознании студентов, а также востребованность философской подготовки обществом и государством. Как это конкретно сделать, должны, по-видимому, определять подразделения, отвечающие за неё. Всем, кому дорога «любовь к мудрости», придётся выбирать и претворять собственные мейнстримы перезагрузки вузовской философии, отстаивать своё место под солнцем. Других альтернатив просто нет.

Литература

1. Щелкунов М.Д. Возможно ли философское образование в эпоху Интернета? // Философия и будущее цивилизации : Тезисы докладов и выступлений IV Российского Философского Конгресса. (Москва, 24–28 мая 2005 г.). Т. 2. М. : Современные тетради, 2005. С. 395–396.
2. Орлов М.О. Многомерность цифровой среды в обществе риска // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия : Пси-

хология. Философия. Педагогика. 2019. Т. 19. Вып. 2. С. 155–161. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-2-155-161>

3. Dewey J. *How We Think*. Boston : D.C. Heath & Co. Publishers, 1910. URL: <http://archive.org/details/howwethink000838mbp> (дата обращения: 24.09.2021).
4. Hitchcock D. Critical Thinking // The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition) / Edward N. Zalta (Ed.). URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/critical-thinking/> (дата обращения: 24.09.2021).
5. Defining the critical thinking // The Foundation for Critical Thinking. URL: <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (дата обращения: 24.09.2021).
6. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб. : Питер, 2000. 512 с.
7. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113. DOI: 10.26170/po18-08-15
8. Баява А.В. Человек и техника: амбивалентность электронной культуры // «Бытие-в-мире» электронной культуры. СПб. : Ренеме, 2020. С. 57–71.
9. Щелкунов М.Д. Для чего необходимо философское образование // Философское образование. Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. 2011. Вып. 1. М.-СПб., С. 77–80.

Статья поступила в редакцию 14.04.21

Принята к публикации 02.09.21

References

1. Shchelkunov, M.D. (2005). [Is Philosophical Education Possible in the Internet Age?]. In: *Filosofiya i budushcheye tsivilizatsii: Tezisy dokladov IV Rossiiskogo Filosofskogo Kongressa* [Philosophy and the Future of Civilization : Proc. IV Russian Philosophical Congress, 2005, May 24–28]. Moscow : Sovremennye tetrady Publ., Vol. 2, pp. 395–396. (In Russ.).
2. Orlov, M.O. (2019). The Diversity of the Digital Environment in a Risk Society. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Psikhologiya. Filosofiya. Pedagogika = Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*. Vol. 19. Issue 2, pp. 155–161, doi: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-2-155-161> (In Russ., abstract in Eng.).
3. Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co. Publishers. Available at: <http://archive.org/details/howwethink000838mbp> (accessed 24.09.2021).
4. Hitchcock, D. (2020). Critical Thinking. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition)*. Edward N. Zalta (Ed.). Available at: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/critical-thinking/> (accessed 24.09.2021).

5. Defining the critical thinking. *The Foundation for Critical Thinking*. Available at: <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (accessed 24.09.2021).
6. Halpern, D.F. (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. 3rd ed. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 430 p. (Russian translation by N.O. Malgina, S.E. Rysev, L.L. Tsaruk, Ed. V. Usmanov: St. Petersburg: Piter Publ., 2000, 512 p.)
7. Nikulina, T.V., Starichenko, E.B. (2018). Information and Digital Technologies in Education: Concepts, Technologies, Management. *Pedagogicheskoye obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 8, pp.107-113, doi: 10.26170/po18-08-15 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Baeva, L.V. (2020). [Man and Technology: The Ambivalence of Electronic Culture]. In: Baeva, L.V. (Ed.). *“Bytie-v-mire” elektronnoi kul’tury* [“Being-in-the-World” of Electronic Culture]. St. Petersburg: Renome Publ., pp. 57-71. (In Russ.).
9. Shchelkunov, M.D. (2011). [Why Philosophical Education is Necessary]. *Filosofskoye obrazovaniye. Vestnik Assotsiatsii filosofskikh fakul’tetov i otdelenii* [Philosophical Education: Bulletin of the Association of Philosophical Faculties and Departments]. No. 1, pp. 77-80. (In Russ.).

The paper was submitted 14.04.21

Accepted for publication 02.09.21

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).

Название файла со статьёй – 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, ORCID, Researcher ID, e-mail, название организации с указанием полного адреса и индекса);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк); весь блок на английском языке должен быть прочитан и одобрен специалистом-лингвистом или носителем языка;
- литература (15–25 и более источников). Ссылки даются 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. Если источник имеет DOI, его следует указывать.

Если в статье имеется раздел «Благодарность» (Acknowledgement), то в англоязычной части статьи следует разместить его перевод на английский язык.

Рекомендуем перед отправкой рукописи в редакцию убедиться, что статья оформлена по нашим правилам.

Философия образования и история философии: трансформация диалога педагогов и философов в XXI в.

Обзорная научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-108-116

Власова Ольга Александровна – д-р филос. наук, доцент, проф. кафедры истории философии, o.a.vlasova@gmail.com

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7-9

***Аннотация.** Статья исследует проблему трансформации диалога педагогов и философов (в рамках научного диалога философии образования и истории философии) в XXI в. Работа реализует перспективистский подход, исследуя междисциплинарное поле философии образования и истории философии с позиции актора науки в измерении диалога педагогов и философов. Источниковым материалом исследования служат научные публикации 1990–2021 гг. в специализированных изданиях.*

В ходе исследования обоснован авторский подход к исследованию актуального состояния и дискуссий философии образования в перспективе диалога педагогов и историков философии. Обобщены особенности трансформации поля философии образования в 1990–2021 гг., выделены периоды изменения диалога философии образования и истории философии, общие направления современных дискуссий. Продемонстрировано, что в современных исследованиях диалог педагогов и историков философии происходит на всех уровнях философии образования: уровне методологии, практических наработок мыслителей прошлого, культурного, социального, ценностного контекста. Роль историка философии при этом состоит в углублении критики и интерпретации педагогического дискурса прошлого в ответ на конкретный запрос специалистов-педагогов, в прояснении отдельных аспектов философии и контекстуализации их в рамках образования. Сделан вывод о том, что исследование современной ситуации философии образования, её дискуссий, историко-философского пласта её современной проблематики не только показывает современное состояние педагогического дискурса, но и указывает на сохраняющуюся актуальность исследования философии прошлого и важность работы историка философии для специалистов других отраслей гуманитарных наук.

Ключевые слова: история философии, философия образования, междисциплинарные дискуссии, педагогический дискурс

Для цитирования: Власова О.А. Философия образования и история философии: трансформация диалога педагогов и философов в XXI в. // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 108–116. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-108-116

Philosophy of Education and History of Philosophy: Transformation of the Dialogue between Educators and Philosophers in the 21st Century

Review article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-108-116

Olga A. Vlasova – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Department of History of Philosophy, Institute of Philosophy, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4881-3652>, o.a.vlasova@gmail.com
Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia
Address: 7-9, Universitetskaya emb., St. Petersburg, 199034, Russian Federation

Abstract. The paper examines the problem of transformation of the dialogue between educators and philosophers (within the framework of the scientific dialogue between the philosophy of education and the history of philosophy) in the 21st century. The work implements a perspectivist approach, exploring the interdisciplinary field of philosophy of education and history of philosophy from the position of an actor of science in measuring the dialogue between educators and philosophers. Monographs and scientific papers of 1990–2021 serve as a source material for the study.

In the course of the study, the author's approach to the study of the current state and discussions of the philosophy of education in the perspective of the dialogue between teachers and historians of philosophy has been substantiated. The article generalizes the features of the transformation of the field of philosophy of education in 1990–2021, identifies the periods of change in the dialogue between the philosophy of education and the history of philosophy, highlights the general directions of modern discussions. It is demonstrated that in modern research the dialogue between educators and historians of philosophy occurs at all levels of philosophy of education: the level of methodology; practical developments of thinkers of the past; cultural, social, value context. At the same time, the role of the historian of philosophy is to deepen criticism and interpretation of the pedagogical discourse of the past in response to a specific request from specialist educators, in clarifying certain aspects of philosophy and contextualizing them within the framework of the situation of education. The article shows the importance of studying the historical and philosophical layer of modern problems, indicates the continuing relevance of the study of the philosophy of the past and the work of the historian of philosophy for specialists in various branches of the humanities.

Keywords: history of philosophy, philosophy of education, interdisciplinary discussions, pedagogical discourse, historian of philosophy

Cite as: Vlasova, O.V. (2021). Philosophy of Education and History of Philosophy: Transformation of the Dialogue between Educators and Philosophers in the 21st Century. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 108-116, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-108-116 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение: постановка проблемы

Во времена своего становления как междисциплинарной отрасли философия образования активно обращалась к историко-философскому полю. Благодаря этому она разработала свой теоретический (образовательный дискурс мыслителей прошлого) и

методологический (конкретные дидактические стратегии) фундамент и в этом «историко-философском фундировании» не стала исключением: все новые философские отрасли так или иначе вырастали в XX в. на основании основополагающей для философов связи с мыслью прошлого.

В последние десятилетия мы видим трансформацию картины диалога философии образования и истории философии: первая пресыщается дискуссиями о собственном дидактическом дискурсе, вторая испытывает потребность в осмыслении образования в современных реалиях, аналоги которых трудно отыскать в прошлом. Однако поддержание связи истории философии и философии образования необходимо обеим сторонам. Это даёт истории философии прикладное пространство для апробации теоретических и методологических наработок, а также способствует реализации задачи практической, дидактической ориентации философии, даёт возможность конституирования на основании истории философии общего дискуссионного поля гуманитарных наук. Для философии образования это означает не только сохранение связи с прошлым, но и опору педагогических практик на теоретические наработки и методологические стратегии извечной и актуальной мысли в целом. Указанная связь способствует формированию поля меж- и трансдисциплинарности, которая мыслится как необходимая для решения современных проблем.

Несмотря на очевидность проблемы, она чрезвычайно редко становится предметом обсуждения даже в отечественной научной литературе. Анализ публикаций последних пяти лет показывает разрыв между теоретическими и историко-дидактическими, историко-философскими исследованиями. Работ по истории философии образования, которые вовлекают в дискуссии о соотношении в ней историко-философского и дидактического компонента, мало. В последние годы это в основном статьи. К таковым относится исследование О.И. Закутного и Н.В. Чижмы, которое обращается к ситуации развития философии образования на рубеже веков [1]; небольшая работа А.В. Бибиковой, где, несмотря на заявленные цели анализа современного состояния образования с позиций философии образования, мы видим только констатацию традиционных фактов

[2]. Конкретные дискуссии в отечественной философии образования, этапы её развития вплоть до современности представлены в работе В.С. Лапшиной [3], современное понимание философии образования на основе историко-философского анализа представлено в статье О.А. Базалука [4]. Следует отметить, что характерной чертой всех работ является отсутствие анализа актуальных зарубежных источников и дискуссий, малое внимание к историко-философскому компоненту философии образования. Статьи по исследуемой проблематике редко публикуются в центральных изданиях, дискуссии не поднимаются в специализированных монографиях. Эта проблемная область освещается в отечественном пространстве в основном в рамках учебников и учебных пособий в разделах по истории образования.

В мировой науке последовательная история философии образования представляется одновременно и как история философии, и как теоретическое обоснование современной мысли. Соответствующие рубрики можно найти в сборниках и коллективных монографиях крупнейших издательств «Тейлор и Фрэнсис», «Рутледж», «Уайли», «Сэйдж» и проч. [5–9]. Разумеется, не ушли в прошлое и традиционные монографические работы и статьи. Вместе с тем, наряду с традиционными исследованиями по истории философии образования, заметны работы с проблемным подходом. Проанализировать особенности их проблематизации, тематические поля – задача настоящей статьи.

Поля междисциплинарного диалога

Обращение к трудам по философии образования последних тридцати лет показывает наличие разнородного корпуса работ. Мы видим пересечения историко-философских и теоретических исследований, в которых в критической и дискуссионной форме современные проблемы образования исследуются с опорой на историко-философский материал. Понятно, что все направления, периоды и фигуры истории философии привлекаются в педагоги-

ческих дискуссиях, однако некоторые из тем и персоналий оказываются особенно значимыми. Проблемные разработки историко-философского и одновременно дидактического дискурса, в общем, могут быть систематизированы по традиционным тематическим блокам истории философии: 1) специфика восточной педагогической мысли и практики; 2) античные дидактические практики; 3) классический этический императив в педагогических теориях; 4) внерационалистические программы ученичества и философия иррационализма; 5) постмодерная философия образования. Сразу же оговоримся, что это лишь основные направления, в которых могут выделяться многочисленные ответвления¹.

Работы по специфике восточной педагогической мысли давно уже перестали быть обычным изложением «не знакомой» Западу дидактики и теории наставничества. Сейчас это наиболее сравнительно ориентированная область: здесь мы находим сопоставление с античными практиками, иррационалистической теорией образования, наведение мостов с современной мыслью и просто обсуждение проблематики диалога культур в образовании [10]. Так, мост не только к нетрадиционным образовательным практикам, но и к неклассической философии образования в целом строит статья Мей Хойт о сострадании Бодхисаттвы и возможности его трансляции на сферу образования [11]. Продуктивна работа Роба Блома и Чунлей Лу об искажениях и заблуждениях в отношении восточной философии в современных работах о философии образования, где авторы показывают, как контекстуализация восточных практик в западной постмодерной теории приводит подчас к неправильной (и противоположной истинной) трактовке фундамента восточной мысли [12].

¹ В настоящей работе мы обращаемся к современной мировой философии образования, пересечение историко-философского и педагогического дискурса в отечественной науке – специфическая и сложная тема, которая предполагает отдельное исследование.

Выраженный практически ориентированный ракурс отличает работы по античной философии образования, интерес которых – выработанные в этот период дидактические практики. Основные персоналии при этом, конечно же, Платон, Аристотель, Сократ, а центральный проблемный момент – диалогизм античной педагогики. Актуализация идей античности в контексте современности приводит к вопросам о роли дружбы в нравственном воспитании [13]; о молчании как важной составляющей диалога в образовании [14] и проч. В ракурсе сопоставления древности и современности выполнена весьма смелая работа А. Бесли об ответственности учителя за действия учеников, которая в нетрадиционном ключе переосмысляет деятельность Сократа как «антидемократическую» и ставит вопрос о влиянии подобной деятельности на молодёжь, сравнивая лагерь учеников Сократа и сторонников фундаментализма в различных странах сегодня [15]. В целом, при общем признании античных философских истоков педагогической системы на разных уровнях, обсуждение возможности сохранения этих оснований – одна из самых дискутируемых тем современной философии образования.

Классическая философия образования пересматривает прошлые схемы интерпретации в духе исследований интеллектуальной истории, переоценивает классические фигуры, чьи идеи ранее не расценивались как столь продуктивные для образовательного дискурса. Это мы видим в отношении Б. Спинозы. Специальный выпуск журнала «Educational Philosophy and Theory»² показывает, что ориентация на природу, этика

² Educational Philosophy and Theory. 2018. Vol. 18. No. 9. URL: <https://www.tandfonline.com/toc/rept20/50/9?nav=tocList> (дата обращения: 24.09.2021). См. также специальный выпуск журнала, посвящённый этике образования Х. Арендт и Б. Спинозы: Ethics and Education. 2020. Vol. 15. No. 2. URL: <https://www.tandfonline.com/toc/ceae20/15/2?nav=tocList> (дата обращения: 24.09.2021).

взаимодействия, принцип переосмысления ошибок, единство мышления, эмоций и деятельности, выраженные в его философии, могут помочь нам дополнить основные стратегии обучения и воспитания. Конечно же, по-прежнему актуальны педагогические идеи Просвещения, однако заметно, что их исследования развиваются в основном по пути традиционных интерпретаций³.

Наиболее обсуждаемая область классической философии образования сегодня, как и ранее, – этико-педагогическая теория немецкой классической традиции, в частности идеи И. Канта. Здесь есть разные работы: от вполне классического по своему духу поиска противоречий в теории воспитания Канта до смелой работы Майкла Шапира «Кант против менеджеров» [18], ставящей проблему соотношения управленческого и преподавательского звеньев в современном университете (См. также: [19]). Показателен в плане приоритетных тем специальный выпуск журнала «Educational Philosophy and Theory»⁴, посвященный фигуре Канта с темой «Кант об образовании и зло». Ряд статей здесь обсуждают тему воспитания и образования в контексте преодоления зла. Это статьи о милосердии, прощении и благодати в свете кантовой моральной философии и философии образования, о возможности воспитания и совершенствования людей, по природе склонных ко злу. Все работы ставят вопрос о предельной цели воспитания, которая в контексте тематики спецвыпуска ока-

зывается совершенствованием человеческой природы.

В противоположность этике немецкой классической традиции, неклассические философские теории интересуют исследователей прежде всего в ключе обсуждения эмоциональной, невербальной стороны педагогической дидактики. Самая популярная фигура философии здесь, как и ожидаемо, – М. Хайдеггер, самые обсуждаемые проблемные поля – концепция диалога и экзистенциальная концепция образования [20]⁵. В какой-то мере все работы по неклассической философии образования имеют онтологическую и одновременно экзистенциальную ориентацию: они акцентируют необходимость обращения к основаниям бытия человека, постоянного экзистенциального диалога в образовании [21]. Особенно примечательными в свете проблемы диалога являются исследования онлайн-среды и сохранения экзистенциально ориентированных функций учителя и наставника в контексте идей М. Хайдеггера [22]. Также интересны в проблемном отношении специальные выпуски и рубрики журналов, посвященные идеям Э. Левинаса («Educational Philosophy and Theory». 2016. No. 4) и М. Хайдеггера («Educational Philosophy and Theory». 2016. No. 8), Дж. Дьюи («Educational Philosophy and Theory», 2016. No. 10; «Journal of Philosophy of Education». 2018. No. 2) и Л. Витгенштейна («Educational Philosophy and Theory». 2008. No. 5; «Journal of Philosophy of Education». 2019. No. 4), а также значению феноменологии для философии образования («Educational Philosophy and Theory». 2009. No. 1). Заметно, что традиционные прагматистские теории образования обсуждаются, но не так активно, как на этапе формирования философии образования.

Дискуссии о постмодерной философии образования очень разнообразны и касают-

³ См., например, специальный выпуск журнала, посвященный Ж.-Ж. Руссо: *Studies in Philosophy and Education*. 2012. Vol. 31, no. 5. Special Issue: Historicising Jean-Jacques Rousseau: Four ways to commemorate his 300th anniversary. URL: <https://link.springer.com/journal/11217/volumes-and-issues/31-5> (дата обращения: 24.09.2021), а также работы Н. Гилл [16] и А.В. Дьякова [17].

⁴ *Educational Philosophy and Theory*. 2019. Vol. 51. No. 13. URL: <https://www.tandfonline.com/toc/rept20/51/13?nav=tocList> (дата обращения: 24.09.2021)

⁵ См. также специальный выпуск журнала «*Studies in Philosophy and Education*» (2013, no. 5) с темой «Экзистенциализм и образование»: URL: <https://link.springer.com/journal/11217/volumes-and-issues/32-5> (дата обращения: 24.09.2021).

ся разных аспектов современных философских теорий. Можно сказать, что в плане со- смещения пространств истории философии и философии образования это наиболее продуктивная область. Ряд исследователей, основываясь на теории детства Ж.-Ф. Лиотара, разрабатывают концепцию аффекта как основания образования и стремятся наметить новую педагогику «невыразимости» [23]. Другие обсуждают идеи Ж. Деррида о теории и практике образования (специальный выпуск журнала «Studies in Philosophy and Education»⁶. Монографические исследования обращаются к идеям Ж. Агамбена [24] и Ж. Рансьера [25]. Ведущие персоналии в этой проблемной области – тандем Ж. Делёза и Ф. Гваттари, а также М. Фуко, именно их теории оказываются наиболее продуктивными для педагогического поля. При этом контекстуализируются в рамках образовательного дискурса все центральные для Делёза/Гваттари концепты: желания и машины желаний, ризомы, экософии, а также детерриторизации и кочевничества [26]. Они помогают дать адекватную современным реалиям интерпретацию неосознаваемых оснований образования и обучения, взаимодействия студентов и школьников в социальных сетях, выстроить онтологию социальных и политических пространств, в которые они включаются. Популярность М. Фуко в рамках педагогического дискурса поддерживается постоянным выходом его лекционных курсов и семинаров, в которых он обсуждает темы заботы о себе, мужества речи, управляемости. Эти три проблемные точки позволяют связать воедино множество дискуссионных полей: теорию управляемости и автономии [27], античное понимание заботы о себе и гуманистическое представление о творчестве [28], политику, экономику, философию, педагогику, психологию [29]. Вероятно, именно поэтому

идеи Фуко наиболее востребованы среди современных исследователей, поскольку дают возможность выстроить комплексную сравнительную перспективу.

Исследование динамики проблемного диалога философии образования и истории философии показывает несколько закономерностей. В работах последних тридцати лет можно выделить три относительно специфических периода: 1) 2000–2008 гг. – период переориентации с философско-методологических на междисциплинарные и интеркультурные историко-философские исследования в философии образования; 2) 2008–2011 гг. – период первоначальной ориентации в историко-философском диалоге в философии образования; 3) с 2011 г. по настоящее время – период экспансивного роста междисциплинарных исследований. Выделенные закономерности отражают общие тенденции переориентации гуманитарных исследований последних десятилетий: появление симбиотических проблемных полей, с одной стороны, и изменение статуса истории философии в университетской программе – с другой [30]. Последняя ищет новые прикладные пространства для дискуссий.

Заключение

Проведённое исследование показывает, что по отношению к развитию философии образования последних лет мы можем говорить о трансформации поля междисциплинарных дискуссий. История философии в проблемном поле философии образования становится пространством, на основании которого вырабатываются новые методы и уточняются старые; основания педагогики конкретизируются в соответствии с новыми реалиями, исследуется культурный и ценностный фон образования и воспитания. Роль историка философии при этом состоит в углублении критики и интерпретации педагогического дискурса прошлого в ответ на конкретный запрос специалистов-педагогов, в прояснении отдельных аспектов фило-

⁶ Studies in Philosophy and Education. 2021. Vol. 40. No. 2. Special issue “Derrida and Education”. URL: <https://link.springer.com/journal/11217/volumes-and-issues/40-2> (дата обращения: 24.09.2021).

