

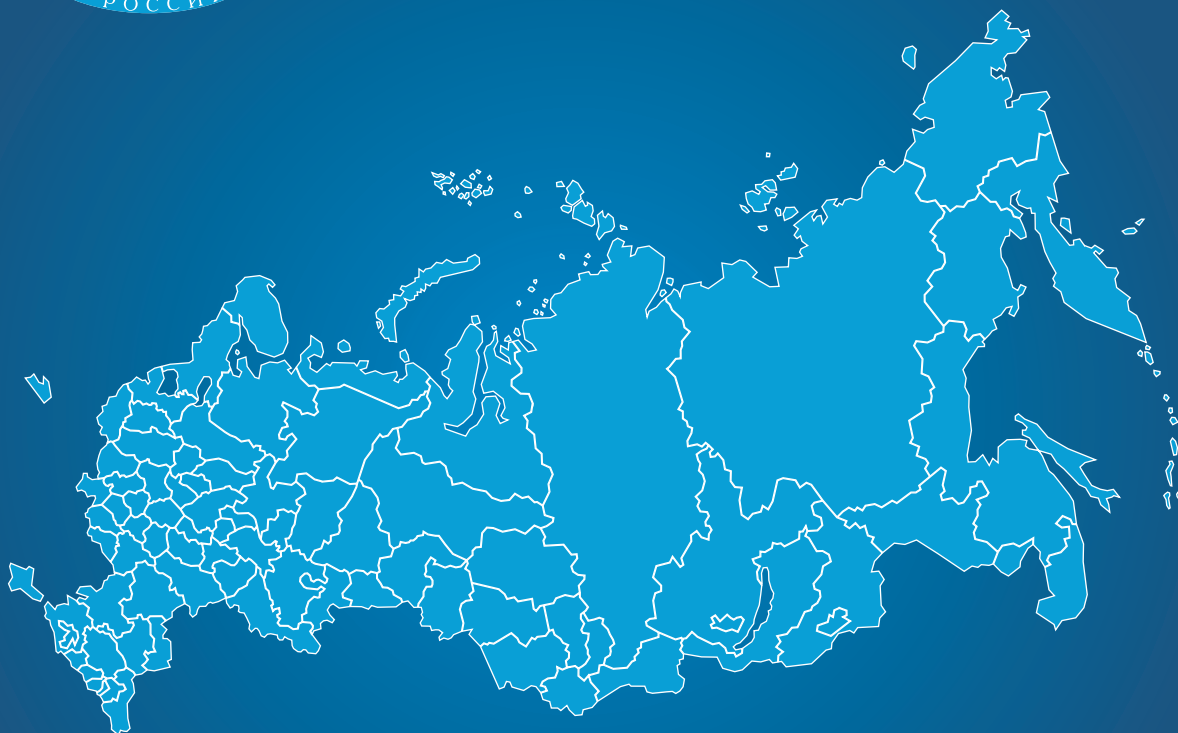
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

5 / 2022

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia





Уральский государственный
архитектурно-художественный
университет

26

образовательных программ
Уральского государственного
архитектурно-художественного
университета прошли
международную аккредитацию
в Национальном центре
профессионально-общественной
аккредитации.

**Международная аккредитация
элиты российского образования**



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации

89278886000
аккредитация.рф



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

5/2022

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

Содержание

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

Направления модернизации высшего образования

ВОЛКОВА А.В., КУЗЬМИНОВ М.М., МИТЯКОВА О.А., РУСАКОВА М.М., ФАКТОРОВИЧ А.А. Комплексная система формирования резерва руководящих кадров для образовательных и научных организаций.	9
МАЛОШОНОК Н.Г., БЕКОВА С.К., ЖУЧКОВА С.В. Как сохранить качество при росте: практики преодоления негативных последствий массовизации аспирантуры	25
СЕРОШТАН М.В., АРТАМОНОВА К.А., АКИМОВА Г.З., БЕРЕЖНАЯ Е.В., СЕРОШТАН Е.В. Аспирантура в контексте глобальных трендов: проблемы и ключевые факторы развития	46

Высшее образование: критический дискурс

БАГДАСАРЬЯН Н.Г., ПЕТРУНЕВА Р.М., ВАСИЛЬЕВА В.Д. От компетентностной модели специалиста-инженера к STEM-образованию, или... Вперёд в прошлое?	67
ПИЧУГИНА В.К., ЛУРЬЕ З.А. Город-университет и государство- университет: методологический инструментарий Уильяма Кларка	84



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 28.04.2022

Выход в свет 25.05.2022.