софии и контекстуализации их в рамках современной ситуации образования.

Исследование современной ситуации в философии образования, её дискуссий, историко-философского пласта её современной проблематики не только показывает современное состояние педагогического дискурса, но и указывает на сохраняющуюся актуальность исследования философии прошлого и важность работы историка философии для специалистов других отраслей гуманитарных наук.

Литература

1. *Закутнов О.И., Чижма Н.В.* История философии образования в мировой практике и России // Астраханский вестник экологического образования. 2015. № 2 (32). С. 156–161.
2. *Бибикова А.В.* Из истории философии образования // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 1. С. 39–41.
3. *Лапина В.С.* Философия образования: на пути к формированию новой области знаний // Философия и общество. 2013. № 4. С. 135–147.
4. *Базалук О.А.* Современное понимание философии образования // Философская мысль. 2015. № 4. С. 248–271. DOI: 10.7256/2409-8728.2015.4.15321
5. *Power E.J.* Educational Philosophy: A History from the Ancient World to Modern America. Taylor & Francis, 1996. 242 p.
6. *Rorty A.* Philosophers on Education: Historical Perspective. London : Routledge, 1998. 480 p.
7. *Murphy M.* The History and Philosophy of Education: Voices of Educational Pioneers. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall, 2006. 402 p.
8. A Companion to the Philosophy of Education / Ed. by R. Curren. New York : Wiley, 2008. 656 p.
9. *Allen A., Goddard R.* Education and Philosophy: An Introduction. London; New York : Sage, 2017. 240 p.
10. Philosophy East-West: Exploring Intersections Between Educational and Contemplative Practices // Ed. by O. Ergas, Sh. Todd. West Sussex, UK : Wiley, Blackwell, 2016. 198 p.
11. *Hoyt M.* Engaging Bodhisattva Compassion in Pedagogical Aporias // Paideusis. 2014. Vol. 21. No. 2. P. 24–31. DOI: <https://doi.org/10.7202/1071563ar>
12. *Blom R., Lu Cb.* Contextualising Postmodernity in Daoist Symbolism: Toward a mindful education embracing eastern wisdom // Educational Philosophy and Theory. 2016. Vol. 48. No. 12. P. 1266–1283. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1190266>
13. *Kristjánsson K.* Aristotle, emotions, and education. Aldershot, Hants, England; Burlington, VT : Ashgate, 2007. 194 p.
14. *Caranfa A.* Socrates, Augustine, and Paul Gauguin on the Reciprocity between Speech and Silence in Education // Journal of Philosophy of Education. 2013. Vol. 47. No. 3. P. 577–604. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12042>
15. *Besley A.C.* Philosophy, Education and the Corruption of Youth – From Socrates to Islamic Extremists // Educational Philosophy and Theory. 2013. Vol. 45. No. 1. P. 6–19. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00790.x>
16. *Gill N.* Educational Philosophy in the French Enlightenment: From Nature to Second Nature. London : Routledge, 2010. 314 p.
17. *Дьяков А.В.* Феномен французского Просвещения как диалектическое единство образовательной дидактической практики и философской теории // Science for Education Today. 2020. № 4. С. 125–137. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2004.08>
18. *Schapira M.* Kant versus the Managers: Historical Reconstruction and the Modern University // Journal of Philosophy of Education. 2019. Vol. 53. No. 1. P. 111–126. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12316>
19. *Munzel G.F.* Kant's Conception of Pedagogy. Toward Education for Freedom. Evanston, Illinois : Northwestern University Press, 2012. 438 p.
20. *Hodge S.* Martin Heidegger: Challenge to Education. Cham : Springer, 2015. 113 p.
21. *Koskela J., Siljander P.* What is Existential Educational Encounter? // Paideusis. 2014. Vol. 21. No. 2. P. 71–80. DOI: <https://doi.org/10.7202/1071567ar>
22. *Roder J., Naughton Ch.* Heidegger's Reinscription of Paideia in the Context of Online Learning // Educational Philosophy and Theory. 2015. Vol. 47. No. 9. P. 949–957. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1047166>
23. *Zembylas M.* On the Unrepresentability of Affect in Lyotard's Work: Towards Pedagogies of Ineffability // Educational Philosophy and Theory.

2020. Vol. 52. No. 2. P. 180–191. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1619172>
24. Lewis T.E. On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality. New York : Routledge, 2013. 174 p.
 25. Bingham Ch., Biesta G. Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation. London; New York : Continuum, 2010. 170 p.
 26. Deleuze and Education / Ed. by I. Semetsky. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2013. 288 p.
 27. Raaen F.D. Autonomy, Candour and Professional Teacher Practice: A Discussion Inspired by the Later Works of Michel Foucault // Journal of Philosophy of Education. 2011. Vol. 45. No. 4. P. 627–641. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00824.x>
 28. Why Foucault? New Directions in Educational Research / Ed. by M.A. Peters, T. Besley. New York : Peter Lang, 2007. 243 p.
 29. Schwimmer M. Poststructuralisme et éducation: l'apport de Foucault et Derrida // Philosophical Inquiry in Education. 2017. Vol. 24. No. 2. P. 159–170. DOI: <https://doi.org/10.7202/1070603ar>
 30. Власова О.А. Статус истории философии в общегуманитарном поле и университетской системе: перспектива самосознания // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 4. С. 93–105. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.06>
- Благодарности.** Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда (проект № 17–18–01440 «Антропологическое измерение истории философии»).
- Статья поступила в редакцию 13.05.21
Принята к публикации 23.09.21

References

1. Zakutnov, O.I., Chizhma, N.V. (2015). History of the Philosophy of Education in World Practice and in Russia. *Astrakhanskii vestnik ekologicheskogo obrazovaniya = Astrakhan Bulletin of Environmental Education*. No. 2 (32), pp. 156–161. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Bibikova, L.V. (2011). From the History of Philosophy of Education. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki = Historical, Philosophical, Political and Legal Sciences, Cultural Studies and Art History. Questions of Theory and Practice*. No. 1, pp. 39–41. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Lapshina, V.S. (2013). Philosophy of Education: On the Way to the Formation of a New Field of Knowledge. *Filosofiya i obshchestvo = Philosophy and Society*. No. 4, pp. 135–147. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Bazaluk, O.A. (2015). Modern Understanding of the Philosophy of Education. *Filosofskaya mysl' = Philosophical Thought*. Vol. 4, pp. 248–271, doi: 10.7256 / 2409-8728.2015.4.15321 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Power, E.J. (1996). *Educational Philosophy: A History from the Ancient World to Modern America*. Taylor & Francis, 242 p.
6. Rorty, A. (Ed.) (1998). *Philosophers on Education: Historical Perspective*. London : Routledge, 480 p.
7. Murphy, M. (2006). *The History and Philosophy of Education: Voices of Educational Pioneers*. Upper Saddle River, N.J. : Pearson/Merrill Prentice Hall, 402 p.
8. Curren, R. (2008). *A Companion to the Philosophy of Education*. New York : Wiley, 656 p.
9. Allen, A., Goddard, R. (2017) *Education and Philosophy: An Introduction*. London; New York : Sage, 240 p.
10. Ergas, O., Todd, Sh. (Eds.) (2016). *Philosophy East-West: Exploring Intersections Between Educational and Contemplative Practices*. West Sussex, UK : Wiley, Blackwell, 198 p.
11. Hoyt, M. (2014). Engaging Bodhisattva Compassion in Pedagogical Aporias. *Paideusis*. 2014. Vol. 21, no. 2, pp. 24–31, doi: <https://doi.org/10.7202/1071563ar>
12. Blom, R., Lu, Ch. (2016). Contextualising Postmodernity in Daoist Symbolism: Toward a Mindful Education Embracing Eastern Wisdom. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 48, no. 12, pp. 1266–1283, doi: <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1190266>

13. Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Aldershot, Hants, England; Burlington, VT : Ashgate, 194 p.
14. Caranfa, A. (2013). Socrates, Augustine, and Paul Gauguin on the Reciprocity between Speech and Silence in Education. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 47, no. 3, pp. 577-604, doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12042>
15. Besley, A.C. (2013). Philosophy, Education and the Corruption of Youth – From Socrates to Islamic Extremists. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 45, no. 1, pp. 6-19, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00790.x>
16. Gill, N. (2010). *Educational Philosophy in the French Enlightenment: From Nature to Second Nature*. London : Routledge, 314 p.
17. Dyakov, A.V. (2020). The Phenomenon of the French Enlightenment as a Dialectical Unity of Didactic Practice and Philosophical Theory. *Science for Education Today*. Vol. 10, no. 4, pp. 125-137, doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2004.08> (In Russ., abstract in Eng.).
18. Schapira, M. (2019) Kant Versus the Managers: Historical Reconstruction and the Modern University. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 53, no. 1, pp. 111-126, doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12316>
19. Munzel, G.F. (2012). *Kant's Conception of Pedagogy. Toward Education for Freedom*. Evanston, Illinois : Northwestern University Press, 438 p.
20. Hodge, S. (2012). *Martin Heidegger: Challenge to Education*. Cham : Springer, 113 p.
21. Koskela, J., Siljander, P. (2014). What is Existential Educational Encounter? *Paideusis*. Vol. 21, no. 2, pp. 71-80, doi: <https://doi.org/10.7202/1071567ar>
22. Roder, J., Naughton, Ch. (2015) Heidegger's Reinscription of Paideia in the Context of Online Learning. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 47, no. 9, pp. 949-957, doi: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1047166>
23. Zembylas, M. (2020). On the Unrepresentability of Affect in Lyotard's Work: Towards Pedagogies of Ineffability. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 52, no. 2, pp. 180-191, doi: <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1619172>
24. Lewis, T.E. (2013). *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality*. New York : Routledge, 174 p.
25. Bingham, Ch., Biesta, G. (2010). *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London; New York : Continuum, 170 p.
26. Semetsky, I. (Ed.) (2013). *Deleuze and Education*. Edinburg : Edinburgh University Press, 288 p.
27. Raaen, F.D. (2011). Autonomy, Candour and Professional Teacher Practice: A Discussion Inspired by the Later Works of Michel Foucault. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 45, no. 4, pp. 627-641, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00824.x>
28. Peters, M.A., Besley, T. (Eds.) (2007). *Why Foucault? New Directions in Educational Research*. New York : Peter Lang, 243 p.
29. Schwimmer, M. (2017). Poststructuralisme et éducation: l'apport de Foucault et Derrida. *Philosophical Inquiry in Education*. Vol. 24, no. 2, pp. 159-170, doi: <https://doi.org/10.7202/1070603ar>
30. Vlasova, O.A. (2019). The Status of the History of Philosophy in the Humanitarian Field and the University System: The Perspective of Self-Consciousness. *Science for Education Today*. Vol. 9, no. 4, pp. 93-105, doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.06> (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The study was financially supported by the Russian Science Foundation, project 17-18-01440 (“Anthropological dimension of the History of Philosophy”).

*The paper was submitted 13.05.21
Accepted for publication 23.09.21*

Collaborative Online Learning: Plurilingual and Pluricultural Development

Original Article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-117-127

Oksana Polyakova – Dr. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Researcher, ORCID 0000-0003-0575-2386, okpolnes@upv.es

Universitat Politècnica de València & Universidad Católica de Valencia

Address: Camino de Vera, s/n, 46022 Valencia, Spain

Irina N. Goryacheva – Lecturer, Department of Spanish Language, Faculty of Foreign Languages and Regional Studies, ORCID 0000-0001-7424-1104, irinag78@list.ru

Lomonosov Moscow State University

Address: 1, bldg. 13-14, Leninskie gory, Moscow, 119991, Russian Federation

Ruzana Galstyan-Sargsyan – Dr. Sci. (Philology), Faculty of Humanities and Communication, ORCID 0000-0002-5527-1997, ruzan.galstyan@uchceu.es

CEU, Cardenal Herrera, Spain

Address: 31, calle Grecia, 12006 Castellón de la Plana, Castellón (Valencia), Spain

Abstract. Background. The growing importance of international cooperation among universities have increased the number of joint training projects. Common Bologna principles followed by Russian and Spanish tertiary institutions helped perform a pilot study focused on telecollaboration and plurilingual and pluricultural competence implementation. The project aimed at forming plurilingual and pluricultural competence and communicative competence among students studying either English or Spanish or both through the integration of digital technologies into the learning process.

Methods. This 7-month study took place in Moscow (Russian Federation) and Valencia (Spain) from November 2019 to June 2020. Participants were university students aged 20–23 from Teaching Training Faculties from Lomonosov Moscow State University and CEU Cardenal Herrera University. The undergraduates who volunteered to participate in the focus group took part in five telecollaboration sessions (March–May 2020). The participants were divided into two mixed (50% Russian and 50% Spanish learners) subgroups and discussed suggested topics during online student-led bilingual sessions. After each online interaction, researchers collected their opinions through questionnaires and discussion with a lecturer.

Outcomes. All participants announced that the study gave them a chance to improve their language abilities, update their vocabulary and enhance their intercultural experience. None of the partakers reported having experienced any difficulty doing the project and only regretted that interaction time was too short. Additionally, lecturers were able to test new curricula implementation and assessment procedures.

Conclusions. The pilot study was feasible to deliver and there was a clear, satisfactory result with the focus groups participants and teaching staff.

Keywords: Bologna system, competence-based higher education, Collaborative Online International Learning (COIL), plurilingual and pluricultural competence (PPC), telecollaboration, online bilingual sessions

Cite as: Polyakova, O., Goryacheva, I.N., Galstyan-Sargsyan, R. (2021). Collaborative Online Learning: Plurilingual and Pluricultural Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 117-127, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-117-127 (In Russ., abstract in Eng.).

Коллаборативное онлайн-образование: плюрилингвальный и плюрикультурный подход

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-117-127

Полякова Оксана – д-р филол. наук, преподаватель, кафедра прикладной лингвистики, ORCID: 0000-0003-0575-2386, okpolnes@upv.es

Политехнический университет Валенсии, Испания

Адрес: 46022 Валенсия, Камино де Вера, б/н

Горячева Ирина Николаевна – преподаватель, кафедра испанского языка факультета иностранных языков и регионоведения, ORCID 0000-0001-7424-1104, irinag78@list.ru

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Адрес: 119991, Москва, Ленинские горы, 1

Галстян-Саргсян Рузана – д-р филол. наук, преподаватель гуманитарного факультета и координатор международных отношений, ORCID 0000-0002-5527-1997, ruzan.galstyan@uchceu.es

Университет Карденал де Эррера, Кастельон, Валенсия, Испания

Адрес: 12006 Кастельон (Валенсия), ул. Гресия, 31

Аннотация. История вопроса: Растущее значение международного сотрудничества между университетами увеличило количество совместных образовательных проектов. Общие принципы Болонской системы, которым следуют российские и испанские высшие учебные заведения, помогли провести пилотное исследование, посвященное дистанционному взаимодействию и развитию плюрилингвальной и плюрикультурной компетенций. Проект был направлен на формирование плюрилингвальной, плюрикультурной и коммуникативной компетенции у студентов, изучающих английский, испанский или оба языка, посредством интеграции цифровых технологий в учебный процесс.

Метод: Данное семимесячное исследование проходило в Москве (Российская Федерация) и Валенсии (Королевство Испания) с ноября 2019 года по июнь 2020 года. Участниками проекта стали студенты факультетов подготовки преподавателей из Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова и Университета CEU Cardenal Herrera (возраст: 20-23 лет). Студенты старших курсов, вызвавшиеся участвовать в фокус-группе, приняли участие в пяти учебных блоках дистанционного взаимодействия (март-май 2020 года). Участники были разделены на две смешанные (50% русских и 50% испанских учащихся) подгруппы и обсуждали предложенные темы во время двуязычных онлайн лекций и дискуссий. После каждого онлайн-взаимодействия исследователи собирали их мнения посредством анкетирования и обсуждения с преподавателем.

Результаты: Все участники заявили, что проект дал позволил им улучшить языковые навыки, обновить словарный запас и расширить межкультурный опыт. Никто из участников не сообщил о том, что испытывал какие-либо трудности при выполнении проекта. Кроме того, было выражено сожаление о том, что время взаимодействия было слишком коротким. Преподаватели смогли опробовать новые учебные программы и процедуры оценки в рамках проекта.

Выводы: Данное пилотное исследование было осуществлено в соответствии с планом; участники фокус-групп и преподавательский состав получили четкий и удовлетворительный ответ на обозначенные вопросы исследования.

Ключевые слова: высшее образование, Болонская система, компетентностный подход в образовании, плюрилингвальная и плюрикультурная компетенция, дистанционное взаимодействие, Collaborative Online International Learning (COIL)

Для цитирования: Polyakova O., Goryacheva I.N., Galstyan-Sargsyan R. Collaborative Online Learning: Plurilingual and Pluricultural Development // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 117–127. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-117-127

Introduction

From university cooperation to telecollaboration

There has been a fast progression in global partnerships amongst higher education institutions all through the most recent twenty years because of the Bologna agreement. Additionally, among current participants from the European Higher Education Area (EHEA), we find 48 nations and the European Commission actively promoting quality education, cooperation and research. It is a knowledge integration space, fundamentally offering high quality comparable and compatible university training, three-cycle qualifications and joint groundwork for the work market necessities. The above mentioned beneficial partnership collaborations attest to growing new and productive methods of embracing intercultural learning connections.

Therefore, it is not surprising that in 2013 EU Erasmus programmes provided grants to “3.3 million students and 470 000 staff members” [1]. The mobility programmes offered one-of-a-kind support for shared acknowledgement of credits, language training and, in general, better preparation for the globalised economy. Presently, the inquiry is: what kind of new collaborative solutions can surge based on the sustainable higher education premises in the digital era? There is no uncertainty about online interac-

tion’s complexity, yet new kinds of advanced communications dynamically flood educational settings.

Telecollaboration models have become a valuable asset in most tertiary education establishments in the past years. Due to a large variety of meaningful links of this field to foreign language (FL) education, below, we determine the essential findings and indicators relevant for the current research:

- telecollaboration, as defined by O’Dowd [2], is “the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work”. Recently, by equating telecollaboration with virtual exchanges, the same author [3] adds an important point: the interaction mentioned above happens as “an integrated part of [their] educational programmes”;

- telecollaboration achieves new social and institutional dimensions while associated with foreign language, claimed Belz [4; 5], or becomes a source of intercultural understanding and otherness perception in view of Van der Kroon et al. [6]. Additionally, Guth & Helm [7] report to be reinforcing online literacies through three main categories of tasks: (a) information exchange, comparison and analysis, (b) collaboration and (c) product creation;

– telecollaboration and intercultural communication become partners in promoting intercultural competences, detailed Belz [5]. In this respect, the analysis presented by Çiftçi & Savaş [8] pointed out five major factors influencing this trend: (1) the students' general perspectives on their telecollaborative encounters, (2) language learning through telecollaboration, (3) intercultural learning through telecollaboration, (4) the difficulties experienced inside the telecollaborative undertakings, and (5) the requirements for additional successful telecollaboration;

– telecollaboration models in university framework extensively studied by Helm [9] showed the tendency to use emails, virtual learning environments, online discussion forums or video-audio conferencing, preferably. Meanwhile, O'Dowd [3] focused primarily on virtual exchange approaches such as UNICollaboration (a combination of applied linguistics and FL education), X-Culture (international business experience) or COIL (global partnerships, online learning collaboration in higher education).

Collaborative Online International Learning (COIL) and learning outcomes

For this study, the researchers utilised a Collaborative Online International Learning (COIL) system, designed and promoted by J. Rubin [10], to advance worldwide virtual exchange programmes for universities worldwide. It is a financially savvy and inventive way to establish an advanced learning climate for virtual ventures and communication. Loop activities (www.coilconsult.com) help associate study halls of at least two higher education institutions, developing socially different and still very sensible correspondence types.

The COIL model does not just pay attention to students' considerations and works as they examine and obtain information yet also offers secure and not costly virtual situations to develop coordinated efforts. On similar lines, De Wit [11] advocated for COIL as an opportunity for authentic virtual mobility while making teachers and students cooperate, interact, go global

and embed all aforementioned factors into the training.

Therefore, we place our research under the umbrella of COIL sustainability and globally networked learning in humanities. In the following white paper, the telecollaboration system advises on the telecollaboration premises [12; 13]:

- class size and duration: from 4 to 40 students interacting during 5–12 weeks;
- language: predominantly English language;
- technology: mainly synchronous face-to-face classroom sessions. For synchronous communications, the participants used Skype, Facebook and Google chat, whereas the asynchronous tools were email, Facebook and institutions' learning management system (LMS);
- student feedback: genuinely interested in the online collaboration courses, learners requested a longer duration of class sessions and interactions as well as needed more time for collaborative work and the whole exchange programme;
- teacher feedback: educators' enthusiastic attitude towards the co-teaching process, moderation, and intercultural online training proved to be a driving force behind every COIL application. Besides, they raised concerns over the learning objectives' achievement;
- institutional support: the most critical elements for the success of virtual sessions are the financial, administrative, pedagogical and technical support of both educational institutions.

Once we reviewed the essential aspects of COIL telecollaboration, we can now focus on the detailed example of the exchange phases aimed at sustainable international partnership and transferable career skills development [14; 15] in the Amsterdam University of Applied Sciences Faculty of Business:

- 1) socialising (icebreaker, group formation, creating trust);
- 2) project organisation, planning and comparative discussions;
- 3) collaborative project work, research and analysis, problem-solving;

4) research results' presentation and conclusion, evaluation and reflection.

COIL practitioners should note that this method pays special attention to learning outcomes (LO) viewed with a magnifying glass of revised Bloom taxonomy [16]. In other words, the competence levels during each COIL stage are attached to the corresponding taxonomy levels. As Haug [14] holds, educators must ensure the progress on

- Level 1 Remembering (Can the learner recall or remember the information?);
- Level 2 Understanding (Can the learner explain ideas or concepts?);
- Level 3 Applying (Can the learner use information in a new way?);
- Level 4 Analysing (Can the learner distinguish between different parts?);
- Level 5 Evaluating (Can the learner justify a stand or decision?);
- Level 6 Creating (Can the learner create a new product or point of view?).

In addition to the LO stated above, we collected some thoughts and ideas on learning outcomes in higher education. Although a limited number of studies addressed this point [17–21], their main focus did not include telecollaboration as a specific area of training and curriculum design. In this regard, we would like to mention a research report supported by Educational Testing Service [19] where seven critical domains surge: creativity, critical thinking, teamwork, effective communication, digital and information literacy, citizenship and life skills.

Considering current study objectives, a fruitful combination of both approaches to LO [14; 19] could increase awareness of learning objectives in telecollaboration.

Plurilingual & pluricultural competence (PPC)

In the present proposal, we explore the process of telecollaboration and its application to *plurilingual and pluricultural competence (PPC)* development.

International educational setting makes it critical to glance at the official point of view

on language training upheld by UNESCO [22], declaring the “linguistic pluralism” to consolidate the primary language, a subsequent language and a modern global language. Such a methodology requires a list of directions and instructional highlights that unite policy-makers, strategists, undergraduates, lecturers and families. The two releases of the Common European Framework of Reference for Languages [23; 24] gave us significant help with setting fully operational educational systems focused on language training and assessment.

Initially, in 2001, the first Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) featured various social advantages of plurilingualism. Being characterised as a context to enhance singular language foundation and work up an open “a communicative competence to which all knowledge and experience of language contribute and in which dialects interrelate and collaborate” [23]. The association of language and culture engages life advancement, representing a fundamental plurilingual and pluricultural fitness piece.

Further on, in 2018, the renewed CEFR Companion Volume brought the meaning of plurilingualism as an “uneven and changing competence, the dynamic and linguistic repertoire of an individual user/ learner” [24].

Because of the stable association of plurilingual and pluricultural parts of the competence, below, we recover the idea of a joint plurilingual and pluricultural competence from a few scholarly findings such as

– Coste et al. [25], describing the PPC in terms of “the ability to use languages for communication and to take part in intercultural interaction”, highlight the role of a language user as a social actor;

– Piccardo and North [26] who unveil mixed facets of a learner/social agent where general competences and PPC help accomplish activities in a mutually significant way: from a socially-situated extent to an individual one;

– Galante's [27] study of 379 plurilingual speakers who proved to perceive PPC as a unique construct where language and culture

are interrelated. Additionally, plurilingual and pluricultural competence's analysis highlights its significance in terms of language education, curriculum, and policy.

As of now, the semantic and social pieces of the PPC are immovably interconnected. In this way, different benefits arise out of prior sociolinguistic and practical capacities bettering the interlinguistic design of other co-official languages, updating interrelation of etymological structures, building new cut-off points and encouraging friendly, phonetic and social learning [24].

Moreover, the principles of plurilingual pedagogies cross the borders of English as a modern international language and get a deserved integration in the sphere of higher education [28] employing the following three-fold matrix:

- (1) faculty and student initiation;
- (2) planned and spontaneous engagements with plurilingualism;
- (3) plurilingualism as either a scaffold or a resource for curriculum, pedagogy and assessment.

By moving forward with the investigation of the telecollaboration and PPC phenomenon, we initially focus on the research question (RQ) of how the COIL framework helps build a profound learning experience (RQ1). Besides, we enquire about PPC connection to a new perspective on the training interactions (RQ2). Finally, we identify plurilingual pedagogies necessary to support integration of virtual exchange in university curricula (RQ3).

Methodology

The Erasmus agreement between CEU Cardenal Herrera and Lomonosov Moscow State Universities was signed in 2014 to facilitate students' and teachers' interchange, mobility, facilities, and research collaboration. Upon agreeing on all the required input, the stakeholders decided that both institutions will launch the project aimed to develop plurilingual and pluricultural competence and communicative competence among students studying either English or Spanish or both through the integration of

digital technologies into the learning process with the implementation of the Collaborative Online International Project (COIL) method. Several reasons led to resorting to the COIL method. They include:

- to help students learn more about other cultures;
- to internationalise both universities involved;
- to make the two universities closer to each other;
- to improve students' team working and digital competence;
- to develop students' plurilingual and pluricultural competence;
- to develop students' linguistic competence.

Research goal

Generally, the project aimed at forming PPC and communicative competence in students studying either English or Spanish or both through the integration of digital technologies into the learning process. Within the competence framework, the project aimed to develop skills and abilities such as interculturality, cooperation and plurilingualism. Specifically, language learning aspects included phonological, grammatical proficiencies, dialogic and monologue speech skills, writing and lexical skills in the online environment.

The pilot study involved four parts performed by project participants, which are summed up in *Figure 1*. In order to carry out the study, five one-hour long Skype sessions were set up.

Participants

As the study objective was to teach and better understand current students' needs and enhance future university curriculum development, we followed specific guidelines on focus group (group size of 6–8 participants, moderated discussion practice, evaluation and feedback) [29–31]. The educators created a focus group of 8 students since it was a piloting project where four students were from CEU Cardenal Herrera University (native Spanish speakers, B2 level of English, Teachers' Training Degree) and the oth-

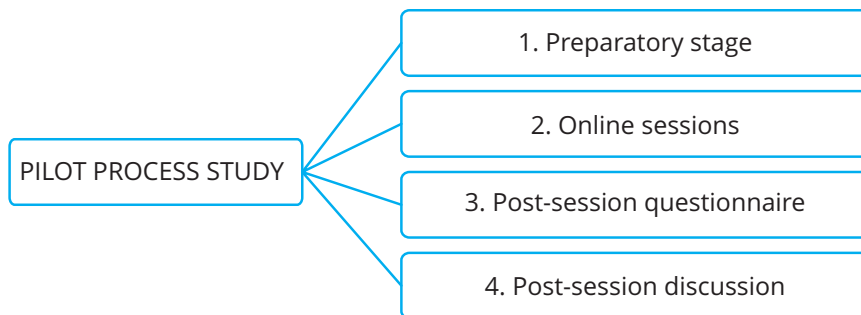


Fig. 1. Pilot study process

er four from Lomonosov Moscow State University (native Russian speakers, C1 level of Spanish, B2 level of English).

Implementation

Stage 1: Preparatory Stage. The project participants, together with the authors of the project, were required to work on the upcoming items according to the thematic plan: intercultural topics, the lexical minimum necessary to conduct a discussion within the proposed subject, different ways of constructing argumentation, list of questions for discussion with participants of the online session and a list of introductory and linking structures necessary for conducting a debate or discussion.

The participants were suggested to discuss the following topics during the five sessions: (1) Stereotypes; (2) Equality; (3) Education; (4) Fashion and (5) Social Life.

Stage 2: Online sessions. Students were divided into two groups: A and B. Each group consisted of two students from CEU Cardenal Herrera and two students from Lomonosov Moscow State University.

Together with the authors of the project, the project participants met on the online platform Skype/Zoom and held a discussion or debate on the topic indicated in the planning. The online session participants were allowed to independently determine the language rules for conducting a debate according to the following possible options. Option 1 included participants changing the language of communication after

every 20 to 45 minutes. Option 2 included having participants from CEU Cardenal Herrera speak English while those from MSU Lomonosov State University speak Spanish. Finally, the participants divided online sessions into two parts: 30 minutes of Spanish and 30 minutes of English language interactions.

The project participants (100% female group) were to conduct the conversation without the project authors'/lecturers' direct input. The authors of the project observed the discussion in observer mode.

Stage 3: Post-session questionnaire. Once every session was over, we invited students to fill out a small questionnaire on Google Forms to summarise the conversation results.

Stage 4: Post-session discussion. After each session, lecturers reviewed the process held to determine and identify the following: 1) lexical features and techniques used in the discussion by the participants of a foreign university; 2) ways of constructing argumentation by representatives of a foreign university; 3) cultural features of the discussion by representatives of a foreign country.

The project's implementation included a free-time schedule, synchronous sessions.

Evaluation

Questionnaires suggested below were used as the primary qualitative research tool, whereas short videos and a 1-minute paper included in the continuous assessment process of each session training results were confidential. In receiving the feedback for the project, the research

team used the opinions of students and lecturers-researchers' views were also regarded.

Questionnaire

This section provides responses to the following three open questions answered by all study participants and summarises critical analytical data collected:

1. Have you ever participated in a bilingual project?

2. How has this experience improved your plurilingual and pluricultural competences?

3. What difficulties did you experience moving from Spanish to English and from English to Spanish during the session?

1. Among the participants, 66.7% (5 respondents) had previously participated in the project; hence, they were experienced in bilingual training practices. However, the remaining 33.3% (3 respondents) have no previous experience in bilingual projects.

2. All participants rated the collaboration experience as highly relevant to their studies and future profession in didactics and methodology of foreign language teaching. In raising awareness of the plurilingual and pluricultural competences, some students commented:

- they had had an excellent opportunity to talk in English and Spanish with girls about their chosen topics;

- the project presented them with an opportunity for developing and perfecting their oral skills;

- they have expanded their vocabulary in the two languages; they also changed their speaking English and Spanish vision since they were ashamed of speaking in English before;

- they have developed a positive attitude towards speaking English secondary to the project as it has made it easier for them to understand English and Spanish;

- their English language competency has markedly improved and they have acquired a specific vocabulary of various topics.

3. In addition to examining the PPC, we also looked at the responses concerning the challenging format of 30 minutes (English) + 30 min-

utes (Spanish) interaction per session. In the focus group, both educators and learners viewed these practices in the following manners:

- Russian participants found no difficulties moving from English to Spanish or from Spanish to English since they have been living and working with many Spanish friends, so changing the language was normal to them;

- Spanish learners liked the project as they could speak in the two languages since the project presented them with an opportunity to improve English. They also praised the friendliness of the Russian counterparts which made them break the fear of speaking in English. They even would have liked the project to take a longer time.

Outcomes

Most of the students (66.7 %) participated in projects entailing plurilingual and pluricultural experience before, while 33.3 % had not had prior experience in participating in such projects. All study participants reported that the project presented them with an opportunity to improve their language skills and update their vocabulary and enrich their personal experience of intercultural communication. They perfected their oral skills, enhanced their speaking in English and gained new English and Spanish vocabulary. None of the participants reported having experienced any difficulty in doing the project. The cooperation of Russian students made it easier to break the fear of speaking in English. Some of the participants with bilingual and bicultural experiences made it easier to carry out the project minus constraints. All in all, the implementation of the telecollaboration experience helped apply international rules and conventions mentioned by Crowley-Vigneau et al. [32] within the Russian higher education context.

Conclusions

The pertinence of both universities to the EHEA and adaptation of international HE norms enabled a valuable partnership experience focused on plurilingual and pluricultural

competence development. The research approached the general goal of developing PPC and communicative competence through the integration of digital technologies into the learning process. A pilot study was carefully designed to monitor and improve the process of plurilingual virtual collaboration performed in a focus group. Authors follow the step-by-step investigation process (see *Figure 1*) for exploring the feasibility of mutual cultural and linguistic enrichment employing a new way of applying technology and advancing HE curricula. The following observations were made as a result of the conducted project:

RQ1. The integration of Collaborative Online International Learning (COIL) scheme in the learning process is an effective approach to acquiring intercultural skills, as well as Plurilingual and Pluricultural Competence because of its across-the-board availability, cost-effectiveness, the efficacy of bilingual training practices.

RQ2. On observation of the questionnaire evaluation, it was apparent that within the framework of competence, the project is operative in training such abilities as communication competence, plurilingual competence, pluricultural competence, linguistic competence, digital competence, team working competence.

RQ3. The integration of the virtual exchange in degree curricula of two different universities resulted in participation assessment as 20% of the final course grade, recognising the value of participative learning.

Since the project participants were to conduct the conversation without the direct input of the lecturers, the educators observed the virtual classroom discussion in the observer mode, encouraging the participants to become active partakers in the collaborative learning process. Moreover, student-led discussion facilitated active learning, shared knowledge acquirement and promoted social interaction as well as helped participants to share ideas, express opinions, manage time and overcome anxiety linked to the effective filter limitations. Hence, we strongly recommend using a common virtual space to gain a new intercultural background.

Considering the above-mentioned cooperation background, students' needs and curricular advancement, the study helped address the following aspects of online telecollaboration and PPC:

1. implementation of a methodological and pedagogical experiment using digital technologies;

2. formation of students' understanding of the difference between formal and informal communication styles;

3. formation and development in students of the skill of using the introductory, plug-in, and ligamentous structures;

4. formation of students' ideas about the difference in the ways of thinking, the formation of thoughts, and the construction of argumentation among representatives of different cultures;

5. formation of the ability to conduct debates, discussions with representatives of the countries of the target language;

6. competence development via student-led discussions.

The results of the conducted study suggest that further projects may target telecollaboration initiatives where international HE participants are engaged in a guided project interaction. A further important aspect of supporting learning outcomes is to ensure an appropriate and visual training result by introducing a focused task aimed at task-based language teaching. These kinds of assignments are of great importance for the educators and researchers as they need to know "whether learners are able to perform some specific feature they are investigating in a communicative context". Due to the importance of the plurilingual and pluricultural competence to the HE training, further experimental studies should be performed on using focused consciousness-raising tasks in telecollaboration.

References

1. European Commission. (2015). *Erasmus: Facts, Figures & Trends*. Available at: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf (accessed 05.02.2021)

2. O'Dowd, R. (2011). Intercultural Communicative Competence through Telecollaboration. In: Jackson, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Routledge, pp. 342-358.
3. O'Dowd, R. (2018). From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-Art and the Role of UNICollaboration in Moving Forward. *Journal of Virtual Exchange*. Vol. 1, pp. 1-23, doi: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
4. Belz, J.A. (2002). Social Dimension of Telecollaborative Foreign Language Study. *Language Learning & Technology*. Vol. 6, no. 1, pp. 60-81. Available at: https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25143/1/06_01_belz.pdf (accessed 10.06.2021).
5. Belz, J.A. (2003). Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration. *Language Learning & Technology*. Vol. 7, no. 2, pp. 68-99. Available at: <http://hdl.handle.net/1805/2655> (accessed 10.06.2021).
6. Van der Kroon, L., Jauregi, K., Jan, D. (2015). Telecollaboration in Foreign Language Curricula: A Case Study on Intercultural Understanding in Video Communication Exchanges. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*. Vol. 5, no. 3, pp. 20-41, doi: 10.4018/IJCALLT.2015070102
7. Guth, S., Helm, F. (2012). Developing Multiliteracies in ELT through Telecollaboration. *ELT Journal*. Vol. 66, no. 1, pp. 42-51, doi: <https://doi.org/10.1093/elt/ccr027>
8. Çiftçi, E.Y., Savaş, P. (2018). The Role of Telecollaboration in Language and Intercultural Learning: A Synthesis of Studies Published between 2010 and 2015. *ReCALL*. Vol. 30, no. 3, pp. 278-298, doi: <https://doi.org/10.1017/S0958344017000313>
9. Helm, F. (2015). The Practices and Challenges of Telecollaboration in Higher Education in Europe. *Language Learning & Technology*. Vol. 19, no. 2, pp. 197-217, doi: <http://dx.doi.org/10.125/44424>
10. Rubin, J. (2017). Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions. *Internationalisation of Higher Education*. Vol. 2, pp. 27-44.
11. De Wit, H. (2013). COIL-Virtual Mobility without Commercialisation. *University World News*. Vol. 274, no. 1. Available at: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130528175741647> (accessed 12.09.2021).
12. Guth, S. (2013). *The COIL Institute for Globally Networked Learning in the Humanities: Case Studies*. SUNY COIL Center. Available at: http://coil.suny.edu/sites/default/files/coil_institute_case_studies.pdf (accessed 12.09.2021).
13. Rubin, J., Guth, S. (2015). Collaborative Online International Learning: An Emerging Format for Internationalizing Curricula. In: Schultheis Moore, A., Simon S. (Eds). *Globally Networked Teaching in the Humanities*. Routledge, pp. 27-39.
14. Haug, E. (2020). *COIL Design Discussions*. Presented at the CEU University Valencia (Spain). October 18.
15. Haug, E. (2017). Examples and Outcomes of Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) in the Curriculum. *Conference Proceedings. The Future of Education*. Pp. 253-255.
16. Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Rath, J., Wittrock, M. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman.
17. Adam, S. (2004). *Using Learning Outcomes*. Report for United Kingdom Bologna Seminar. 2004, July 1-2, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre), Edinburgh. Available at: https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Learning_Outcomes_Edinburgh_2004/76/8/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams_577768.pdf (accessed 12.09.2021).
18. Maher, A. (2004). Learning Outcomes in Higher Education: Implications for Curriculum Design and Student Learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. Vol. 3, no. 2, pp. 46-54, doi:10.3794/johlste.32.78
19. Markle, R., Brenneman, M., Jackson, T., Burrus, J., Robbins, S. (2013). Synthesizing Frameworks of Higher Education Student Learning Outcomes. *ETS Research Report Series*. Vol. 2, pp. 1-37, doi: <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2013.tb02329.x>
20. Seybert, J.A. (2002). Assessing Student Learning Outcomes. *New Directions for Community Colleges*. Vol. 117, pp. 55-66, doi: <https://doi.org/10.1002/cc.53>
21. Shephard, K. (2008). Higher Education for Sustainability: Seeking Affective Learning Outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 9 No. 1, pp. 87-98, doi: <https://doi.org/10.1108/14676370810842201>

22. UNESCO. (1999). *Records of the General Conference*, 30th Session, Paris, 26 October to 17 November 1999. Vol. 1: Resolutions – UNESCO. UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118514> (accessed 12.06.2021).
23. Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Press Syndicate of the University of Cambridge.
24. Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed 10.01.2020).
25. Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg : Council of Europe. Available at: <https://rm.coe.int/168069d29b> (accessed 12.06.2021).
26. Piccardo, E., North, B. (2020). The Dynamic Nature of Plurilingualism: Creating and Validating CEFR Descriptors for Mediation, Plurilingualism and Pluricultural Competence. In: Lau, S.M.C., Van Viegen, S. *Plurilingual Pedagogies*. Springer, pp. 279-301.
27. Galante, A. (2020). Plurilingual and Pluricultural Competence (PPC) Scale: The Inseparability of Language and Culture. *International Journal of Multilingualism*, pp. 1-22, doi: <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753747>
28. Van Viegen, S., Zappa-Hollman, S. (2020). Plurilingual Pedagogies at the Post-Secondary Level: Possibilities for Intentional Engagement with Students' Diverse Linguistic Repertoires. *Language, Culture and Curriculum*. Vol. 33, no. 2, pp. 172-187, doi: <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1686512>
29. Citizens Advice. (2015). *How to run focus groups*. Available at: <https://www.citizensadvice.org.uk/Global/CitizensAdvice/Equalities/How%20to%20run%20focus%20groups%20guide.pdf> (accessed 11.01.2020).
30. Finch, H., Lewis, J., Turley, C. (2003). Focus Groups. In: Ritchie J., Lewis J., McNaughton Nicholls, C., Ormston, R. *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. SAGE Publications, pp. 170-198.
31. Winke, P. (2017). Using Focus Groups to Investigate Study abroad Theories and Practice. *System*. Vol. 71, pp. 73-83, doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.09.018>
32. Crowley-Vigneau A., Baykov A.A., Kalyuzhnova Y. (2020). Implementation of International Norms in Russia: The Case of Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8/9, pp. 39-54, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-39-54>

The paper was submitted 25.05.21

Received after reworking 10.06.21

Accepted for publication 10.09.21

УНИВЕРСИТЕТ И РЕГИОН UNIVERSITY AND REGION



Образовательная среда педагогического университета

Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) одним из своих ориентиров избрал разработку способов педагогизации различных сред и практик посредством соответствующих образовательных действий. Это означает предложение ответов на те социальные запросы, которые могут быть удовлетворены педагогическими средствами. Примером таких проектов может служить внедрение компонентов ответственного поведения в экологической сфере или ответственного родительства. Первым шагом для достижения цели стало переформатирование образовательной среды ТГПУ, создающее условия для индивидуализации учебного процесса, эффективной коммуникации между всеми субъектами исследовательской работы, оптимального соотношения университетских традиций и новаций. Стратегия переформатирования изложена в статьях данной рубрики. Из содержания статей следует, что основой стратегии выступили результаты практико-ориентированных исследований сотрудников ТГПУ.

Организация образовательной среды педагогического университета: концепты и сценарий изменений

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-129-136

Макаренко Андрей Николаевич – д-р физ.-мат. наук, доцент, ректор, rector@tspu.edu.ru

Смышляева Лариса Германовна – д-р пед. наук, доцент, проф. кафедры социальной педагогики, laris.s@mail.ru

Волчкова Ирина Владимировна – канд. экон. наук, доцент, эксперт информационно-аналитического управления, volchkovairina@bk.ru

Поздеева Светлана Ивановна – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики и методики начального образования, svetapozd@mail.ru

Семенова Наталия Альбертовна – канд. пед. наук, доцент, natalsem@rambler.ru

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Адрес: 634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

***Аннотация.** Проведён анализ удовлетворённости субъектов образования результатами подготовки будущих педагогов в вузе. Установлены дефициты в подготовке и новые запросы, что позволило определить ориентиры развития педагогического университета. Представлен вариант перестроения организационной схемы коммуникаций между структурными подразделениями вуза в целях повышения эффективности организации образовательной среды для профессиональной подготовки будущих педагогов.*

***Ключевые слова:** педагогическое образование, педагогический университет, общепрофессиональные компетенции, педагогические инновации*

Для цитирования: Макаренко А.Н., Смышляева Л.Г., Волчкова И.В., Поздеева С.И., Семенова Н.А. Организация образовательной среды педагогического университета: концепты и сценарий изменений // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 129–136. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-129-136

Organization of Educational Environment at Pedagogical University: Concepts and Scenario of Changes

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-129-136

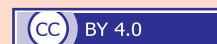
Andrey N. Makarenko – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Assoc. Prof., Rector, rector@tspu.edu.ru

Larisa G. Smyshlyaeva – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Department of Social Pedagogy, laris.s@mail.ru

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

© Макаренко А.Н., Смышляева Л.Г., Волчкова И.В., Поздеева С.И., Семенова Н.А., 2021.