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

ЛОВЕЦКИЙ Г.И., САМЫЛОВ П.В.,

КОСУШКИН В.Г. Университет и государство
в условиях неопределённости и сложности
будущего 102

Социология высшего образования

КОГАН Е.А., ПРОНИНА Е.И. От рутинной

работы до творческой инициативы:

как школа и вуз влияют на формирование

личностных качеств и умений? 118

Педагогика высшей школы

ТИТОВА С.В. Карта компетенций

преподавателя иностранных языков

в условиях цифровизации образования 133

ШЕРЕХОВА О.М. Формирование

академической грамотности у

магистрантов в процессе изучения

иностранного языка в сфере

профессиональной коммуникации 150



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

- VOLKOVA, A.V., KUZMINOV, M.M., MITRYAKOVA, O.L.,
RUSAKOVA, M.M., FAKTOROVICH, A.A. Formation
of Leaders' Reserve for Educational and Academic
Organizations. Pp. 9-24
- MALOSHONOK, N.G., BEKOVA, S.K., ZHUCHKOVA, S.V.
How to Retain Quality under Expansion: Practices to
Overcome Negative Consequences of Massification in
Doctoral Education. Pp. 25-45
- SEROSHTAN, M.V., ARTAMONOVA, K.A., AKIMOVA, G.Z.,
BEREZHNYAYA, E.V., SEROSHTAN, E.V. Doctoral Studies
in the Context of Global Trends: Problems and Key Factors of
Development. Pp. 46-66

Higher Education: Critical Discourse

- BAGDASARYAN, N.G., PETRUNEVA, R.M.,
VASILYEVA, V.D. From the Competence Model of
a Specialist Engineer to STEAM Education, or ... Going
Ahead to the Past? Pp. 67-83
- PICHUGINA, V.K., LURIE, Z.A. University as a City and
University as a State: Methodological Tools of William
Clark. V. Pp. 84-101
- LOVETSKY, G.I., SAMYLOV, P.V., KOSUSHKIN, V.G.
Future of University in Conditions of Uncertainty and
Complexity. Pp. 102-117

Sociology of Higher Education

- KOGAN, E.A., PRONINA, E.I. From Routine Work to
Creative Initiative: How Do Schools and Universities
Influence the Formation of Personal Qualities and Skills?
Pp. 118-132

Higher Education Pedagogy

- TITOVA, S.V. The Map of Competencies of a Foreign
Language University Teacher in the Context of Digitalization
of Education. Pp. 133-149
- SHEREKHOVA, O.M. Academic Literacy Development
among Master's Degree Students in the Process of Studying
a Foreign Language in Professional Communication.
Pp. 150-166



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»); **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.** (д. пед. н., проф.); **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., МГУ им. М.В. Ломоносова); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (д. филос. н., ИИЕТ РАН); **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»); **РАЙЦКАЯ А.К.** (проф., МГИМО); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., акад. РАО); **ТЕРЕНТЬЕВ Е.А.** (Институт образования, НИУ «Высшая школа экономики»); **ФИЛИППОВ В.М.** (проф., акад. РАО, президент РУДН); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф.); **ШЕЙНБАУМ В.С.** (проф., Губкинский университет)

Международный редакционный совет

АЛЕКСАНДРОВ А.А. (проф., президент МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (проф., Университет прикладных наук Каринтии); **БАДАРЧ Дендев** (проф., директор департамента ЮНЕСКО, Париж); **де ГРААФ Эрик** (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 Филип** (проф., Университет Пердью, США)



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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.ru

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

Alexander I. CHUCHALIN – Dr. Sci. (Engineering), Prof., 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

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

Vasiliy G. IVANOV – Dr. Sci. (Education), Prof., mrcpkrt@mail.ru

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

Natalia I. KUZNETSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), leading researcher, S. Vavilov Institute for the History of Science and Technology, RAS, 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

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

Evgeniy A. TERENCEV – Cand. Sci. (Sociology), Institute of Education, 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., President of Bauman Moscow State Technical University, President of Technical Universities Association, bauman@bmstu.ru

Michael E. AUER – PhD, Prof., 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., Aalborg University (Denmark), degraaff@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, VDNechaev@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.