Irina V. Volchkova – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Expert of Information and Analytical Department, volchkovairina@bk.ru

Svetlana I. Pozdeeva – Dr. Sci. (Education), Prof., Department of Pedagogy and Methods of Elementary Education, svetapozd@mail.ru

Natalia A. Semenova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Director, Institute for Development of Teacher Education, natalsem@rambler.ru

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Address: 60, Kievskaya str., Tomsk, 634061, Russian Federation

Abstract. The subjects of education satisfaction analysis with the teacher training results at the University was carried out. The training deficiencies and new challenges were identified, which made it possible to determine the guidelines for the development of pedagogical university. A variant to transform the organizational scheme of communications between university departments was presented to increase the efficiency of educational environment organization for professional training of future teachers.

Keywords: general professional competencies, pedagogical education, pedagogical innovations

Cite as: Makarenko, A.N., Smyshlyaeva, L.G., Volchkova, I.V., Pozdeeva, S.I., Semenova, N.A. (2021). Organization of Educational Environment at Pedagogical University: Concepts and Scenario of Changes. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 129-136, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-129-136 (In Russ., abstract in Eng.).

В конце XX в. будущее, ставшее настоящим, было охарактеризовано как VUCA-мир¹, что сейчас стало характеристикой действительности, адаптацией к которой должен являться результат образования [1–5]. Разработанность направлений такого образования обнаруживает, по крайней мере, два принципиальных момента: необходимость внедрения новых ориентаций образования на его самых начальных уровнях и изменение роли учителя с транслятора знания на фасилитатора в процессах образования [1]. Уже только эти два отмеченных момента указывают направленность трансформации в подготовке будущих педагогов, что становится вызовом для отечественных педагогических университетов. Не только сопряжённые качества VUCA-мира делают выбор цели развития педагогического университета нетривиальной задачей, но и реалии отечественной практики умножают сложность

решения задачи, поскольку выдвигают условия: учитывать определённые потребности конкретного региона, соответствовать требованиям вышестоящих ведомств и стратегии развития страны. Проблемой становится определение взаимосвязей в иерархии перечисленных целей социального заказа для выяснения того локуса корпоративной среды вуза, воздействие на который способно обеспечить позитивное переформатирование всех коммуникативных отношений, сложившихся внутри университета, с сохранением своеобразия вуза.

Среди *методов и подходов*, задействованных при разрешении проблемы, продемонстрировали свою эффективность инструменты SWOT-анализа, фиксирующие стартовые условия вуза, и способы семиотической диагностики [4] результатов анкетных скринингов субъектов образования. Отметим взаимообусловленность применяемых методов, состоящих в том, что «слабые стороны» для SWOT-анализа были установлены по результатам анкетирования внешне благополучных субъектов образова-

¹ VUCA – это акроним английских слов *volatility* (нестабильность), *uncertainty* (неопределённость), *complexity* (сложность) и *ambiguity* (неоднозначность).

Таблица 1

Распределение удовлетворённости качеством педагогической подготовки среди субъектов образования

Table 1

Satisfaction with the quality of teacher training: distribution among the subjects of education

Группы респондентов	Студенты бакалавриата после прохождения педагогической практики	Магистранты, окончившие бакалавриат в ТГПУ	Руководители образовательных учреждений
Педагогические знания			
Представления о базовых характеристиках образовательного процесса и технологиях его реализации	59%	85%	64%
Способы применения фундаментального педагогического знания в современных условиях	19%	31%	23%
Представления об эффективных образовательных коммуникациях, персонифицированной работе с детьми и цифровой дидактике	11%	30%	13%

ния: студентов-отличников, руководителей успешных образовательных учреждений, преподавателей с высокими показателями профессиональной деятельности.

Содержание *таблицы 1* демонстрирует выборочные результаты скрининга. За 100% принималось общее количество ответов на блок вопросов (обобщённо представленных в строках таблицы) от каждой группы респондентов (отражённых в столбцах). Таким

образом, численные данные фиксируют только ту долю в группе респондентов, которая полностью довольна результатами полученной подготовки по отдельному её разделу. Значительное превышение долей довольных подготовкой по теоретическим основам педагогики над удовлетворённостью подготовкой, связанной с практическим применением полученных знаний (и новыми направлениями образования), фиксирует: запрос на пре-



Таблица 2

SWOT-анализ состояния образовательной среды ТГПУ

Table 2

SWOT analysis of the state of TSPU educational environment

Сильные стороны (Strengths)	Возможности (Opportunities)
S1. Региональное лидерство в сфере подготовки педагогических кадров и опыт эффективного взаимодействия с научно-образовательным комплексом города для успешной реализации федеральных проектов, а также проектов российских и зарубежных научных фондов. S2. Наличие кадров с высокими показателями публикационной активности; издание научных журналов, индексируемых международными базами. S3. Уникальные научные школы в области теоретической физики, лингвистики и психодидактики. S4. Высокоуровневые показатели в сфере экспорта образовательных услуг.	O1. Повышение качества организации и содержания подготовки по образовательным программам университета всех уровней и подвидов образования; привлечение контингента обучающихся по программам, связанным с педагогическими аспектами реализации социальных инноваций. O2. Открытие новых образовательных программ подготовки магистров, переподготовки кадров высшей квалификации. O3. Создание сети научных и учебных подразделений для технологизации лучших образовательных практик и обеспечения практической подготовки студентов на базе иных организаций. O4. Увеличение численности контингента иностранных обучающихся.
Слабые стороны (Weaknesses)	Угрозы (Threats)
W1. Низкие уровни внутренней научно-образовательной кооперации и слабая ориентация на опережение социального запроса. W2. Высокий средний возраст НПП. W3. Низкий уровень цифровизации процессов научно-образовательной деятельности. W4. Низкая вовлечённость учащихся в научно-исследовательскую деятельность.	T1. Отсутствие взаимодействия с бизнесом для взаимного обучения сторон, каждая из которых привносит в создаваемые партнёрства специфические компетенции и преимущества. T2. Высокие риски при выстраивании средне- и долгосрочной кадровой политики. T3. Отставание в разработке цифровых образовательных продуктов. T4. Ослабление развития молодёжной науки.

вышение в содержании образования регламентаций общепрофессиональных компетенций; дефицит комфорта в коммуникативном устройстве бакалавриата. Более высокие показатели удовлетворённости магистрантов по сравнению со студентами бакалавриата интерпретированы как: 1) соответствие учебных планов бакалавриата и магистратуры; 2) академическая обособленность этих учебных планов от запросов действительности; 3) недостаточность учебных практик для обеспечения приобретения опыта в применении знаний. Вместе с тем отсутствие ориентации на приобретение такого опыта, дефицит которого большинство магистрантов восполняют за пределами учебных планов (совмещая учёбу и работу), не отвечает запросу образовательных учреждений. Это фиксирует низкая оценка, выставленная выпускникам за соот-

ветствующие компетенции руководителями этих учреждений.

Результаты анкетирования преподавателей ТГПУ свидетельствуют, что видение профессорско-преподавательским составом причин отмеченного дефицита состоит в разобщённости исследовательской деятельности, препятствующей вовлечению студентов и молодых учёных в исследования на стыке как научных областей, так науки и практики. Следствием становится отсутствие ресурсов для «омоложения» кадров, диффузии передовых практик, прежде всего – «цифровых», и приобретения действительного опыта поисковой работы при выполнении ВКР. Отмеченные «слабые стороны» отражены в таблице 2 (W1-4). И эти «слабые стороны» касаются устройства коммуникативной среды. Следовательно, профилактика «угроз»

(Т1-4, табл. 2) требует переформатирования именно устройства коммуникаций. Управление трансформациями сложных объектов в условиях неопределённости (т.е. в условиях VUCA-мира) требует особой внимательности к выдвижению целей, способных вызвать позитивную самоорганизацию. «Бережное» управление образовательными системами обеспечивают семиотические инструменты [4], позволяющие соподчинять символику конъюнктурных, прогностических и асимптотических целей. Подобное соподчинение достижимо в постоянном выходе за пределы видимой цели (О1-4), что выражается словами «желать большего». Обобщением «сильных сторон» (S1-4) является большой опыт в организации широкого спектра образовательных услуг в самых разных условиях и обстоятельствах, что открывает возможности (О1-4) для разработки проектов *педагогизации* для сопровождения и поддержки социальных инноваций. Подобная ориентация деятельности ТГПУ, обеспечивающая выход за пределы подготовки будущих школьных учителей, позволит студентам и их преподавателям приобрести новый опыт применения

теоретических разработок и практических реализаций. Результаты семиотических исследований [6–10], раскрывающие действия коммуникативных механизмов в современных условиях, дают основания полагать, что новое «живое дело» вызовет позитивные изменения в распределении удовлетворённости педагогической подготовкой (табл. 1) и станет залогом для освоения операторов предпринимательского университета (Т 1, табл. 2).

При *обсуждении результатов* проведённого анализа необходимо акцентировать, что предметом организационных и управленческих усилий стало переформатирование коммуникативной среды, в условиях которой осуществляется собственно педагогическая компонента подготовки. Именно эта подготовка обеспечивает устойчивость горизонтальных связей всех подразделений ТГПУ и вертикальных связей между уровнями подготовки (от бакалавриата до аспирантуры). Из акцента именно на синтаксисе коммуникаций следует, что пересмотру подлежат взаимосвязи между структурами, обеспечивающими генерацию, трансляцию и реализацию педагогических новаций.



Актором коммуникативной трансформации стал Институт развития педагогического образования, объединяющий три подразделения: *Центр* педагогических исследований (сопровождение научно-исследовательской работы аспирантов), *кафедру* педагогики и психологии образования и *Парк* инновационных образовательных практик. *Парк* представлен научно-исследовательскими лабораториями по актуальным направлениям педагогической науки и экспериментальными площадками на базе образовательных организаций. Результат работы лабораторий позволяет обновлять содержание курса педагогики. *Кафедра* транслирует педагогическое знание обучающимся, а экспериментальные площадки способствуют приобщению студентов к эффективным педагогическим практикам и позволяют сформировать индивидуальную педагогическую траекторию будущего учителя. Особенностью является возможность свободной миграции сотрудников и студентов между перечисленными структурами, что обеспечивает приобретение опыта исполнения разных ролей благодаря участию в различных форматах генерации нового, трансляции проверенного, апробации и реализации сочетаний нового и традиционного. Организация такой возможности служит устранению недостаточности подготовки обучающихся в плане приобретения ими необходимых компетенций, выражающейся в обнаруженных затруднениях в применении знаний, в комбинировании знаний из разных областей для решения нетипичных практических задач (табл. 1). Вместе с тем реализуемый коммуникативный подход к процессу формирования общих профессиональных компетенций будущих педагогов делает «естественным» решение ряда задач. Из них первостепенными являются следующие: расширение представлений студентов бакалавриата о современных направлениях в педагогической теории и эффективных практиках; формирование круга профессиональных педагогических интересов и мотивирование обучающихся на выбор «своего» педагогического направления; вовлечение студентов в педагогические исследования и профессиональные пробы в рамках выбранной ими педагогической траектории [11–12]. Интеграция деятельности научно-исследовательских лабораторий и экспериментальных площадок (образовательных учреждений и бизнес-структур) достаточно быстро позволила установить конкретные направления педагогизации поддержки социальных инноваций в ТГПУ (О1, табл. 2). Этими направлениями, составляющими вызов педагогическому образованию, являются:

– воплощение в реальную педагогическую практику новой парадигмы восприятия детства не как периода подготовки к взрослой жизни, а как самоценного периода жизни человека;

– формирование семейного образования и компетентного родительства;

– внесение в содержание и технологии педагогического образования нового гуманитарного знания о психологических особенностях цифрового поколения.

Таким образом, анализ проблемных точек и дефицитов позволил определить конкретные меры для обогащения педагогического образования: включение в содержание постоянно обновляющегося педагогического знания, приобщение студентов к пробам в эффективных и актуальных образовательных практиках, создание возможностей для персонализации педагогического образования. Способом ответа на вызовы современной образовательной ситуации в контексте наступления VUCA-мира стала апробация нового подхода к формированию коммуникативной среды, позволяющей учесть потребности профессионального и студенческого педагогических сообществ.

Литература

1. Richter E., Brunner M., Richter D. Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice // Teaching and Teacher Education. 2021.

- Vol. 101. Article no. 103303. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
2. Philip T.M., Souto-Manning M., Anderson L., Horn I., Carter Andrews D.J., Stillman J., Varghese M. Making Justice Peripheral by Constructing Practice as “Core”: How the Increasing Prominence of Core Practices Challenges Teacher Education // *Journal of Teacher Education*. 2019. Vol. 70 (3). P. 251–264. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487118798324>
 3. Burns A. Innovating Teacher Development: Transformative Teacher Education Through Classroom Inquiry // *Innovative Practices in Language Teacher Education*. 2017. Vol. 30. P. 187–203. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-51789-6_9
 4. Мелик-Гайказян И.В., Мелик-Гайказян М.В. Минерва и Янус: символы поклонения визуальным эффектам современного образования // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 4. С. 172–193. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-172-193
 5. Sirotkina N.I. Against Epistemological Hierarchies: On the Value of Forming Bodily Knowledge // *Education & Pedagogy journal*. 2021. Vol. 1. P. 5–20. DOI: 10.23951/2782-2575-2021-1-5-20
 6. Князева Е.Н. Визуальные образы на службе когнитивной науки // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 1. С. 58–75. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-1-58-75
 7. Симян Т.С. Интерьерное и экстерьерное пространство Ереванского государственного университета: опыт семиотического описания // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 1. С. 104–120. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-1-104-120
 8. Щербанова В.В., Логинова А.В., Суркова И.Ю. Дискурсы городского сообщества Интернет-мемов: между конструктивной и деструктивной гражданской активностью молодёжи // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 3. С. 136–155. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-3-136-155
 9. Forteza Fernandez R.F., Rubtsova E.V., Forteza Rojas S.A. Content edulcoration as ideology visualization in an English language coursebook // ПРАЕНМА. *Journal of Visual Semiotics*. 2020. No. 4. pp. 172–193. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-4-172-193
 10. Ермолова А. И. Городское публичное пространство детства: границы и сети (на примере одной детской площадки Томска) // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 2. С. 177–192. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-2-177-192
 11. Горбулева М.С., Мелик-Гайказян И.В., Первушина Н.А. Инициативы педагогической биоэтики // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 122–128. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-29-6-122-128
 12. Яковлева А.Ф., Селезнева А.В., Емельянова Н.Н. Образ науки в представлениях молодых учёных: социокультурные измерения // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 4. С. 194–213.

Статья поступила в редакцию 04.07.21

Принята к публикации 12.09.21

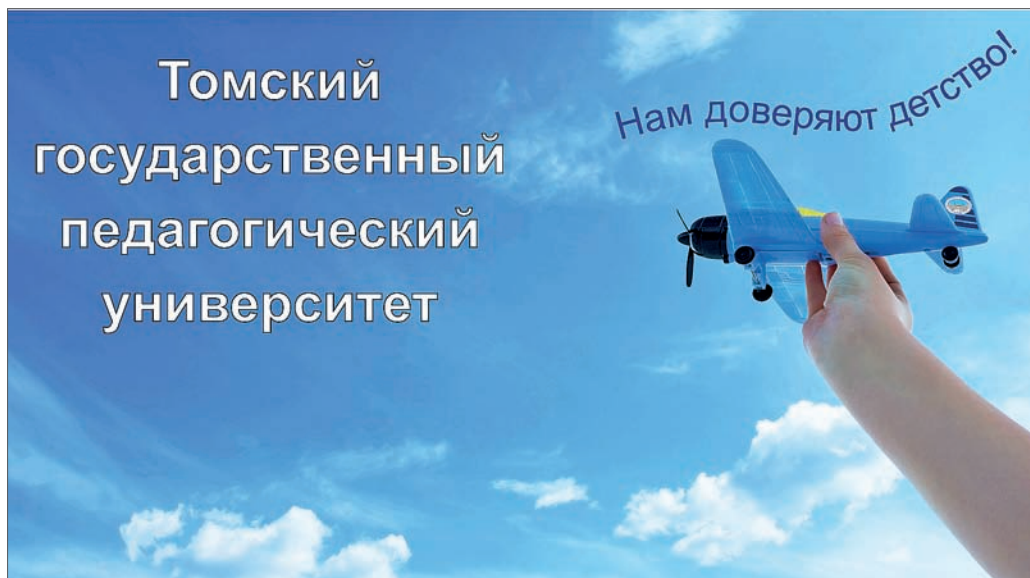
References

1. Richter, E., Brunner, M., Richter, D. (2021). Teacher Educators' Task Perception and Its Relationship to Professional Identity and Teaching Practice. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 101, article no. 103303, doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>
2. Philip, T.M., Souto-Manning, M., Anderson, L., Horn, I., Carter Andrews, D.J., Stillman, J., Varghese, M. (2019). Making Justice Peripheral by Constructing Practice as “Core”: How the Increasing Prominence of Core Practices Challenges Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Vol. 70 (3), pp. 251–264, doi: <https://doi.org/10.1177/0022487118798324>
3. Burns, A. (2017). Innovating Teacher Development: Transformative Teacher Education Through Classroom Inquiry. *Innovative Practices in Language Teacher Education*. Vol. 30, pp. 187–203, doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-51789-6_9
4. Melik-Gaykazyan, I.V., Melik-Gaykazyan, M.V. (2019). Minerva and Janus: Symbols of Worship of Visual Effects in Modern Education. ПРАЕНМА. *Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 172–193, doi: 10.23951/2312-7899-2019-4-172-193 (In Russ., abstract in Eng.).

5. Sirotkina, N.I. (2021). Against Epistemological Hierarchies: On the Value of Forming Bodily Knowledge. *Education & Pedagogy Journal*. No. 1, pp. 5-20, doi: 10.23951/2782-2575-2021-1-5-20
6. Knyazeva, H.N. (2021). Visual Images in the Service of Cognitive Science. *ППАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 1, pp. 58-75, doi: 10.23951/2312-7899-2020-1-58-75 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Simyan, T.S. (2021). Interior and Exterior Space of Yerevan State University: Semiotic Assessment. *ППАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 1, pp. 104-120, doi: 10.23951/2312-7899-2020-1-104-120 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Shcheblanova, V.V., Loginova, L.V., Surkova, I.Y. (2020). Discourses of the Urban Community of Internet Memes: Between Constructive and Destructive Civic Activity of the Youth. *ППАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 3, pp. 136-155, doi: 10.23951/2312-7899-2020-3-136-155 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Forteza Fernandez, R.F., Rubtsova, E.V., Forteza Rojas, S.A. (2020). Content Edulcoration as Ideology Visualization in an English Language Coursebook. *ППАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 172-193, doi: 10.23951/2312-7899-2020-4-172-193
10. Ermolova, A.I. (2019). Urban Public Space of Childhood: Borders and Networks (An Example of One Tomsk Playground). *ППАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 2, pp. 177-192, doi: 10.23951/2312-7899-2019-2-177-192 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Gorbuleva, M.S., Melik-Gaykazyan, I. V., Pervushina, N.A. (2020). Educational Bioethics Initiatives. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 122-128, doi: 10.31992/0869-3617-2021-29-6-122-128 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Yakovleva, A.F., Selezneva, A.V., Emelyanova, N.N. (2020). The Image of Science in the Views of Young Scientists: Social and Cultural Dimensions. *ППАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 194-213, doi: 10.23951/2312-7899-2020-4-194-213 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 04.07.21

Accepted for publication 12.09.21



Образовательная среда педагогического университета: интеграция коммуникативных форматов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-137-142

Горбулёва Мария Сергеевна – канд. филос. наук, ст. научный сотрудник, black_silver@bk.ru

Мелик-Гайказян Ирина Вигеновна – д-р филос. наук, проф., melik-irina@yandex.ru

Первушина Нина Андреевна – научный сотрудник, pervushina_na@mail.ru

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Адрес: 634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

***Аннотация.** С позиций педагогической биоэтики предложены подходы к организации образовательной среды педагогического университета для эффективного приобретения будущими педагогами опыта преподавания. Устройство образовательной среды должно обеспечить понимание этических границ различных коммуникативных форматов и освоение коммуникативных ролей. Разнообразие этих форматов и ролей соответствует разнообразию локусов в современном образовательном пространстве.*

***Ключевые слова:** педагогический университет, образовательная среда, педагогическая биоэтика, форматы коммуникации, рецепция, акцентуация, интерпретация, генерация*

***Для цитирования:** Горбулёва М.С., Мелик-Гайказян И.В., Первушина Н.А. Образовательная среда педагогического университета: интеграция коммуникативных форматов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 137–142. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-137-142*

Educational Environment of Pedagogical University: Integration of Communication Formats

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-137-142

***Maria S. Gorbuleva** – Cand. Sci. (Philosophy), Senior researcher, the Research and Education Theories Center, black_silver@bk.ru*

***Irina V. Melik-Gaykazyan** – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Head of the Research and Education Theories Center, melik-irina@yandex.ru*

***Nina A. Pervushina** – Researcher, the Research and Education Theories Center, pervushina_na@mail.ru*

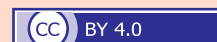
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Address: 60, Kievskaya str., Tomsk, 634061, Russian Federation

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

© Горбулёва М.С., Мелик-Гайказян И.В., Первушина Н.А., 2021.



Abstract. From the standpoint of pedagogical bioethics, approaches to organise the educational environment of a pedagogical university are proposed for the effective acquisition of teaching experience by future educators. The design of the educational environment should provide an understanding of the ethical boundaries of various communication formats and an experience of performing communicative roles. The variety of these formats and roles corresponds to the variety of loci in the modern educational space.

Keywords: educational environment, pedagogical bioethics, communication formats, reception, acceptance, interpretation, generation

Cite as: Gorbuleva, M.S., Melik-Gaykazyan, I.V., Pervushina, N.A. (2021). Educational Environment of Pedagogical University: Integration of Communication Formats. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 137-142, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-137-142 (In Russ., abstract in Eng.)

Одну из проблем отечественной подготовки будущих учителей составляет то, что опыт преподавания и опыт осознания морального выбора при решении педагогических задач приобретает за пределами получения высшего образования. Для иллюстрации причин и способов решения проблемы приведём два примера из статьи, опубликованной более четверти века назад [1]. *Пример 1:* когда ребёнку перед уколом обещают, что ему не будет больно, «или когда студента-медика представляют в больнице как «доктора», то ребёнок и «студент-медик догадываются, чего им ждать в дальнейшем от медицины» [1, с. 69].¹ *Пример 2:* когда женщина «пять часов проводит в клинике, ожидая с двумя плачущими детьми их осмотра» [1, с. 67], это не имеет отношения к медицине, но имеет отношение к моральным аспектам организации здравоохранения. Цитируемая статья [1] была одной из первых работ, в которых подлежало обобщению и упорядочиванию разнообразие коммуникативных практик субъектов врачевания. Результаты обобщения и упорядочивания теперь известны как модели биоэтики, в которых явлены социальные представления о четырёх трактовках нормы отношений «врач – пациент». Модели биоэтики аналогичны четырём типам воспитывающих сред,

выявленных Янушем Корчаком при упорядочивании отношений «взрослый – ребёнок», в том смысле, в котором обнаруживает себя прикладной спектр четырёх вариантов классических теорий этики: альтруизм, перфекционизм, гедонизм, утилитаризм. «Четвёрки» моделей биоэтики и воспитывающей среды имеют общее «квадратное»² основание. Это основание, а не банальность взаимных иллюстраций проблем образования и проблем здравоохранения обеспечивает уместность приведённых примеров 1 и 2. Главное в этих примерах состоит в аналогиях распределения форматов коммуникации «врач – пациент» и «учитель – ученик», причём форматов, обладающих в одинаковой степени моральной обусловленностью [3] и социальным признанием нормы [4]. Но именно овладение этими форматами остаётся дефицитом в устройстве образовательной среды педагогических университетов. Способы восполнения указанного дефицита открываются с позиций педагогической биоэтики. Эта концепция трактует (перечень обоснований и их методологических процедур представлен в работе [3]) соответствие моральных регламентаций для реализации конкретных коммуникативных форматов как условие эффективности обучения и воспитания в современных условиях.

¹ Добавим от себя: «ждать» того, что будешь, находясь в уязвимом положении, оказываться объектом манипуляций.

² «Квадратное» основание есть отсылка к модели «этический квадрат» [2].

Рассмотрим примеры 1 и 2 подробнее. Во-первых, в них зафиксировано различие между медициной и устройством здравоохранения, что аналогично различию между педагогикой и реальным устройством системы образования. Хотя со времён античности до наших дней между идеализациями, наполняющими педагогику, и конкретными условиями для реализации педагогических проектов оставался и остаётся существенный разрыв [5–7]. Навык преодоления этих разрывов приобретается уже в профессиональной деятельности и ценой постепенного (и далеко небезобидного) расставания с иллюзиями, что часто ведёт к разочарованию и выгоранию. Во-вторых, в примерах упомянуты все те субъекты, которые аналогичны субъектам, вовлечённым в образовательный процесс: законные представители несовершеннолетних, сами несовершеннолетние, студенты, профессионалы и организаторы. В роли двух последних субъектов выступают те, кто обещает безболезненность действий, и те, кто представляет актора без опыта в качестве опытного специалиста. Если встать на позицию каждого из субъектов, то стано-

вится ясен весь репертуар ролей, исполнение которых входит в профессию преподавателя. В отечественной практике репертуар осваивается путём мимесиса, что ведёт к тиражированию традиционных образов, мало соответствующих требованиям креативного образования [3–4], оставляя его эпизодом. В-третьих, впечатляет соответствующее действительности будничное упоминание тех переживаний, которые испытывают персонажи в примерах 1 и 2. Впечатление вызывает узнавание ситуаций, встречаемых в действительности и одновременно с этим понимание того, что существуют локусы в современном образовательном пространстве, в которых участники процессов обучения и воспитания не являются объектом манипуляций. Итак, рассмотрение примеров 1 и 2 в образовательном преломлении демонстрирует необходимость приобретения будущими педагогами понимания этических границ различных коммуникативных форматов и освоение коммуникативных ролей. А сама необходимость обусловлена тем, что именно коммуникативные режимы (сочетание формата и допустимости конкретных ролей)





составляют суть современных моделей образования, и овладение всем репертуаром коммуникативных ролей составляет суть педагогического опыта.

Способы приобретения такого опыта в рамках получения высшего образования сводятся к двум предлагаемым подходам, взаимодополняющим друг друга. Первый из них состоит в организации блока учебных курсов, цель которых – научить коммуникативно-прагматическим решениям [8], сохранению идентичности в коммуникациях [9] и современной эпистемологии образования [10]. Это достаточно долгий путь, поскольку этим семиотическим компетенциям нет места в образовательных стандартах, что известным образом затрудняет внедрение соответствующих дисциплин в учебные планы. Второй подход состоит в переформатировании проведения занятий, входящих в учебный план, и проведении мероприятий, выходящих за рамки учебного плана. Цель переформатирования состоит в последовательном освоении студентами коммуникативных ролей. Последовательность определяют, во-первых, виды мимесиса, о котором

было сказано выше как способе овладения педагогической техникой; во-вторых, коммуникативные роли, отводимые в форматах догматического, карьерного и творческого образования. В заданном контексте виды мимесиса воспроизводят виды восприятия нового: рецепцию, акцентуацию и интерпретацию. В контексте догматического образования (аналог коммуникативного устройства патерналистской модели биоэтики) ретранслируют не подвергаемые сомнению знания, что всецело заменяет восприятие и усвоение нового на рецепцию. В границах карьерного образования (схожего с коллегальной моделью биоэтики, в которой субъекты несут обоюдную ответственность за последствия) рецепция уступает место акцентуации. В пределах творческого образования от субъектов требуется самостоятельная интерпретация любого получаемого и/или достигаемого знания. Освоение перечисленных видов восприятия служит условием для возможности перехода к генерации знания, что необходимо для педагогов-исследователей, нужных креативному образованию [3–4; 10]. Предлагаемое переформата-

тирование коммуникаций позволит сделать акторами педагогического воздействия не только преподавателей и образовательную среду университета, но и самих студентов, что обеспечит приобретение ими сущностной компоненты преподавательского опыта.

Литература

1. Витч Р. Модели моральной медицины в эпоху революционных изменений // Вопросы философии. 1994. № 3. С. 67–72.
2. Апресян А.Г. Ценностные парадигмы воспитания // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. № 1. С. 89–95.
3. Горбулёва М.С., Первушина Н.А. Биоэтическое измерение социального запроса на креативное образование // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2020. № 58. С. 278–282. DOI: 10.17223/1998863X/58/26
4. Шульман Е.М., Кутузова А.А. Изменение запроса на образование как отражение трансформации социальной нормы // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2020. № 58. С. 293–296. DOI: 10.17223/1998863X/58/29
5. Пичугина В.К., Можайский А.Ю. Трагическая визуализация образовательного пространства Фив в «Фиваиде» Стация // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 3. С. 99–117. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-3-99-117
6. Лурье З.А. Театр раннего нового времени: между «школой» и «городом» // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 4. С. 98–111. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-4-98-111
7. Полонников А.А., Король Д.Ю., Корчалова Н.Д. Трансмиссия культурных посредников и образовательный порядок // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 3. С. 118–135. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-3-118-135
8. Вольф М.Н., Берестов И.В. Проблема в теории аргументации: можно ли убедить собеседника? (Коммуникативно-прагматическое решение) // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 4. С. 9–40. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-4-9-40
9. Евстифеев Р.В. Конструирование городских идентичностей: цели, механизмы, акторы // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 4. С. 75–89. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-4-75-89
10. Ardashkin I.B., Borovinskaya D.N., Suroutsev V.A. The epistemology of smart technologies: Is smart epistemology derived from smart education? // Education & Pedagogy journal. 2021. No. 1. P. 21–35. DOI: 10.23951/2782-2575-2021-1-21-35

Статья поступила в редакцию 04.07.21

Принята к публикации 14.09.21

References

1. Veatch, R.M. (1994) Models for Ethical Medicine in a Revolutionary Age. *Voprosy Filosofii* [Issues of Philosophy]. Vol. 3, pp. 67–72. (In Russ.).
2. Apressyan, R.G. (2008). Axiological Paradigms of Education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. No. 1, pp. 89–95. (In Russ.).
3. Gorbuleva, M.S., Pervushina N.A. (2020). Bioethical Measurement of Social Demand for Creative Education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya* = *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. Vol. 58, pp. 278–282, doi: 10.17223/1998863X/58/26 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Schulman, E.M., Kutuzova, A.A. (2020). Changing Demand for Education as a Reflection of the Transformation of the Social Norm. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya* = *Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. Vol. 58, pp. 293–296, doi: 10.17223/1998863X/58/29 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Pichugina, V.K., Mozhaitsky, A.Yu. (2020). Tragic Visualization of the Educational Space of Thebes in Statius' Thebaid. *ПРАЭНМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 3, pp. 99–117, doi:

- 10.23951/2312-7899-2020-3-99-117 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Lurie, Z.A. (2020). Theater of the Early Modern Period: Between “School” and “City”. *ИПАЭНМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 98-111, doi: 10.23951/2312-7899-2020-4-98-111 (In Russ., abstract in Eng.).
 7. Polonnikov, A.A., Korol', D.Yu., Korchalova, N.D. (2020). Transmission of Cultural Mediators and Educational Order. *ИПАЭНМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 3, pp. 118-135, doi: 10.23951/2312-7899-2020-3-118-135 (In Russ., abstract in Eng.).
 8. Volf, M.N., Berestov, I.V. (2020). The Problem in the Theory of Argumentation: Is It Possible to Convince the Interlocutor? (A Communicative-Pragmatic Solution). *ИПАЭНМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 9-40, doi: 10.23951/2312-7899-2020-4-9-40 (In Russ., abstract in Eng.).
 9. Evstifeev, R.V. (2020). Designing City Identities: Goals, Mechanisms, Actors. *ИПАЭНМА. Journal of Visual Semiotics*. no. 4, pp. 75-89, doi: 10.23951/2312-7899-2020-4-75-89 (In Russ., abstract in Eng.).
 10. Ardashkin, I.B., Borovinskaya, D.N., Surovtsev, V.A. (2021). The Epistemology of Smart Technologies: Is Smart Epistemology Derived from Smart Education? *Education & Pedagogy Journal*. Vol. 1, pp. 21-35, doi: 10.23951/2782-2575-2021-1-21-35

*The paper was submitted 04.07.21
Accepted for publication 14.09.21*



Особенности реализации образовательной среды университета в организации педагогической практики будущих учителей

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-143-149

Червонный Михаил Александрович – канд. пед. наук, директор Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования, mach@tspu.edu.ru

Власова Анна Алексеевна – канд. пед. наук, зам. директора Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования, aav@tspu.edu.ru

Швалёва Татьяна Владиславовна – канд. пед. наук, доцент кафедры развития физического образования, tshvaleva@yandex.ru

Газизов Тимур Тальгатович – д-р техн. наук, начальник управления по развитию информационных систем и электронного документооборота, gtt@tspu.edu.ru

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Адрес: 634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

***Аннотация.** Установлены противоречия между имеющимися и прогнозируемыми тенденциями в организации и содержании педагогических практик. Посредством анализа образовательных программ подготовки учителя также установлена необходимость учебной практики для студента, обеспечивающей решение более широкого спектра профессиональных задач. Выявленная контррадикторность позволила сформулировать проблему: что может стать триггером для инициативного приобретения студентом-педагогом опыта решения профессиональных задач? Первостепенное внимание в решении этой проблемы уделяется условиям проявления персональных студенческих инициатив: создание площадок для диалога, обеспечение периодического процесса перехода от практики к теории и обратно, использование операторов семиотической диагностики изменений персональных интересов студентов. Представлен опыт организации образовательной среды, обеспечивающий будущим педагогам современный спектр профессиональных проб. Рассмотрены варианты проведения официальной практики студентов педагогического университета, включающие в том числе освоение форматов онлайн-занятий образовательной и досуговой деятельности школьников. Данная модель способствует проявлению персональных инициатив студентов как в рамках профиля подготовки, так и в области междисциплинарных пересечений. Приведены результаты анкетирования студентов после практики, показывающие удовлетворённость выбранной профессией, высокий уровень мотивации к освоению профессиональных действий. Определены основные приёмы и направления организации практик, позволяющие обеспечить прогнозируемый уровень решения профессиональных задач выпускниками.*

Ключевые слова: профессиональные задачи педагога, образовательная среда, педагогические практики, инициативная профессиональная проба, онлайн-занятия, центр дополнительного образования

Для цитирования: Червонный М.А., Власова А.А., Швалёва Т.В., Газизов Т.Т. Реализация особенностей образовательной среды университета в организации педагогической практики будущих учителей // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 143–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-143-149

Peculiarities of the University's Educational Environment Implementation in the Organization of Future Teachers' Pedagogical Practice

Original Article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-143-149

Mikhail A. Chervonnyy – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., mach@tspu.edu.ru

Anna A. Vlasova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., aav@tspu.edu.ru

Tatiana V. Shvaleva – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., tshvaleva@yandex.ru

Timur T. Gazizov – Dr. Sci. (Engineering), Prof., gtt@tspu.edu.ru

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Address: 60, Kievskaya str., 634061, Tomsk, Russian Federation

Abstract. The article addresses contradictions between the existing and predicted tendencies in the organization and content of pedagogical practices. Through the analysis of teacher training programs, the need for student educational practice has also been established, which provides a solution to a wider range of professional tasks. The revealed contradictory nature made it possible to formulate the problem: what can be a trigger for the initiative acquisition by a future teacher of the experience in solving professional problems? Primary attention in solving this problem is paid to the conditions for the manifestation of personal student initiatives: the creation of platforms for dialogue, the provision of a periodic process of transition from practice to theory and vice versa, the use of operators of semiotic diagnostics of changes in students' personal interests. The article presents the experience of organizing the educational environment, which provides future teachers with a modern range of professional probation. The options for the organization of official student practice are presented, including the development of online classes of educational and leisure activities of schoolchildren. This model contributes to the manifestation of students' personal initiatives, both within the training profile and in the sphere of interdisciplinary intersections. The authors adduce the results of the questionnaire survey of students after the practice, showing their satisfaction with the chosen profession, a high level of motivation for mastering professional actions. The main methods and directions of organizing practices have been determined. They make it possible to ensure the predicted level of solving professional tasks by graduates.

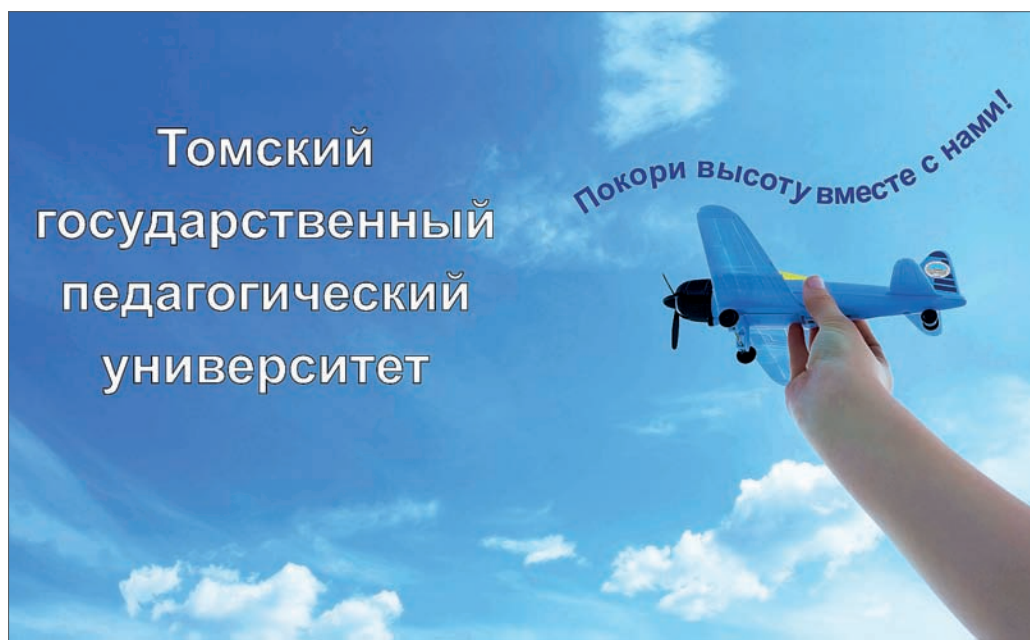
Keywords: teacher professional tasks, educational environment, educational practice, initiative professional probation, online classes, center for additional education

Cite as: Chervonnyy, M.A., Vlasova, A.A., Shvaleva, T.V., Gazizov, T.T. (2021). Peculiarities of the University's Educational Environment Implementation in the Organization of Future Teachers' Pedagogical Practice. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 143–149, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-143-149 (In Russ., abstract in Eng.)

Университет, нацеленный на подготовку будущих учителей, может *самостоятельно* устанавливать тип (типы) задач профессиональной деятельности своих выпускников, выбирая их из шести предлагаемых федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС): педагогический, проектный, методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский, а также тип сопровождения. Анализ программ практической части подготовки учителя показывает, что вузы выбирают, во-первых, только один или два типа задач. Во-вторых, будущую профессиональную деятельность выпускников рассматривают традиционно, поскольку содержание практики ограничено ознакомлением студентов с классно-урочной технологией ведения занятий в школе, с технологиями вожатской деятельности при организации досуга детей, находящихся в детских оздоровительных или пришкольных лагерях и т.п. На деле это свидетельствует об отсутствии акцента на подготовке к инновационной деятельности, на изменениях школьного образования. Отмеченное положение

дел входит в противоречивые отношения с действительным запросом среднего образования на педагогические кадры, поскольку обновление школы вынужденно следует за обновлением всех сфер жизнедеятельности человека в эпоху цифровой цивилизации [1, с. 73], а также противоречит результатам многих научно-педагогических исследований, касающихся содержания и организации практик [2–4], в которых были предложены новые подходы к «погружению в профессиональную реальность» [5]. Выявленные противоречия обосновывают правомерность вопроса: что может стать триггером для реализации университетом всего спектра практик, которые фиксирует ФГОС, и подходов, разработанных в научно-педагогических исследованиях, чтобы создать условия для *инициативного* приобретения будущими учителями опыта решения актуальных профессиональных задач разного типа?

В первую очередь, это вопрос об организации условий, обеспечивающих проявление персональной *инициативы* для выбора студентами вида практики. Подобные условия предоставляет образовательная среда уни-



верситета, в которой есть место диалогу [6] между различными тактиками решения педагогических задач, проложены пути для постоянных переходов от «академии» к реальной практике и «возврата» к теоретическому осмыслению полученного опыта [7–8], сформированы операторы семиотической диагностики [9] изменений в персональных интересах студентов [10–11]. Перечисленные коммуникативные характеристики образовательной среды могут создать впечатление неких абстракций, не имеющих непосредственного отношения к организации практик. Но именно такое устройство коммуникаций сделало возможным разработку в нашем университете и успешное внедрение педагогической технологии для активной и инициативной профессиональной пробы, происходящей, по сути, в области междисциплинарных пересечений содержания учебных предметов. «Точками роста» для образовательной среды стали центры дополнительного образования. Полагаем, что изложение опыта одного из них – Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования при ТГПУ – может если и не стать триггером для реформирования организации практики в подготовке будущих учителей, то продемонстрировать сравнительную простоту и эффективность сложившегося подхода.

Центр был создан 10 лет назад как структура вуза, нацеленная на дополнительную подготовку школьников к сдаче государственных экзаменов и на подготовку к участию в олимпиадах. Занятия проводились на базе физико-математического факультета, на базе музея занимательных наук для городских школьников, а также проводились онлайн-занятия по математике и физике для учащихся 9–11-х классов школ, находящихся в удалённых районах Томской области. Преподаватель находился в учебной аудитории Центра, школьники – в своей школе. Записи с интерактивной доски педагога транслировались на экран школьного класса. При решении задач ученики имели возможность

задавать педагогу вопросы. Одновременно с Центром действовали летние физико-математические школы. Деятельность Центра обеспечила возможность для проведения официальной педагогической практики студентов ТГПУ в трёх вариантах. *Вариант 1:* студенты в рамках летних школ осваивают вожатскую профессию, проводят под руководством наставников спецкурсы естественнонаучного профиля, выполняют со школьниками проектные задания. *Вариант 2:* студенты ассистируют преподавателям Центра при проведении занятий в факультетских лабораториях и в музее занимательных наук. *Вариант 3:* студенты принимают участие в работе онлайн-площадки SIBEGE, на которой (бесплатно для школьников) проводится разбор задач единого государственного экзамена в интерактивной форме [12, с. 105–107]. Под интерактивностью в данном случае понимается решение задач учителем-студентом «у доски» в онлайн-режиме, возможность письменно в чате задать вопрос и получить на него ответ. Платформа SIBEGE задумывалась как площадка для прохождения учебной практики студентами ТГПУ по предметам: математика, русский язык, физика, биология, английский язык и обществознание. Заметим, что, во-первых, для студентов предусмотрена возможность выбора варианта официальной практики, а также возможность сочетать разные варианты; во-вторых, помимо официальных практик, студенты могут на базе Центра проходить дополнительную практику, не предусмотренную в учебном плане. Специально для этой добровольной практики разработана система педагогического сопровождения студентов, которые приходят в Центр по своему желанию на профессиональные пробы и остаются разрабатывать и реализовывать образовательные проекты под руководством наставников (преподавателей вузов, педагогов-мастеров, представителей авторских школ и т.д.) в течение длительного периода [13, с. 278–290]. За 10 лет 372 студента нашего университета прошли доброволь-

ческие профессиональные пробы, в которых они разрабатывали, организовывали, проводили занятия и мероприятия. Стоит отметить и успех проекта на платформе SIBEGE, подтверждаемый его выходом на межрегиональный уровень. В число практикантов добавились студенты из таких вузов, как Новосибирский государственный педагогический университет, Алтайский государственный педагогический университет, Московский педагогический государственный университет и др. Максимальное количество слушателей на занятии, проводимом студентами, достигало 500 учащихся. Самый главный эффект от реализации данного проекта – получение студентами профессиональных компетенций, необходимых для работы в современной школе. Этот эффект приобрёл дополнительную актуальность в два последних учебных года, в которых по понятным причинам доминировали онлайн-занятия. Студенты при прохождении такой практики получают профессиональный навык работы с различными техническими средствами проведения занятий в дистанционном режиме, осваивают многие междисциплинарные

области (например, при разработке курсов «Всё начинается с вопроса»; «Наука вокруг меня» и др.), приобретают педагогические навыки работы с детьми, внимание которых необходимо привлечь и длительное время удерживать. Центр проводит анкетирование студентов, прошедших практику. Анализ результатов анкетирования показывает удовлетворённость студентов своим выбором профессии и повышенную мотивацию к освоению педагогического мастерства.