Формирование резерва руководящих кадров образовательных и научных организаций

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-9-24

Волкова Ангелина Владимировна – руководитель Отдела образовательных программ и систем оценки профессиональных квалификаций Фонда инфраструктурных и образовательных программ, Angelina.volkova@rusnano.com

Группа компаний РОСНАНО, Москва, Россия

Адрес: 117036, Москва, проспект 60-летия Октября, 10А

Кузьминов Максим Михайлович – специалист Ресурсного центра «Центр социологических и Интернет-исследований» Научного парка, ORCID: 0000-0002-1538-265X, Researcher ID: C-8691-2019, kuzminovmm@gmail.com

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 191124, Санкт-Петербург, улица Смольного 1/3

Митрякова Ольга Леонидовна – канд. экон. наук, доцент, ORCID: 0000-0002-7982-1252, Researcher ID: 931787, mitryakova_olgal@mail.ru

Московский политехнический университет, Москва, Россия

Адрес: 107023, Москва, Большая Семеновская, 38

Русакова Майя Михайловна – канд. социол. наук, директор Ресурсного центра «Центр социологических и Интернет-исследований» Научного парка, ORCID: 0000-0002-4597-2837, Researcher ID: N-3281-2017, rusakova.maia@yandex.ru

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 191124, Санкт-Петербург, улица Смольного 1/3

Факторович Алла Аркадьевна – д-р пед. наук, доцент, зам. генерального директора, ORCID: 0000-0003-3491-0339, afactorovich@nark.ru

Национальное агентство развития квалификаций, Москва, Россия

Адрес: 109240 Москва, Котельническая набережная, 17

***Аннотация.** В статье представлена комплексная система формирования резерва руководящих кадров для образовательных и научных организаций, включающая модель управленческих компетенций, методологию отбора и валидный инструментарий оценки кандидатов на высшие управленческие позиции в сфере образования и науки.*

Для создания модели применены компетентностный подход, инструменты национальной системы квалификации, социологический опрос действующих руководителей вузов и научных институтов.

Описан порядок отбора потенциальных руководителей, методика разработки кейсовых оценочных заданий, приведены критерии, обеспечивающие объективность оценки их выполнения.

Обоснована востребованность актуализации квалификационных характеристик руководителей университетов и научных институтов; внедрения системы объективной диагностики сформированности компетенций соискателей руководящих должностей; разработки типовых и индивидуализированных программ повышения квалификации. Показано, что масштабирование системы обеспечит решение комплекса задач по опережающей подготовке управленческих кадров.

Ключевые слова: кадровый резерв, образовательные организации, научные организации, квалификация, компетенция, оценка компетенций, профессиональные стандарты, национальная система квалификаций

Для цитирования: Волкова А.В., Кузьминов М.М., Митрякова О.Л., Русакова М.М., Факторович А.А. Формирование резерва руководящих кадров образовательных и научных организаций // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 9–24. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-9-24

Formation of Leaders' Reserve for Educational and Academic Organizations

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-9-24

Angelina M. Volkova – Division Head of the Department of Educational Programs and Professional qualification Assessment System, Angelina.volkova@rusnano.com

RUSNANO Group, Moscow, Russia

Address: 10-A, Prospekt 60-letiya Otyabrya, 117036, Moscow, Russian Federation

Maksim M. Kuzminov – Specialist of the Resource Center for Sociological and Internet Research, ORCID: 0000-0002-1538-265X, Researcher ID: C-8691-2019, kuzminovmm@gmail.com