Выделим основные приёмы и направления организации практики:

- организована система разнообразного педагогического сопровождения за счёт привлечения опытных наставников (супервизоров) из отдельно взятых профессиональных сообществ;
- акцентированы задачи, решение студентами которых даёт им опыт проектирования и реализации занятий и мероприятий, учитывающих личностные предпочтения;
- обеспечена возможность для добровольческих профессиональных проб и увеличения продолжительности официальных практик внеурочной направленности;



— созданы условия для проведения официальной практики, в которых студенты-педагоги занимаются с временным коллективом школьников, собранным из школ разных регионов;

— освоены способы «визуализации» решения профессиональных проблем при помощи современного диапазона инструментов «цифровизации»;

— заложены основания для формирования компетенций, необходимых для работы в авторских школах, а также в учреждениях, занимающихся организацией дополнительного образования и досуга детей;

— реализован опыт проведения практик будущих учителей в формате образовательных проектов, ориентированных на формирование стремления стать педагогом-исследователем.

Поддержание отмеченных тенденций в практической подготовке будущих учителей в образовательной среде педагогического вуза позволит обеспечить прогнозируемый уровень решения профессиональных задач выпускниками.

Литература

1. Болотов В.А., Левицкий М.А., Реморенко И.М., Сериков В.В. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации // Педагогика. № 12. 2020. С. 73–86.
2. Смышляева А.Г., Дёмина А.С., Титова Г.Ю. Профессиональная проба как педагогическая технология // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 65–69.
3. Платонова Р.И., Невежкович С.Д., Парфенов И.Я. Организация педагогических практик в вузах // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2016. № 2 (02). С. 23–30.
4. Полупан К.А. Учебная практика: матричная технология организации // Высшее образование в России. 2017. № 8-9 (215). С. 159–164.

5. Тумашева О.В. Методическая подготовка будущего учителя: погружение в профессиональную реальность // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 63–70.
6. Кочанович Л. Диалог для пространства, пространство для диалога // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 4. С. 90–97. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-4-90-97
7. Fereñski P.J. How to go beyond the walls of the academy and return? // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 1. С. 93–103. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-1-93-103
8. Князева Е.Н. Визуальные образы на службе когнитивной науки // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 1. С. 58–75. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-1-58-75
9. Мелик-Гайказян И.В., Мелик-Гайказян М.В. Минерва и Янус: символы поклонения визуальным эффектам современного образования // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 4. С. 172–193. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-172-193
10. Первушина Н.А. Педагогическая биоэтика: семиотический аспект // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2018. № 4. С. 186–201. DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-186-201
11. Яковлева А.Ф., Селезнева А.В., Емельянова Н.Н. Образ науки в представлениях молодых учёных: социокультурные измерения // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 4. С. 194–213. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-4-194-213
12. Червонный М.А., Газизов Т.Т., Борисова Е.Е. Организация педагогической практики студентов на базе центра дополнительного образования // Педагогика. 2017. № 9. С. 103–107.
13. Андриюшкова О.В., Бермус А.Г., Власова А.А. Система качества непрерывного педагогического образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / Под ред. Ю.П. Зинченко. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2020. С. 278–290.

Статья поступила в редакцию 04.07.21

Принята к публикации 15.09.21

References

1. Bolotov, V.A., Levitsky, M.L., Remorenko, I.M., Serikov, V.V. (2020). Pedagogical Education in the Context of Challenges and Problems of the XXI Century: Relevance of Transformation. *Pedagogika = Pedagogics*. No. 12, pp. 73-86. (In Russ., abstract in Eng.).

2. Smyshlyaeva, L.G., Demina, L.S., Titova, G.Yu. (2015). Professional Probation as a Means for Training Bachelors for Social and Educational Sphere. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 65-69. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Platonova, R.I., Neverkovich, S.D., Parfenov, I.Ya. (2016). Organization of the Teaching Practice in Higher Education. *Vestnik Severo-vostochnogo federal' nogo universiteta im. M. K. Ammosova. = Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogy. Psychology. Philosophy*. No. 2 (02), pp. 23-30. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Polupan, K.L. (2017). Practical Training: Matrix Technology of Organization. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 159-164. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Tumasheva, O.V. (2017). Methodical Training of Future Teachers: Immersion in Professional Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 63-70. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Koczanowicz, L. (2020). Dialogue for Space, Space for Dialogue. *ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 90-97, doi: 10.23951/2312-7899-2020-4-90-97 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Fereński, P.J. (2020). How to Go Beyond the Walls of the Academy and Return? *ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 1, pp. 93-103, doi: 10.23951/2312-7899-2020-1-93-103
8. Knyazeva, E.N. (2020). Visual Images in the Service of Cognitive Science. *ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 1, pp. 58-75, doi: 10.23951/2312-7899-2020-1-58-75 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Melik-Gaykazyan, I.V., Melik-Gaykazyan, M.V. (2019). Minerva and Janus: Symbols of Worship of Visual Effects in Modern Education. *ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 172-193, doi: 10.23951/2312-7899-2019-4-172-193 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Pervushina, N.A. (2018). Educational Bioethics: Semiotic Aspect. *ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 186-201, doi: 10.23951/2312-7899-2018-4-186-201 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Yakovleva, A.F., Selezneva, A.V., Emelyanova, N.N. (2020). The Image of Science in the Views of Young Scientists: Social and Cultural Dimensions. *ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 194-213, doi: 10.23951/2312-7899-2020-4-194-213 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Chervonnyy, M.A., Gazizov, T.T., Borisova, E.E. (2017). Organization of Higher Education Institutions Students' Teaching Practice Based at the Centre for Supplementary Education. *Pedagogika = Pedagogics*. No. 9, pp. 103-107. (In Russ., abstract in Eng.).
13. Andryushkova, O.V., Bermus, A.G., Vlasova, A.A. (2020). *Sistema kachestva nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Quality System of Continuing Teacher Education]. Rostov-on-Don: Southern Federal University Publ., pp. 278-290. (In Russ.).

The paper was submitted 04.07.21

Accepted for publication 15.09.21

Роль и место научной библиотеки в образовательной среде педагогического университета

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-150-156

Французская Евгения Олеговна – начальник информационно-аналитического управления, ст. преподаватель, francuzskaya@tspu.edu.ru

Семененко Наталья Анатольевна – директор научной библиотеки им. А.М. Волкова, semenenkona@tspu.edu.ru

Мёдова Наталия Анатольевна – канд. пед. наук, доцент, зав. научно-исследовательской лабораторией инклюзивного образования, medov@sibmail.com

Гордеева Екатерина Алексеевна – мл. науч. сотрудник научно-исследовательской лаборатории инклюзивного образования, gea1994@rambler.ru

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Адрес: 634061, г. Томск, Киевская ул., 60

***Аннотация.** На основе проведённого исследования выявлены новая роль и новое место научной библиотеки в образовательной среде педагогического университета. Креативная роль определяет варианты взаимодействия библиотеки с научными и учебными подразделениями вуза. В образовательной среде библиотека становится «третьим местом» между домом и учебной аудиторией.*

***Ключевые слова:** педагогический университет, программа развития университета, вузовская научная библиотека, образовательная среда, креативная роль, «третье место»*

***Для цитирования:** Французская Е.О., Семененко Н.А., Мёдова Н.А., Гордеева Е.А. Роль и место научной библиотеки в образовательной среде педагогического университета // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 150–156. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-150-156*

Research Library's Role and Place in the Educational Environment of Pedagogical University

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-150-156

Evgeniia O. Francuzskaia – Head of Information and Analytical Department, senior instructor, francuzskaya@tspu.edu.ru

Natalya A. Semenenko – Director of A.M. Volkov Research Library, semenenkona@tspu.edu.ru

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

© Французская Е.О., Семененко Н.А., Мёдова Н.А., Гордеева Е.А., 2021.



Natalia A. Medova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Head of the Laboratory “Inclusive Education” medov@sibmail.com

Ekaterina A. Gordeyeva – Junior Researcher, the Laboratory “Inclusive Education”, gea1994@rambler.ru

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Address: 60, Kievskaya str., Tomsk, 634061, Russian Federation

Abstract. The paper provides some results of the library reader survey which allowed establishing the new role and place of the research library of a pedagogical university. The creative role of the research library determines the possible options of interaction between the library and scientific and educational departments of the pedagogical university. In the educational environment, the library becomes a “third place” between home and classroom.

Keywords: pedagogical university, university development program, research library, educational environment, creative role, “third place”

Cite as: Frantcuzskaia, E.O., Semenenko, N.A., Medova N.A, Gordeyeva E.A. (2021). Research Library's Role and Place in the Educational Environment of Pedagogical University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 150-156, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-150-156 (In Russ., abstract in Eng.)

Научная библиотека неизменно занимает прочное место в структуре всех университетов уже несколько столетий. Изменению подлежат её роли, конкретное определение которых стало проблемой в контексте информационного общества [1–4]. В образовательной среде этот контекст задаёт репертуар ролей – от средства трансмиссии [5], диктующего студенту обязанность быть читателем библиотеки, до «умной лаборатории» [6], притягивающей всех субъектов образования [7]. Возможность обнаружить место притяжения – «семиотический аттрактор» [8] – открывается при условии понимания образовательной среды как «распределённой образности» [9]. С этих концептуальных позиций и с целями, определёнными в программе развития нашего университета¹, в последние месяцы 2020 г. было проведено исследование тех направлений деятельности научной библиотеки (НБ ТГПУ), которые могут стать востребованными читателями. Необходимо отметить, что к

началу исследования НБ ТГПУ уже внедрило позитивный опыт [1; 10] библиотек отечественных педагогических университетов: созданы конференц-зал и компьютеризированные читальные залы, обеспечен доступ к электронным библиотечным системам, организован свой сайт, позволяющий получить удалённый доступ к электронному каталогу и консультации специалистов.

Первый этап исследования состоял в онлайн-опросе 10% активных читателей НБ ТГПУ, показавший, что 90% респондентов довольны режимом работы и качеством предоставляемых сервисов. Вместе с тем был отмечен недостаток (в условиях дистанционного обучения) доступа к полнотекстовым ресурсам по математике (51% респондентов), педагогике (77%) и филологии (32%). Анализ этих запросов позволил выявить наиболее оптимальный ресурс (Сетевая электронная библиотека (СЭБ) на платформе ЭБС Лань) и организовать к нему доступ. Нам удалось усовершенствовать демонстрацию возможностей собственных фондов НБ ТГПУ, разместить на сайте библиотеки видеoinструкции в поиске по электронному каталогу. Организованы новые сервисы – «списки

¹ Направление 1-5 в «Стратегии и Комплексной программе развития ТГПУ 2021–2025». URL: <https://www.tspu.edu.ru/plans.html> (дата обращения: 16.09.21).



литературы по заданной теме», для зарегистрированных читателей запущен проект #доступноудалённо.

Обозначенные направления минимизировали «ресурсный хаос» в учебно-методическом сопровождении формирования готовности будущих педагогов к реализации практик инклюзивного образования. Очевидна значимость подготовки специалистов (психологов, педагогов-воспитателей и педагогов-дефектологов) для образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая предполагает формирование системы компетенций как одного из важнейших условий становления профессионального самосознания и личностного развития специалистов в условиях инклюзивного образования. Тем не менее даже студенты, обучающиеся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», затрудняются в поиске информации, релевантной учебным задачам, и оптимально структурированных источников. Для студентов данного направления (профиль «Логопедия») решением проблемы стала апробация открытого образовательного ресурса

«ЛогопедPro», что потребовало специального формирования digital-компетенций у преподавателей и учащихся. Подготовка с использованием открытых образовательных ресурсов имеет большое значение не только для повышения эффективности образовательного процесса в вузе, но и для формирования личности выпускника (конкурентоспособность на рынке труда, профессиональная мобильность, готовность жить в информационном профессиональном сообществе) [11]. Анкетирование студентов по вопросам осведомлённости студентов в сфере открытых образовательных ресурсов (ООР) показало, что обучающиеся имеют навыки использования интернет-ресурсов и активно применяют данные средства для самообразования: около 50% студентов отметили, что их не обучают использованию ООР в профессиональной деятельности, однако в соответствии с профессиональным стандартом это необходимо. При использовании ООР у студентов за счёт разнообразия материала для освоения дисциплин формируется способность к сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья,

а также дополнительные компетенции, обеспечивающие лабильность и интерактивность знаний по направлению подготовки. В настоящее время итоги этой работы стали доступны всем студентам благодаря разработанной в ТГПУ платформе «Открытая образовательная среда».

Второй этап исследования (январь 2021 г.) был направлен на выяснение причин, по которым часть сотрудников и студентов ТГПУ не являются (или перестали быть) активными читателями НБ ТГПУ. Применение метода стандартизированного интервью («Какие новации в работе НБ ТГПУ Вам известны?», «Какие типы источников могут быть только «бумажными»?», «Для чего Вам может стать нужно посещение НБ ТГПУ?» и др.) для выявления указанных причин среди только формально числящихся читателей позволило обнаружить перспективные форматы коммуникаций со структурными подразделениями университета. Оперативно удовлетворён запрос на информирование о ресурсах и услугах библиотеки через сайт вуза (35% респондентов) и посредством рассылки по электронной почте (46%). Достаточно просто решена

задача персонального информирования о новых поступлениях по заявляемым читателем профессиональным, научным и учебным интересам. Найдена возможность распространения практики НБ ТГПУ по обучению пользователей современными библиотечными системами студентов первого курса на сотрудников вуза, для которых актуальными оказались знания о трендах наукометрии и способах ориентации в международных базах индексации. Востребованными стали технические ресурсы НБ ТГПУ для проведения учебных занятий и научных мероприятий, а также возможности их сопровождения тематическими выставками. К числу перечисленных и ожидаемых аттракций НБ ТГПУ нужно отнести хранящиеся в фондах рукописные и архивные материалы, связанные с исследованиями языков народов Сибири в рамках деятельности научной школы под руководством А.П. Дульзона, с организацией музея А.М. Волкова, создавшего серию сказок об «Изумрудном городе». Есть обоснованная надежда, что указанные архивные материалы, а также другие рукописные материалы, ждущие своего упорядочения в соответств-



ющей научной работе, сыграют новую роль для вовлечения в креативную деятельность студентов и сотрудников. Современный запрос на креативное образование [12], способы измерения запроса и различные трактовки воплощения креативности [13–15] фиксируют актуальность навыка самостоятельной интерпретации текстов без ущерба для сохранения исходных смыслов анализируемых материалов. Для подготовки педагогов, в чьи обязанности всё чаще стало входить руководство проектами по организации и реорганизации мемориальных объектов, приобретение данного навыка служит формированию актуальной профессиональной компетенции. Таким образом, установлена потребность в том, чтобы библиотека в педагогическом вузе играла новую для себя роль, заключающуюся в формировании у своих читателей потребности в равной мере обладать навыками творческой работы с бумажными и оцифрованными материалами, оперативного поиска материалов в традиционной и виртуальной среде, диагностики достоверности источников информации. Неожиданным результатом проведённого исследования стало выяснение запроса (около 20% респондентов) на особое – «третье» – место – вне дома, учебной аудитории и пространства рекреации. Запрос на локацию, где комфортно самостоятельно учиться и выполнять инициативные исследования, НБ ТГПУ расценивает в качестве ещё не реализованного ресурса своей привлекательности. Результатом исследования потребностей активных и потенциальных читателей стало выяснение возможности играть креативную роль в коммуникации научных и учебных подразделений вуза и организовать новую локацию в образовательной среде университета. Новая роль и новое место определяют педагогический дизайн пространства библиотеки.

Литература

1. Фазлиева А.Ю., Шуклина Е.А. Социокультурные услуги библиотеки: институциональные функции и тенденции развития // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. № 6 (39). С. 39–46. URL: https://www.surgpu.ru/media/medialibrary/2015/12/Вестник_СурГУ_639_2015.pdf (дата обращения: 13.09.2021).
2. Quadri, G., Idowu, O. Social Media Use by Librarians for Information Dissemination in Three Federal University Libraries in Southwest Nigeria // Journal of Library & Information Services in Distance Learning. 2016. No. 10. P. 1–11. DOI: 10.1080/1533290X.2016.1156597
3. Gullbekk E., Skagen T., Westbye H., Gasparini A., Anderson, A., & Lönn-Stensrud J. Library interactions. Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education. 2019. Vol. 11. No. 1. DOI: <https://doi.org/10.15845/noril.v11i1.2771>
4. Лаврик О.А., Юдина И.Г., Калужная Т.А. Состояние и перспективы развития библиотек академических НИИ (на примере библиотек институтов Новосибирского научного центра СО РАН). Ч. 1. // Научные и технические библиотеки. 2021. № 3. С. 43–57. DOI: <https://doi.org/10.33186/1027-3689-2021-3-43-57>
5. Полонников А.А., Король Д.Ю., Корчалова Н.Д. Трансмиссия культурных посредников и образовательный порядок // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 3. С. 118–135. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-3-118-135
6. Щербинин А.И. От «живых лабораторий» к «живому городу»: социальное пространство и миссия университета в эпоху умных городов // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 1. С. 208–220. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-1-208-220
7. Логотов А.В. Звуковой ландшафт знания: прислушиваясь к Википедии // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 2. С. 12–24. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-2-12-24
8. Мелик-Гайказян И.В., Мелик-Гайказян М.В., Тафасенко В.Ф. Проектный консалтинг на «оси синтактики» // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2018. № 4. С. 169–185. DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-169-185
9. Инишев И.Н. Распределённая образность: имажинативные практики современной культуры // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики 2020. № 1. С. 31–46. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-1-31-46
10. Галябиева М.С. Научные библиотеки в информационном сопровождении и поддержке научных исследований: основные тенденции // Труды ГПНТБ СО РАН. 2017. № 12-1. С. 221–227.

11. Мёдова Н.А., Байгулова Н.В. Создание мотивационного пространства студентов и преподавателей средствами смешанного обучения // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 1. С.35–40. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-1-104-110
12. Боровинская Д.Н. Измерение социального запроса на креативное образование // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2020. № 58. С. 264–271. DOI: 10.17223/1998863X/58/24
13. Горбулёва М.С., Первушина Н.А. Биоэтическое измерение социального запроса на креативное образование // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2020. № 58. С. 278–282. DOI: 10.17223/1998863X/58/26
14. Мелик-Гайказян И.В. Аксиологическое измерение социального запроса на креативное образование // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2020. № 58. С. 288–292. DOI: 10.17223/1998863X/58/28
15. Шульман Е.М., Кутузова А.А. Изменение запроса на образование как отражение трансформации социальной нормы // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2020. № 58. С. 293–296. DOI: 10.17223/1998863X/58/29

Статья поступила в редакцию 04.07.21

Принята к публикации 13.09.21

References

1. Fazliyeva, L.Yu., Shuklina, Ye.A. (2015). Socio-Cultural Library Service: Its Institutional Functions and the New Development Trends. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Surgut State Pedagogical University Bulletin*. Vol. 6 (39). Available at: https://www.surgpu.ru/media/medialibrary/2015/12/Вестник_СурГПУ_639_2015.pdf (дата обращения: 13.09.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Quadri, G., Idowu, O. (2016). Social Media Use by Librarians for Information Dissemination in Three Federal University Libraries in Southwest Nigeria. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*. No. 10, pp. 1-11, doi: 10.1080/1533290X.2016.1156597
3. Gullbekk, E., Skagen, T., Westbye, H., Gasparini, A., Anderson, A., Lönn-Stensrud, J. (2019). Library Interactions. *Nordic Journal of Information Literacy in Higher Education*. Vol. 11, no. 1, doi: <https://doi.org/10.15845/noril.v11i1.2771>
4. Lavrik, O.L., Yudina, I.G., Kalyuzhnaya, T.A. (2021). Status and Prospects for the Libraries of Academic Research Institutes (as the Case Study of SB RAS Novosibirsk Scientific Center Libraries). Part 1. *Nauchnye i tekhnicheskie biblioteki = Scientific and Technical Libraries*. No. 3, pp. 43-57, doi: <https://doi.org/10.33186/1027-3689-2021-3-43-57> (In Russ.).
5. Polonnikov, A.A., Korol', D.Y., Korchalova, N.D. (2020). Transmission of Cultural Mediators and Educational Order. *ППАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 3, pp. 118-135, doi: 10.23951/2312-7899-2020-3-118-135 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Shcherbinin, A.I. (2020). From “Living Laboratories” to “Living City”: Social Space and University Mission in the Era of Smart Cities. *ППАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 1, pp. 208-220, doi: 10.23951/2312-7899-2020-1-208-220 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Logutov, A.V. (2020). A Soundscape of Knowledge: Listening to Wikipedia. *ППАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 2, pp. 12-24, doi: 10.23951/2312-7899-2020-2-12-24 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Melik-Gaykazyan, I.V., Melik-Gaykazyan, M.V., Tarasenko, V.F. (2018). Projective Consulting on the “Axis of Syntactics”. *ППАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 169-185, doi: 10.23951/2312-7899-2018-4-169-185 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Inishev, I.N. (2020). Distributed Imagery: Imaginative Practices of Contemporary Culture. *ППАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No.1, pp. 31-46, doi: 10.23951/2312-7899-2020-1-31-46 (In Russ., abstract in Eng.).