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

Address: 1/3, Smolnogo str., Saint Petersburg, 191124, Russian Federation

Olga L. Mitryakova – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., ORCID: 0000-0002-7982-1252, Researcher ID: 931787, mitryakova_olga@mail.ru

Moscow Polytechnic University, Moscow, Russia

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

Maya M. Rusakova – Cand. Sci. (Sociology), Director of the Resource Center for Sociological and Internet Research, ORCID: 0000-0002-4597-2837, Researcher ID: N-3281-2017, rusakova.maia@yandex.ru

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

Address: 1/3, Smolnogo str., Saint Petersburg, 191124, Russian Federation

Alla A. Faktorovich – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Deputy Head, ORCID: 0000-0003-3491-0339, faktorovich@nark.ru

National Agency for Qualifications Development, Moscow, Russia

Address: 17, Kotelnicheskaya emb., Moscow, 109240, Russian Federation

Abstract. The article presents leaders appointment and selection methodology and procedures, the results of unique studying the competencies of rectors and academic institute leaders including those that ensure effectiveness of the organization. The main attention is paid to the model of managerial competencies as a standard, compliance with which becomes the basis for inclusion in the personnel reserve, and valid evaluation tools. To create the model, a competence-based approach, tools of the national qualification system, and a sociological survey were used.

Authors describe the procedure for selecting potential managers, the methodology for developing case assessment tasks, and the criteria for ensuring the objectivity of evaluating their performance.

It is shown that introduction of the model made it possible to update the qualification requirements for the leaders of universities and academic institutes; to form a system of competencies diagnostics of applicants for managerial positions; to prepare recommendations for the development of professional development programs.

Keywords: personnel reserve, educational organizations, scientific organizations, qualification, competence, assessment of competencies, occupational standards, national qualifications system

Cite as: Volkova, A.V., Kuzminov, M.M., Mitryakova, O.L., Rusakova, M.M., Faktorovich, A.A. (2022). Formation of Leaders' Reserve for Educational and Academic Organizations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 5, pp. 9-24, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-9-24 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Современные вузы и научно-исследовательские институты представляют собой сложноорганизованную систему взаимоотношений государства, бизнеса, студентов, руководства и сотрудников. Сегодня обе сферы – и образование, и наука – «переживают сложный период перманентного реформирования с разной степенью интенсивности» [1]. В таких обстоятельствах успешное развитие зависит от квалификации управленческих кадров, их готовности ставить и достигать стратегические цели и задачи, согласованные с научно-технологическими приоритетами страны.

Высокий уровень неопределённости, противоречивые внешние вызовы, отягощённые ограниченностью ресурсов, стали стандартной ситуацией для современного менеджмента. Непредсказуемость условий осуществления управленческой деятельности при одновременном возрастании требований к её качеству требует от руководителей высшего звена новых компетенций, обеспечивающих эффективную реализацию трёх основных векторов деятельности ли-

дера: управление изменениями, управление другими, управление собой.

Проблема компетенций как гарантов качественной профессиональной деятельности, их определения, формирования, диагностики обсуждается в академическом и профессиональном сообществе более полувека, но по-прежнему находится на фронтире научных исследований и в актуальной повестке дискуссий. В одном из последних аналитических обзоров Высшей школы экономики [2], выполненном с применением технологий обработки больших данных (были проанализированы англоязычные статьи за период 2013–2020 гг., а также экспертные публикации, размещённые на официальных сайтах ведущих международных организаций (WEF, OECD, WorldBank, Linkedin, Burning Glass, Manpower group, McKinsey, Deloitte и др.), приводится число текстов, посвящённых вопросам общих и профессиональных компетенций: их количество превышает 5000. Но при этом только в 15% процессы формирования и измерения компетенций рассматриваются содержательно и системно, а не декларативно и фрагментарно.