10. Galyavieva, M.S. (2017). Scientific Libraries in Information Support and Research Support: Main Trends. *Trudy GPNTB SO RAN = Proceedings of SPSTL SB RAS*. No. 12-1, pp. 221-227. (In Russ.).
11. Myodova, N.A., Baygulova, N.V. (2021). Creating a Motivational Space for Students and Teachers by Means of Mixed Learning. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*. No. 1, pp. 35-40, doi: 10.23951/2307-6127-2021-1-104-110 (In Russ.).
12. Borovinskaya, D.N. (2020). Measuring Social Demand for Creative Education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. 58. pp. 264-271, doi: 10.17223/1998863X/58/24 (In Russ., abstract in Eng.)
13. Gorbuleva, M.S., Pervushina, N.A. (2020). Bioethical Measurement of Social Demand for Creative Education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. No. 58, pp. 278-282, doi: 10.17223/1998863X/58/26 (In Russ., abstract in Eng.).
14. Melik-Gaykazyan, I.V. (2020). Axiological Measurement of Social Demand for Creative Education. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. No. 58, pp. 288-292, doi: 10.17223/1998863X/58/28 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Schulman, E.M., Kutuzova, A.A. (2020). Changing Demand for Education as a Reflection of the Transformation of the Social Norm. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. No. 58, pp. 293-296, doi: 10.17223/1998863X/58/29 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 04.07.21

Accepted for publication 13.09.21



Узбекистан: новый этап интернационализации высшего образования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-157-168

Троицкий Евгений Флорентьевич – д-р ист. наук, доцент, eft655565@yahoo.com

Юн Сергей Миронович – канд. ист. наук, доцент, sergey.yun@mail.tsu.ru

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Адрес: 634050, г. Томск, просп. Ленина, 36

***Аннотация.** В современном Узбекистане проводятся масштабные социально-экономические реформы, одним из направлений которых стала модернизация системы высшего образования. Целью статьи является оценка степени реального и потенциального влияния реформирования узбекского высшего образования на возможности экспорта образовательных услуг российскими вузами. Соответственно, в статье рассматривается эволюция национальной системы высшего образования при президенте И.А. Каримове (1991–2016 гг.), анализируются новые приоритеты политики в сфере высшего образования, обозначенные его преемником Ш.М. Мирзиёевым, раскрывается их взаимосвязь с осуществляемой в Узбекистане сменой моделей государственного развития, выявляются задачи и инструменты интернационализации высшего образования. Теоретико-методологической основой исследования являются концепция внутренней и внешней интернационализации высшего образования, модель элементов системы высшего образования Б. Кларка, концепция уровней массовизации высшего образования М. Трору.*

Авторы показывают масштабность и системность вызовов в сфере высшего образования, сформировавшихся в Узбекистане за 25 лет независимости. Отмечается, что интернационализация высшего образования стала для узбекских властей инструментом достижения сразу нескольких целей, в том числе повышения качества высшего образования, его массовизации и продвижения качественного высшего образования в областные центры страны. Показаны параметры внутренней и внешней интернационализации узбекского высшего образования, динамика которой приобрела беспрецедентный для постсоветского пространства характер. Подчеркивается, что политический курс на сближение с Россией, начатый Ташкентом в 2016 г., создал для российских вузов исключительно благоприятные возможности для работы на узбекском направлении и привлечения абитуриентов из Узбекистана. На среднесрочную перспективу сформулированы четыре сценария интернационализации высшего образования в Узбекистане.

Ключевые слова: Узбекистан, система высшего образования, внутренняя и внешняя интернационализация, российско-узбекское образовательное сотрудничество, экспорт образовательных услуг

Для цитирования: Троцкий Е.Ф., Юн С.М. Узбекистан: новый этап интернационализации высшего образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 10. С. 157–168. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-157-168

Uzbekistan: New Milestones of Higher Education Internationalization

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-157-168

Eugeny F. Troitskiy – Dr. Sci. (History), Assoc. Prof., eft655565@yahoo.com

Sergey M. Yun – Cand. Sci. (History), Assoc. Prof., sergey.yun@mail.tsu.ru

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

Address: 36, Lenin ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract. Modern Uzbekistan undergoes wide-scale social and economic reforms that include the modernization of higher education system. This paper aims at evaluating the actual and potential impact of the reforms in Uzbekistan's higher education on the Russian universities' opportunities to export education to Uzbekistan. Accordingly, the paper traces the evolution of the national higher education system under President Islam A. Karimov (from 1991 to 2016), analyzes the new priorities of higher education policies set by his successor Shavkat M. Mirziyoyev, shows their interlinkages with the transition to a new model of national development, and focuses on the objectives and instruments of higher education internationalization. Theoretically and methodologically, the research relies on the concepts of internal and external internationalization of higher education, Clark's model of higher education system elements, and Trow's concept of higher education massification levels.

The authors show the scale and interconnectedness of higher education challenges that have been developing in Uzbekistan in the course of the 25 years of its independence. The authors argue that higher education internationalization has become a way to achieve a number of objectives, in particular to improve the quality of higher education, orient it to massification, make it more accessible in the country's regional centers. The paper shows the parameters of internal and external internationalization of higher education in Uzbekistan that has demonstrated the unprecedented dynamics in post-Soviet countries. The paper underlines that the policy of rapprochement with Russia launched by Tashkent in 2016 has created exceptionally beneficial opportunities for Russian universities to work in Uzbekistan and attract Uzbek students. Four mid-term scenarios of higher education internationalization in Uzbekistan are suggested.

Keywords: Uzbekistan, higher education system, internal and external internationalization, Russian – Uzbek educational cooperation

Cite as: Troitskiy, E.F., Yun, S.M. (2021). Uzbekistan: New Milestones of Higher Education Internationalization. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 10, pp. 157-168, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-157-168 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

За почти три десятилетия со времени распада СССР система высшего образования в независимых постсоветских государствах претерпела существенные изменения, опреде-

лившие формирование в каждой стране своей, национальной модели. В ходе реформ постсоветские страны сталкивались со сходными проблемами, решали сходные задачи, и, безусловно, накопленный опыт стран представ-

ляет взаимный научный и практический интерес. При этом особенности национальной модели высшего образования, текущие подходы государства к дальнейшему реформированию системы, включая вопросы интернационализации, – это важные факторы, определяющие достижение не только политической цели развития образовательного сотрудничества между Россией и постсоветскими странами, но и цели увеличения иностранных студентов, обучающихся в российских вузах.

Современный Узбекистан занимает особое место среди постсоветских стран с точки зрения интересов России. Это третье по численности населения государство, пятая по размеру экономика, военно-политический союзник России, один из двух региональных лидеров и главных торгово-экономических партнёров Москвы в Центральной Азии. В сфере высшего образования Узбекистан – один из главных экспортных рынков для России. Интерес к современному Узбекистану определяется также тем, что с приходом к власти в 2016 г. президента Ш.М. Мирзиёева в стране начался новый этап системных реформ, включая реформу высшего образования.

Цель данного исследования – оценить степень реального и потенциального влияния современного этапа реформирования высшего образования Узбекистана на возможности экспорта российского образования в Узбекистан. Для этого в работе будут рассмотрены следующие темы:

- модель высшего образования, сложившаяся в Узбекистане при первом президенте И.А. Каримове (1991–2016 гг.);
- приоритеты государственной политики реформирования высшего образования Узбекистана при президенте Ш.М. Мирзиёеве, её корреляция с более общей моделью национального развития;
- приоритеты, инструменты и сценарии дальнейшей политики интернационализации системы высшего образования Узбекистана.

Теоретико-методологической основой исследования являются концепция внутренней и внешней интернационализации высшего

образования [1–3], концепция элементов системы высшего образования Б. Кларка [4], концепция уровней массовизации высшего образования М. Троу [5]. Основными методами, применяемыми в исследовании, являются:

- реконструкция демографической, социально-экономической и политической среды, в которой развивается система высшего образования Узбекистана;
- анализ нормативно-правовой базы, регулирующей функционирование узбекской системы высшего образования и задающей векторы её эволюции;
- анализ государственной политики в сфере высшего образования, опирающийся на результаты исследования нормативно-правовой базы, внешнее инструментальное наблюдение, историко-описательный и политико-описательный методы.

Источниковую базу исследования составляют национальная и международная статистика, международные соглашения, законодательные и нормативно-правовые акты, официальная информация Министерства высшего и среднего специального образования Узбекистана (МВССО), узбекских вузов и их зарубежных партнёров, новостные ресурсы и аналитика информационных агентств и информационно-аналитических центров.

Новая модель развития Узбекистана

При первом Президенте Узбекистана И.А. Каримове (1991–2016 гг.) ключевыми принципами, определившими формирование особой, «узбекской» модели национального развития, стали: в политике и сфере безопасности – укрепление авторитарного президентского правления, контроль органов власти над гражданским сообществом и СМИ, сохранение крупной боеспособной армии и силовых служб, в экономике – градуализм при проведении реформ, ключевая роль государства в качестве собственника и агента развития, курс на импортозамещение и поддержку местных производителей, во внешней политике – следование принципу сбалансированной равноудалённости от мировых центров силы, фокус

на двусторонних отношениях [6, р. 95–114; 7, с. 125–127]. Такая модель имела очевидные плюсы, особенно на этапе консолидации современной узбекской государственности, среди них: более мягкий переход к суверенному существованию; меньшая уязвимость к воздействию внешних финансово-экономических факторов; хотя и ограниченное, но поступательное развитие местной промышленности; крупные государственные инвестиции в инфраструктуру и социальную систему [8]. Однако были и существенные негативные последствия, не только сдерживавшие эффективное использование имеющегося природного, демографического, культурно-туристического, транспортно-транзитного и иного потенциала, но и представлявшие риск увеличения отставания Узбекистана от ведущих государств и регионов мира, развивающихся на принципах экономики знаний и цифровой революции. Среди них: монополизм и техническая отсталость в различных секторах экономики; неблагоприятная бизнес-среда для развития частного бизнеса и привлечения иностранных инвестиций; слабые экспортные возможности, за исключением поставок сырья; сложные отношения с соседями в регионе [6, р. 115–116; 9, с. 141–156]. В целом такая консервативная модель работала на ограничение и сдерживание внешних связей в самых различных областях, хотя будет некорректно утверждать, что Узбекистан был закрытой страной или страной с закрытой экономикой.

Ш.М. Мирзиёев стал и.о. президента Узбекистана 8 сентября 2016 г. На выборах 4 декабря 2016 г. он был избран постоянно действующим президентом страны. При И.А. Каримове он был бессменным премьер-министром (с 2003 г.), «человеком системы», от которого ожидали скорее сохранения преемственности. Однако за короткий период при новом президенте страна взяла курс на проведение системных реформ. 7 февраля 2017 г. была принята «Стратегия действий по пяти приоритетным направлениям развития Республики Узбекистан в 2017–2021 годах», определяющая общие направления реформ

в среднесрочной перспективе. Как представляется, логика стратегии реформ определяется ключевой задачей выйти на ускоренную социально-экономическую модернизацию через переход «от ориентированной на внутреннюю экономикой модели к более открытой, интегрированной и ориентированной на экспорт экономике»¹. Именно этой логике подчинены не только проводимые собственно экономические реформы (переход на рыночное валютное регулирование; смягчение регуляторной, налоговой, административной нагрузки на бизнес; либерализация условий внешнеэкономической деятельности и др.), но и реформы госуправления, энергетики, транспорта, правовой системы, визовой политики, а также резкое улучшение отношений с соседями в Центральной Азии и активизация взаимодействия с международными банками развития, ВТО, ведущими экономиками мира.

Руководство Узбекистана проводит прагматичный курс. Оно не переносит в Узбекистан какую-то конкретную модель, а в разных сферах ищет лучшее из возможных, наиболее подходящее с учётом местной специфики решение и таким образом внедряет в практику разные модели и технологии, взятые из международного опыта. В целом масштаб и глубина нынешних реформ создают уже в краткосрочной перспективе огромный запрос к системе высшего образования Узбекистана на подготовку современных квалифицированных кадров и развитие собственных научно-технологических школ. Не случайно реформа высшего образования стала одной из ключевых в пакете реформ при новом президенте.

Система высшего образования при И.А. Каримове

Являясь наследницей советской системы, система высшего образования Узбекистана

¹ Европейский банк реконструкции и развития (ЕБРР). Страновая стратегия Узбекистана 2018–2023 гг. 2018. С. 3. URL: <https://www.ebrd.com/cs/Satellite?c=Content&cid=1395275367399&d=&pagename=EBRD%2FContent%2FDownloadDocument> (дата обращения: 31.08.2021).

претерпела при президенте И.А. Каримове определённые изменения в логике политического и экономического развития страны и оформилась в виде уникальной «узбекской» модели. С точки зрения горизонтальной дифференциации системы, на уровне институтов [4] в Узбекистане сохранилась модель «одна публичная система – множество секторов» (только государственные вузы, разные типы вузов); за годы независимости она стала более диверсифицированной. Если в 1988–1989 гг. в Узбекской ССР было 43 вуза, из которых три университета и 40 институтов, то, по данным на начало 2016 г., в стране функционировали 82 вуза, из них 32 университета, шесть академий, 44 института². Большинство новых вузов появлялись в результате разделения действующих вузов, институты расширяли направления подготовки и получали статус университетов [10, р. 442–445]. Негосударственные вузы отсутствовали, несмотря на упоминание такой возможности в статье 4 Закона «Об образовании».

Узбекистан начал участвовать в программе «Темпус» Европейского союза по поддержке реформы высшего образования с 1994 г. Вместо пятилетнего специалитета Законом «Об образовании» 1997 г. были введены две ступени: четырёхлетний бакалавриат и двухлетняя магистратура. Участие Узбекистана в образовательных проектах «Темпус»/«Эразмус+» было направлено главным образом на поддержку внедрения двухступенчатой системы высшего образования Узбекистана, особенно магистратуры, и финансирование мобильности преподавателей и студентов. По другим аспектам Болонского процесса и европейских практик высшего образования власти занимали скорее «ознакомительно-выжидательную» позицию.

В соответствии с классификацией уровней охвата молодёжи высшим образованием

ем, предложенной М. Трой (до 15% – элитарная система, до 50% – массовая, свыше 50% – всеобщая) [5], уровень массовизации высшего образования СССР вырос от элитарного (11% возрастной группы 20–24 года в 1960 г.) до массового (26% в 1990 г.). Данный показатель для высшего образования Узбекской ССР в 1990 г. был 19%, что ближе к элитарной модели [10, р. 471]. Несмотря на значительный рост населения страны в годы независимости и кратный рост спроса на высшее образование, руководство Узбекистана придерживалось элитарной модели развития высшего образования, централизованно определяя ежегодные квоты набора в вузы (и бюджетные, и платные места) и при этом сделав обязательным среднее специальное, профессиональное образование населения. Показатель доступности высшего образования по методологии ЮНЕСКО («gross enrolment ratio») для Узбекистана составлял: в 1991 г. – 17,5%, в 2000 г. – 13,07%, в 2005 г. – 10,07% и варьировался в пределах 8–9% в 2011–2016 гг.³ Вечерняя и заочная формы обучения были ликвидированы. Неудовлетворённый спрос стимулировал отток абитуриентов из страны.

Что касается распределения авторитета и управления в высшем образовании на национальном уровне [4], то в Узбекистане сохранилось гиперцентрализованное управление системой со стороны центральных органов власти, однако без существовавшей в годы СССР системы гарантированного распределения на работу после обучения. Узбекские власти не только определяли детальные квоты набора каждый год в разрезе вузов, направлений подготовки, источников оплаты (за счёт бюджета или по договору) и языков обучения, но и, например, спускали сверху стоимость обучения или диктовали содержание обучения в рамках утверждаемых государственных образовательных стандартов (максимальный объём изменений в установленные стандартом учебные планы не мог

² Европейская комиссия. Узбекистан. Обзор системы высшего образования. Февраль 2016. С. 7. URL: <http://www.erasmusplus.uz/images/shared/RU%20Uzbekistan%20country%20fiche%20Rus%20Final%2018%2003%2016.pdf> (дата обращения: 31.08.2021).

³ UNESCO Institute for Statistics. URL: <http://data.uis.unesco.org/> (дата обращения: 31.08.2021).

превышать 5% от общего учебного времени). Большинство вузов Узбекистана находилось в подчинении МВССО, однако немалая их часть была подотчётна профильным отраслевым ведомствам. На уровне вуза ключевой фигурой управленческой вертикали являлся ректор, назначаемый Кабинетом министров. Назначение проректоров осуществляло шестое ведомство, назначение деканов – ректор, но по согласованию с ведомством.

Как и почти все бывшие республики СССР, Узбекистан быстро отказался от советской системы бесплатного высшего образования в пользу смешанной модели, включающей, наряду с сохранением бюджетных мест, платную форму обучения в вузах за счёт домохозяйств и организаций. Анализ данных о долях ежегодных квот набора на бюджетное и платное обучение показывает, что в отношении программ бакалавриата – основной статьи расходов на высшее образование – шло планомерное сокращение доли государственного финансирования: с 40% бюджетных мест в общем количестве квот в 2000 г. до 33% в 2016 г.⁴ В отношении программ магистратуры динамика не была линейной, в 2014–2016 гг. доля бюджетных мест составляла 31%. По данным Всемирного банка, объём расходов бюджета Узбекистана на образование был одним из самых высоких в мире (около 8% ВВП), однако доля системы высшего образования была одной из самых низких в мире (0,4% ВВП, или 5% бюджета на образование)⁵. Нагрузка

профессора и доцента в среднем составляла 20 часов в неделю, старших преподавателей и преподавателей – 25 часов в неделю, что не оставляло времени на науку. В 2013 г. не имели учёной степени 59,4% преподавателей местных вузов и 64,4% преподавателей филиалов зарубежных вузов [10, р. 456].

В рамках сложившейся модели национального развития и подходов к организации системы высшего образования интернационализация вузовской системы Узбекистана не считалась приоритетом государственной политики. Более того, узбекское государство сильно ограничивало и контролировало академические обмены между узбекскими и зарубежными вузами на уровне студентов и преподавателей, рассматривая это направление как потенциальную угрозу национальной идентичности и безопасности страны. Единственным заметным шагом в сторону интернационализации системы было открытие в Узбекистане при Президенте И.А. Каримове семи филиалов зарубежных вузов, в том числе российских: РЭУ им. Г.В. Плеханова, МГУ им. М.В. Ломоносова и РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина. Однако количество обучающихся в этих филиалах составляло в 2015–2016 учеб. г. менее 3% всех узбекских студентов.

В целом высшее образование независимо от Узбекистана сложилось как государственная, элитарная, преимущественно платная, сверхцентрализованная в отношении управления, недофинансируемая, сфокусированная на преподавании в ущерб науке система, в которой спрос абсолютно доминирует над предложением: за места в вузах конкурируют абитуриенты, а не вузы. Такая система консервировала сложившиеся практики, поощряла коррупцию [11] и не стимулировала вузы к развитию науки, укреплению связей с реальным сектором экономики, повышению качества образования. В результате в стране сложились неадекватная современным реалиям научно-технологического развития

⁴ Здесь и далее по тексту статьи данные и расчёты, связанные с квотами набора в вузы Узбекистана, получены на основе ежегодных постановлений Президента Узбекистана «О параметрах государственного заказа по приёму на учёбу в высшие образовательные учреждения Республики Узбекистан», доступных в Национальной базе законодательства Республики Узбекистан LexUz. URL: <https://lex.uz/ru/> (дата обращения: 31.08.2021).

⁵ Uzbekistan Modernizing Tertiary Education. June 2014. Report No. 88606-UZ. The World Bank. URL: [https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27992/88606-REVISED-PUBLIC-UzbekistanHigherEducationReporten.pdf](https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27992/88606-REVISED-PUBLIC-UzbekistanHigherEducationReporten.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[f?sequence=1&isAllowed=y](https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27992/88606-REVISED-PUBLIC-UzbekistanHigherEducationReporten.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (дата обращения: 31.08.2021).

структура вузовской подготовки по направлениям и специальностям, что привело к дефициту выпускников с высшим образованием для различных отраслей экономики [12]. Разрыв между задачами социально-экономического развития страны и возможностями устаревшей вузовской системы без обновления последней мог ещё более углубиться с началом масштабных экономических реформ при новом Президенте Ш.М. Мирзиёеве.

Приоритеты реформы при Ш.М. Мирзиёеве

Разработка реформы высшего образования Узбекистана началась сразу после его прихода на пост Президента. С тех пор был издан целый массив документов по разным аспектам реформирования, подписанных, главным образом, на уровне Президента Узбекистана. Среди них – ключевые рамочные документы, определяющие цели, задачи и приоритеты: среднесрочные постановления Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему развитию системы высшего образования» от 20 апреля 2017 г., «Программа комплексного развития системы высшего образования на период 2017–2021 гг.», а затем – долгосрочная «Концепция развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года» от 8 октября 2019 г. (далее – Концепция 2019 г.)⁶.

Концепция 2019 г. в качестве стратегических целей развития системы высшего образования страны определяет: (1) повышение качества подготовки кадров, (2) повышение уровня охвата населения высшим образованием, (3) формирование конкурентной среды и обеспечение конкурентоспособности системы на международном уровне. Документ не содержит упоминаний Болонских принципов или какой-то конкретной национальной или региональной модели системы

высшего образования как предпочтительной, вместо этого часто отсылая к «международным стандартам» в образовании, «передовому зарубежному опыту». Документ частично носит общий характер, лишь упоминая многочисленные направления, подходы к развитию вузов; впрочем, он содержит немало конкретных действий, механизмов, решений, а также определяет целевые количественные показатели выполнения Концепции (Приложение 1 к Концепции).

Анализ содержания Концепции 2019 г. и других документов, а также предпринимаемых шагов позволяет сделать следующие выводы о долгосрочных подходах нынешних властей Узбекистана к модернизации высшего образования Узбекистана. Прежде всего, власти страны отказались от элитарной модели в пользу массового и даже всеобщего высшего образования. В Концепции 2019 г. целевой показатель уровня охвата молодёжи высшим образованием – 50% к 2030 г. Для этого был взят курс на увеличение набора в существующих вузах, открытие новых государственных вузов и филиалов действующих вузов в регионах страны, негосударственных вузов и филиалов зарубежных вузов, возвращены вечерняя и заочная формы обучения. По сравнению с началом 2016 г. общее количество вузов на середину августа 2020 г. выросло в 1,5 раза и составило 122 единицы⁷. Целевой показатель по количеству негосударственных вузов в Концепции 2019 г. – от пяти единиц в 2019 г. до 35 в 2030 г. Таким образом, вторым важным решением властей Узбекистана стал переход к модели «частные и публичные системы – множество секторов» [4], в которой негосударственные вузы тоже имеют значение. В Концепции 2019 г. также запланированы различные «мероприятия», которые ещё требуют конкретизации, но в случае реализации существенно изменят вузовский ландшафт в Узбекистане.

⁶ Указ Президента Республики Узбекистан № УП-5847 от 8 октября 2019 г. «Об утверждении Концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года». URL: <https://lex.uz/ru/docs/4545887> (дата обращения: 31.08.2021).