Тема ключевых компетенций руководящего состава вузов и НИИ, несмотря на, казалось бы, узкую отраслевую специфику, занимает уверенные позиции как в зарубежном, так и в российском дискурсе, что обусловлено серьёзной трансформацией образования и науки под влиянием глобализации и усиления конкуренции. Функционал руководителя меняется, поэтому усложняются требования к его профессиональным навыкам: он должен быть компетентен в вопросах институционального продвижения организации, в области связей с общественностью, мобилизации финансовых средств, отношений с выпускниками, сотрудниками и правительственными организациями [3–6]. Не менее важной задачей является распределение полномочий между различными уровнями управления [7]. Целый ряд работ посвящён изучению факторов, определяющих модель лидерства, стиль управления ректоров [8], оценке влияния их предыдущего профессионального опыта на успешность вуза [9]. В фокусе внимания исследователей оказываются семейные и гендерные характеристики руководителя [10; 11].

В российских исследованиях преимущественно рассматриваются ключевые направления деятельности ректоров, обеспечивающие конкурентоспособность организации на глобальном научно-образовательном рынке, особенности их карьерного маршрута [12; 13], влияние общих компетенций и личностных качеств руководителя на устойчивость и конкурентоспособность организации [2; 14; 15]. Среди актуальных характеристик современных руководителей авторы называют медийность и публичность [16] – следствие изменения роли университетов в регионе. В условиях коммерциализации процессов генерирования и распространения знаний востребованными становятся компетенции в сфере предпринимательства.

Наряду с теоретическим осмыслением проблемы, идёт процесс разработки и внедрения практических моделей и инструментов оценки компетенций действующих

руководителей, а также подготовки резерва руководящих кадров (проект комплексной оценки ректоров вузов, реализованный Аналитическим центром при Правительстве РФ, проект «Лидеры России» АНО «Россия – страна возможностей», Школа ректоров Центра трансформации образования Сколково и др.). Логика отбора «резервистов» в рамках большинства проектов основана на косвенном измерении (оценке прокси-переменных: наукометрических показателей и документов, подтверждающих образование, опыт, учёную степень кандидатов) и психодиагностике, ориентированной на проверку когнитивных способностей, мотивации, ценностных установок (с применением тестов, личностных опросников, деловых игр). Однако при этом за рамками объективной оценки остаются профессиональные компетенции кандидатов, их готовность решать актуальные и перспективные задачи, которые стоят перед руководителями научных и образовательных организаций. Между тем решать их необходимо сразу после назначения, т.к. адаптационного периода для руководителя не существует, а эффективность его деятельности напрямую отражается на значительном числе людей.

Формирование резерва руководящих кадров вузов и НИИ, повышение квалификации действующих руководителей являются одной из системных задач Минобрнауки России, тем более, что сегодня 96% руководителей научных организаций и организаций высшего образования сталкиваются с недостатком компетенций при решении вопросов, связанных с привлечением финансовых средств (77%), материально-техническим оснащением организации (63%), формированием эффективных программ развития, цифровой трансформацией, мотивацией сотрудников к принятию вводимых изменений, привлечением квалифицированных кадров (80%). 91% руководителей вузов и 76% руководителей научных организаций изъявляют желание пройти обучение по развитию управленческих компетенций. Однако

70% руководителей вузов и 87% руководителей научных организаций не смогли назвать точное наименование образовательной программы, по которой хотели бы пройти обучение¹.

Анализ российских и зарубежных научных статей, практик формирования кадрового резерва, результатов опроса ректоров вузов и директоров научных институтов подтверждает актуальность создания компетентностного портрета современного руководителя вуза. Однако в исследованиях, как правило, приводятся списки разных компетенций, за которыми не угадывается общее основание: в одной классификации соединяются разнородные сущности, такие как знания, установки, психические качества и др. Одна из причин, затрудняющих дискуссию о компетенциях потенциальных руководителей вузов и научных институтов, заключается в том, что в неё вовлечены различные стейкхолдеры со своими ожиданиями и потребностями: эта тема актуальна для исследователей в области образования, в области изучения рынка труда и соответствия рабочей силы квалификационным требованиям, для представителей бизнеса и специалистов по управлению персоналом. Как следствие, отсутствует единая методология отбора и своевременной подготовки кандидатов на

высшие управленческие позиции в сфере образования и науки, учитывающая современный контекст управления.