⁷ Министерство высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан (МВССО). Высшие учебные заведения. URL: <https://edu.uz/ru/otm/index> (дата обращения: 31.08.2021).

Среди них: поэтапное укрупнение вузов, приватизация отдельных вузов с сохранением не менее 51% доли у государства, создание Президентского университета «как ведущего центра образования и науки» и другие.

Форсированный рост количества вузов показывает, что именно цель повысить уровень охвата молодёжи высшим образованием является ключевой на современном этапе в ущерб целям обеспечения качества подготовки и конкурентоспособности системы на международном уровне. Квоты на приём в вузы Узбекистана стали быстро расти с 2017 г. В 2020 г. квоты на очный бакалавриат составили 103,6 тыс. мест, что в 1,8 раз больше, чем было в 2016 г., на заочное отделение бакалавриата – 31,4 тыс., на вечернее отделение – пять тыс. мест. Первоначальным планом властей предусматривалось расширение доступности первой ступени высшего образования за счёт дополнительных трат домохозяйств и организаций: количество платных квот на очный бакалавриат в 2017–2019 гг. росло быстрыми темпами, а бюджетных квот – даже несколько уменьшилось по сравнению с 2016 г.; обучение на заочном и вечернем отделениях было восстановлено только на контрактной основе. Однако в январе 2020 г. в послании Олий Мажлису Ш.М. Мирзиёев предложил увеличить долю грантов (бюджетных мест) в два раза. Для набора 2020 г. по сравнению с 2019 г. было выделено дополнительно 20 тыс. бюджетных мест на очный бакалавриат. Что касается магистратуры, то количество квот выросло в 2017–2020 гг. в два раза, при этом набор на бюджетные места вырос значительно больше, чем на платные, видимо, в интересах ускоренной подготовки кадров для высшей школы.

В Концепции 2019 г. декларируется введение академической и финансовой самостоятельности вузов, но поэтапно. Например, в идеале предполагается введение механизма конкурса на бюджетные места среди вузов и самостоятельное определение вузами параметра приёма на платное обучение. Пока

в этом направлении сделаны только первые шаги: вузам разрешили набирать дополнительно к квотам на контрактные места в рамках так называемого «суперконтракта», определены 10 вузов для пилотного перехода на систему самофинансирования. При этом управленческая вертикаль в системе высшего образования осталась практически в неизменном виде: ключевые решения принимаются на уровне Администрации Президента и Кабинета министров, главное исполнительное ведомство – МВССО с сохранением подчинённости отраслевых вузов своим головным ведомствам, ректор назначается Кабмином по согласованию с Администрацией Президента, проректоры – руководителями ведомств «по подчинённости»⁸.

Таким образом, современный этап реформирования высшего образования Узбекистана разворачивается на основе принятой долгосрочной стратегии в направлении формирования всеобщей по охвату молодёжи системы, развития как государственного, так и частного сектора, увеличения количества многопрофильных университетов и усложнения дифференциации вузов, существенного роста объёмов как государственных, так и частных расходов на высшее образование, поэтапного внедрения отдельных принципов самостоятельности вузов с сохранением жёсткой управленческой вертикали. Глубина проблем высшего образования, сложившихся к 2016 г., масштабный характер запланированных реформ системы, а также общий курс на модернизацию страны на основе более открытой, интегрированной, экспортно ориентированной модели предопределили тот факт, что с самого начала критически важное место в реформе высшего образования заняли вопросы его интернационализации.

⁸ Постановление Президента Республики Узбекистан № ПП-4391 от 11.07.2019 «О мерах по внедрению новых принципов управления в систему высшего и среднего специального образования». URL: <https://lex.uz/ru/docs/4415487> (дата обращения: 31.08.2021).

Интернационализация высшего образования, место России и сценарии развития

Интернационализация высшего образования стала для нынешних узбекских властей инструментом достижения сразу нескольких целей: повышения качества высшего образования, его массовизации, продвижения качественного высшего образования в областные центры страны, повышения политического веса и престижа Узбекистана в Центральной Азии. Динамика интернационализации узбекского высшего образования приобрела беспрецедентный для постсоветского пространства характер. Это процесс развёртывается в двух измерениях – внутреннем и внешнем.

Под внутренней интернационализацией высшего образования понимается «целенаправленная интеграция международных и межкультурных составляющих в формальную и неформальную учебную программу для всех студентов, обучающихся в вузе» [13]. Взяв курс на массовизацию высшего образования, Узбекистан сделал выбор в пользу ускоренной внутренней интернационализации, стремясь совместить наращивание объёмов подготовки специалистов с ростом качества выпускаемых кадров. Одним из средств внутренней интернационализации стало открытие в стране филиалов зарубежных вузов. В 2020 г. в Узбекистане действовали 22 филиала зарубежных университетов, тогда как в 2016 г. – только семь. К 2030 г. количество филиалов зарубежных вузов в Узбекистане должно возрасти до 45.

Однако филиалы, несмотря на их бурный рост, пока охватывают лишь около 3,5% численности обучающихся в Узбекистане студентов, причём 19 из 22 филиалов находятся в Ташкенте и Ташкентской области. Большой эффект призвано дать широкое внедрение совместных образовательных программ с зарубежными вузами. В 2017 г. каждому высшему образовательному учреждению Узбекистана было предписано установить «партнёрские отношения с ведущими профильными зарубежными научно-образова-

тельными учреждениями»⁹. За прошедшие три года узбекские вузы, как ташкентские, так и региональные, запустили множество совместных образовательных программ с зарубежными вузами. Абсолютными лидерами среди партнёров по совместным программам являются вузы России и Белоруссии [14]. Открыты также программы с вузами Польши, Китая, Южной Кореи и других стран.

Массовое внедрение совместных образовательных программ с зарубежными вузами стало показателем радикального изменения отношения узбекских властей к получению гражданами Узбекистана образования за рубежом и к развитию академической мобильности. Внешняя интернационализация стала восприниматься как ценный дополнительный ресурс модернизации высшего образования. В 2018 г. были упрощены правила приёма иностранных граждан в узбекские вузы. В начале 2019 г. была значительно облегчена процедура нострификации зарубежных дипломов о высшем образовании. При правительстве страны в 2018 г. был учреждён Фонд «Эл-юрт умиди» по подготовке специалистов за рубежом, выделивший за два года 985 стипендий на обучение и повышение квалификации. 461 стипендиат был направлен в Россию.

В Концепции 2019 г. внешняя интернационализация с акцентом на повышение качества и международной конкурентоспособности узбекской высшей школы объявлена одним из приоритетов. Поставленные задачи, с учётом низких стартовых позиций, впечатляют амбициозностью: «проведение системной работы по включению не менее 10 высших образовательных учреждений страны в первую 1000 позиций» в международно признанных рейтингах, «в том числе Национального университета Узбекистана и Самаркандского госуниверситета – в первые 500 позиций»; повышение доли зарубежных преподава-

⁹ Постановление Президента Республики Узбекистан № ПП-2909 от 20.04.2017 «О мерах по дальнейшему развитию системы высшего образования». URL: <http://www.lex.uz/docs/3171587> (дата обращения: 31.08.2021).

телей, привлечённых в вузы страны, с 1% до 12%; создание зарубежных филиалов узбекских вузов и превращение системы высшего образования страны в «хаб по реализации международных образовательных программ в Центральной Азии»; увеличение доли иностранных студентов в Узбекистане до 15% (в 2018 г. их численность в Узбекистане составляла только 709 человек¹⁰).

Политический курс на сближение с Россией, начатый в 2016 г., создал для российских вузов исключительно благоприятные возможности для работы на узбекском направлении и привлечения абитуриентов из Узбекистана. В апреле 2017 г. было подписано рамочное межправительственное Соглашение о сотрудничестве в области здравоохранения, медицинского образования и науки, в октябре 2018 г. – Соглашение о создании и функционировании филиалов российских вузов в Узбекистане. В мае 2019 г. Москва и Ташкент сделали важнейший шаг в развитии образовательного сотрудничества, подписав Соглашение о взаимном признании образования и квалификации, учёных степеней. Сформировались механизмы межгосударственного и межвузовского диалога по вопросам образования. В рамках межправительственной комиссии по экономическому сотрудничеству была образована подкомиссия по науке и образованию. В 2018 г. состоялся первый Российско-узбекский образовательный форум (форум ректоров), в мае 2020 г. – онлайн-конференция ректоров вузов России и Узбекистана.

В настоящее время Россия обладает безусловным доминированием в качестве зарубежного партнёра узбекских вузов по совместным образовательным программам. 10 из 22 действующих в Узбекистане филиалов зарубежных вузов созданы российскими университетами. В соответствии с доступными данными по 42 вузам Узбекистана, в 2020 г. около половины мест по совместным программам бака-

лавриата с зарубежными вузами было выделено под российско-узбекские проекты [14].

Возникает вопрос: насколько длительным окажется открывшийся с началом реформ Ш.М. Мирзиёева благоприятный для российских вузов период для закрепления на узбекском рынке высшего образования? Узбекистан проводит многовекторную внешнюю политику, сохраняя политическую дистанцию от России. Прошлый опыт свидетельствует о способности и готовности узбекского государства к резким внешнеполитическим поворотам, отражающимся на всём спектре двусторонних отношений. Узбекистан поставил себе высокую планку национальных задач в сфере высшего образования. Руководство Узбекистана не рассматривает страну в качестве «вечного» потребителя российских образовательных услуг, но заинтересовано в российском опыте и практиках для раскрытия и наращивания собственного образовательного и научного потенциала.

Нарастает и конкуренция за ниши на узбекском рынке высшего образования. Бурный рост демонстрирует узбекско-корейское образовательное сотрудничество, активизируются японские и индийские вузы, закрепление за Китаем положения ведущего инвестора в экономику страны влечёт за собой повышение спроса на образовательные услуги вузов КНР, пока что сдерживаемое языковым барьером и слабой заинтересованностью элитных китайских университетов.

Заключение

Таким образом, на среднесрочную перспективу просматриваются четыре сценария интернационализации высшего образования в Узбекистане. Первый – наиболее вероятный в силу масштабности поставленных задач и уже сформированного задела – продолжение политики *тотальной интернационализации*, в которую встроены единственный барьер, ограничивающий работу на узбекском рынке вузов центрально-азиатских стран. В случае корректировки внешнеполитического курса Ташкента возможен

¹⁰ В вузах Узбекистана обучаются 709 иностранных студентов // Газета.UZ. 2018. 19 января. URL: <https://www.gazeta.uz/ru/2018/01/19/edu/> (дата обращения: 31.08.2021).

переход ко второму сценарию – *выборочной интернационализации*, развёрнутой в сторону создания режима наибольшего благоприятствования для вузов определённых групп стран (например, европейских и американских университетов либо университетов государств, для которых Центральная Азия является относительно периферийным внешнеполитическим направлением и сотрудничество с которыми, соответственно, несёт слабую политическую «нагрузку», таких как Республика Корея, Япония, Индия). Третий сценарий – *элитная интернационализация*, при которой к работе в Узбекистане допускаются только высокорейтинговые зарубежные вузы, – может сформироваться, если узбекское руководство сочтёт, что тотальная интернационализация не решает задач повышения качества высшего образования, а для массовизации высшего образования достаточно ресурсов национальных вузов. *Свёртывание интернационализации*, спровоцированное социально-политической дестабилизацией в Узбекистане и ужесточением политического режима, маловероятно.

Ориентируясь на первый сценарий, российские вузы должны учитывать и возможность перехода Ташкента к реализации моделей выборочной или элитной интернационализации и активизировать усилия, чтобы воспользоваться открытым Узбекистаном «окном возможностей», закрепив за Россией роль «проводника» страны по пути модернизации и обеспечения международной конкурентоспособности системы высшего образования.

Литература

1. Knight J. Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education // Deardorff D.K., de Wit H., Heyl J.D., Adams T. (Eds.) The SAGE Handbook on International Higher Education. Thousand Oaks, CA : Sage, 2012. P. 27–42.
2. Leask B. Internationalizing the Curriculum. N.Y. : Routledge, 2015.
3. Де Вит Х. Эволюция мировых концепций, тенденций и вызовов в интернационализации высшего образования // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 8–34. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-8-34
4. Кларк Б.П. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе. М. : Изд. дом ВШЭ, 2011. 360 с.
5. Trow M. Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Berkeley : Carnegie Commission on Higher Education, 1973. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf> (дата обращения: 31.08.21).
6. Pomfret R. The Central Asian Economies in the Twenty-First Century: Paving a New Silk Road. Princeton : Princeton University Press, 2019. 328 p.
7. Эргашев Б. Принцип «сбалансированной равноудалённости в отношении мировых центров силы» во внешней политике Узбекистана // Россия и новые государства Евразии. 2020. № 1. С. 124–136. DOI: 10.20542/2073-4786-2020-1-124-136
8. Popov V. An Economic Miracle in the Post-Soviet Space. How Uzbekistan Managed to Achieve What No Other Post-Soviet State Has // PONARS Eurasia working papers, August 2013. DOI: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2303867>
9. Жуков С.В., Резникова О.Б. Центральная Азия в социально-экономических структурах современного мира. М. : МОНФ, 2001.
10. Huisman J., Smolentseva A., Frumin I. 25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries: Reform and Continuity. Palgrave Macmillan, 2018. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-52980-6> (дата обращения: 31.08.21).
11. Yun A. Corruption in Uzbek higher education: detrimental impurity for the future. Bishkek: OSCE Academy; Norwegian Institute of International Affairs, 2016. URL: <https://etico.iiep.unesco.org/sites/default/files/Brief34.pdf> (дата обращения: 31.08.21).
12. Sondergaard L., Murthi, M., Abu-Ghaida, D., Bodewig, Ch., Rutkowski, J. Skills, Not Just Diplomas: Managing Education for Results in Eastern Europe and Central Asia. Wash., D.C.: World Bank, 2012. URL: <http://hdl.handle.net/10986/2368> (дата обращения: 31.08.21).
13. Beelen J., Jones E. Redefining Internationalization at Home // Curai, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (Eds.). The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. Dordrecht: Springer, 2015. P. 67–80.
14. Юн С. Вузы Белоруссии – главный конкурент российских вузов в Узбекистане? // Центр евразийских исследований ТГУ, 2020. URL: <http://eurasian-studies.tsu.ru/analitika/publikacii/sergei-iun-vuzy-belorussii-glavnyi-konkurent-rossiiskikh-vuzov-v-uzbekistane/> (дата обращения: 31.08.21).

Благодарность. Статья написана в рамках научного проекта, выполненного при поддержке Программы повышения конкурентоспособности ТГУ (грант № 8.1.33.2020).

Статья поступила в редакцию 20.11.20

После доработки 12.04.21

Принята к публикации 20.06.21

References

1. Knight, J. (2012). Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. In: Deardorff, D.K., de Wit, H., Heyl, J.D., Adams, T. (Eds.) *The SAGE Handbook on International Higher Education*. Thousand Oaks, CA : Sage, pp. 27–42.
2. Leask B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. N.Y. : Routledge.
3. De Wit, H. (2019). Evolving Concepts, Trends and Challenges in the Internationalization of Higher Education in the World. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 8–34, doi: 10.17323/1814-9545-2019-2-8-34 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Clark, B.R. (2011). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press. (Russian translation by A. Smirnov, Ed. D. Aleksandrov, Moscow: HSE Publ., 2011. 360 p.).
5. Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>
6. Pomfret, R. (2019). *The Central Asian Economies in the Twenty-First Century: Paving a New Silk Road*. Princeton : Princeton University Press, 328 p.
7. Ergashev, B. (2020). The Principle of “Balanced Equidistance in Relation to World Power Centers” in Uzbekistan’s Foreign Policy. *Rossiya i novye gosudarstva Evrazii = Russia and New States of Eurasia*. No. I, pp. 124–136, doi: 10.20542/2073-4786-2020-1-124-136 (In Russ.).
8. Popov, V. (2013). An Economic Miracle in the Post-Soviet Space. How Uzbekistan Managed to Achieve What No Other Post-Soviet State Has. *PONARS Eurasia Working Papers*, August, doi: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2303867>
9. Zhukov, S.V., Reznikova, O.B. (2001). *Tsentral’naya Aziya v sotsial’no-ekonomicheskikh strukturakh sovremennogo mira* [Central Asia in the Social and Economic Structures of the Modern World]. Moscow: Moscow Public Science Foundation Publ. (In Russ.).
10. Huisman, J., Smolentseva, A., Frumin, I. (2018). *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries: Reform and Continuity*. Palgrave Macmillan. Available at: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-52980-6> (accessed 31.08.21).
11. Yun, A. (2016). *Corruption in Uzbek Higher Education: Detrimental Impurity for the Future*. Bishkek: OSCE Academy; Norwegian Institute of International Affairs. Available at: <https://etico.iiep.unesco.org/sites/default/files/Brief34.pdf> (accessed 31.08.21).
12. Sondergaard, L., Murthi, M., Abu-Ghaida, D., Bodewig, Ch., Rutkowski, J. (2012). *Skills, Not Just Diplomats: Managing Education for Results in Eastern Europe and Central Asia*. Wash., D.C.: World Bank. Available at: <http://hdl.handle.net/10986/2368> (accessed 31.08.21).
13. Beelen, J., Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In: Curai, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (Eds.). *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Dordrecht: Springer, pp. 67–80.
14. Yun, S (2020). *Vuzy Belorussii – glavnyi konkurent rossiyskikh vuziv v Uzbekistane?* [Belorussian Universities: Are They the Main Competitor of Russian Universities in Uzbekistan?]. Tomsk: The Centre for TSU Eurasian Studies. Available at: <http://eurasian-studies.tsu.ru/analitika/publikacii/sergei-iun-vuzy-belorussii-glavnyi-konkurent-rossiiskikh-vuzov-v-uzbekistane/> (accessed 31.08.21). (In Russ.).

Acknowledgement. This research was supported by the Tomsk State University competitiveness improvement programme grant (grant № 8.1.33.2020).

The paper was submitted 20.11.20

Received after reworking 12.04.21

Accepted for publication 20.06.21



«Высшее образование в России» – ежемесячный общероссийский научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных проблемно-ориентированных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций ее развития, выполненных на стыке наук с позиций педагогики, социологии, истории, экономики и менеджмента. В журнале обсуждаются актуальные вопросы теории и практики модернизации отечественного и зарубежного высшего образования. Особое внимание уделяется проблемам подготовки и повышения квалификации научных и научно-педагогических работников высшей школы.

Целевая аудитория издания – сообщество исследователей и практиков высшего и дополнительного профессионального образования (вузовские и академические ученые, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели ученой степени, студенчество). Авторы и читатели журнала – специалисты в области философии образования, педагогики высшей школы, социологии образования.

Миссия журнала – поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом (межрегиональность) и эпистемологическом (междисциплинарность) смысле, а также укрепление межвузовского сотрудничества научно-педагогических работников. Задача – выработка общезначимого языка описания и объяснения современной образовательной реальности, который не только позволяет понимать происходящее, но и сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества.

Журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендованных ВАК для публикации результатов исследований по следующим научным специальностям:

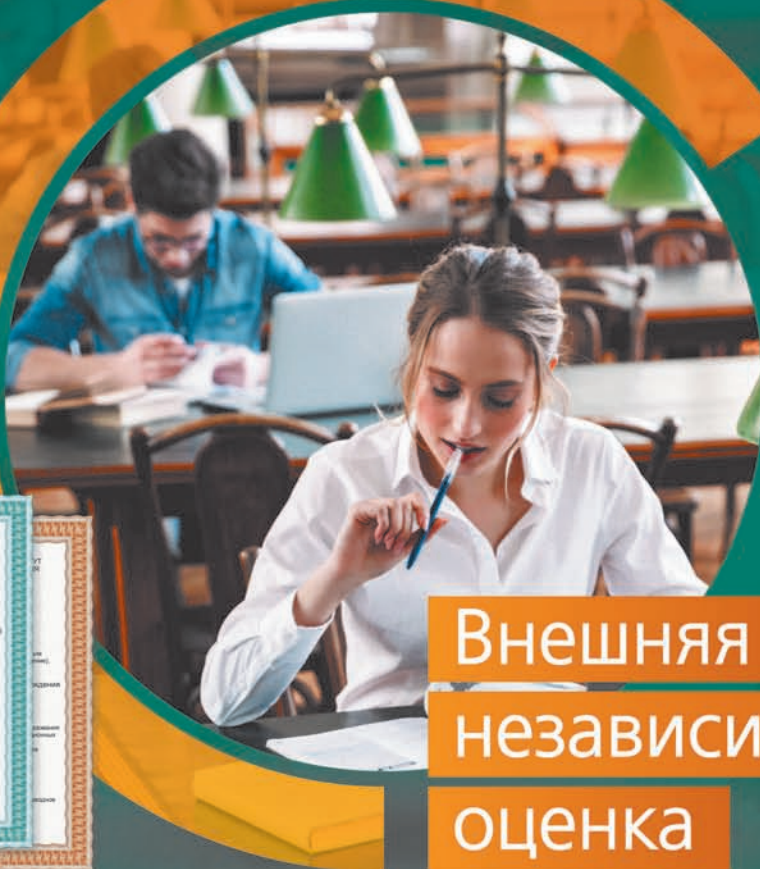
- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

«Высшее образование в России» публикует теоретические (аналитические, полемические, проблемные) статьи, а также результаты эмпирических и практико-ориентированных исследований, материалы конференций и круглых столов, научные рецензии. В своей деятельности журнал опирается на профессиональные объединения в сфере высшего образования (Российский союз ректоров, Ассоциация технических университетов, Ассоциация инженерного образования России, Ассоциация классических университетов России, Международное общество по инженерной педагогике).

ФЭПО

Федеральный интернет-экзамен
в сфере профессионального
образования

fepo.i-exam.ru



Внешняя независимая оценка

результатов обучения
студентов на соответствие
требованиям ФГОС



Возможность получения
двух сертификатов качества



Получение педагогического
анализа результатов тестирования



Преимущества при профессионально-
общественной аккредитации



Привилегии при участии в проекте
«Лучшие образовательные
программы инновационной России»

fepo.i-exam.ru
nii.mko@gmail.com
8 (8362) 42-24-68