Новизна подхода, представленного в данной статье, состоит в разработке модели формирования кадрового резерва руководителей вузов и научных институтов, которая может быть одинаково применима для решения теоретических и прикладных задач, поскольку позволяет:

- разработать концептуальную и методическую основу для реализации основных процессов формирования кадрового резерва: определение потребности, планирование, отбор, обучение, развитие, оценка и мотивация;
- создать процедуру объективной комплексной оценки квалификаций и компетенций при отборе кандидатов в кадровый резерв;
- сформировать динамичную систему профессионального развития кадрового резерва на основе обратной связи от профессионального сообщества;
- повысить экономическую эффективность системы кадрового резерва через снижение затрат на поиск и адаптацию кадрового ресурса.

Дизайн исследования. Методы

Исследование было организовано в несколько этапов:

- 1) формирование компетентностного профиля (требований к компетенциям) руководителей образовательной и научной организаций;
- 2) экспертная апробация модели компетенций с привлечением руководящего состава вузов и научных организаций;
- 3) разработка инструментария для оценки кандидатов в кадровый резерв;
- 4) апробация инструментария для оценки кандидатов в резерв руководящих кадров образовательных и научных организаций;
- 5) экспертно-аналитическая обработка полученных результатов с предложениями по обновлению подходов к формированию и

¹ Приведены данные, полученные в процессе социологического исследования, проведённого Ресурсным центром «Центр социологических и Интернет-исследований» Санкт-Петербургского государственного университета. Исследование мнения профессионального сообщества (руководителей научных организаций и организаций высшего образования, заместителей руководителей организации, руководителей линейных подразделений, сотрудников, начинающих преподавательскую или научно-исследовательскую деятельность) было проведено впервые. Исследование рынка труда руководящих кадров в России практически нет. Одно из немногих – проведённое в 2006 г. НИУ ВШЭ исследование рынка труда топ-менеджмента, коснувшееся руководителей коммерческого сектора.

управлению кадровым резервом в сфере науки и образования.

Валидность результатов обеспечивалась за счёт использования репрезентативного перечня источников информации о требованиях к компетенциям руководящего состава вузов и научных институтов, а также совокупностью методов их определения, описания, оценки, в числе которых:

- анализ академических и экспертных публикаций;

- изучение положений профессиональных стандартов руководителя образовательной организации высшего образования и руководителя научной организации², дескрипторов Рамки общих компетенций, разработанной Национальным агентством развития квалификаций на основе анализа и систематизации научной, методической, экспертной литературы, корпоративных и отраслевых практик, анализа и структурирования больших данных, результатов специально организованного мониторингового исследования [17];

- функциональный анализ деятельности;
- адаптация методики формирования оценочных средств для проведения независимой оценки квалификации [18].

При создании модели компетенций было крайне важно включить профессиональное сообщество в процесс проактивного изменения с предложением проанализировать собственную деятельность и ценности. Такой подход к формированию квалификационных требований к высшим управленческим должностям был использован впервые. С целью его реализации был организован структурированный онлайн-опрос руково-

дящего состава вузов и научных организаций по анкете, размещённой на электронной платформе Ресурсного центра «Центр социологических и Интернет-исследований» Санкт-Петербургского государственного университета.

Рассылка осуществлялась всем руководителям научных организаций и организаций высшего образования, подведомственных Минобрнауки России, в том числе входящих в состав АНО «Совет ректоров вузов Северо-Западного федерального округа России». В исследовании приняли участие 390 чел. (59% от общего числа руководителей вузов и НИИ, подведомственных Минобрнауки России), представители организаций из всех федеральных округов России. Минимальный возраст респондентов – 30 лет, максимальный – 74 года, средний – 51 год, 40 чел. (10,3%) – респонденты до 39 лет. В опросе приняли участие 305 мужчин (78,2%), 85 женщин (21,8%), 146 (37,4%) кандидатов наук, 244 (62,6%) – доктора наук, 214 (54,9%) доцентов, 176 (45,1%) профессоров. В заполнении формы оценки приняли участие представители научных организаций и организаций высшего образования из всех федеральных округов России.

По результатам анкетирования 95% респондентов подтвердили необходимость формирования кадрового резерва, но только в 70% организаций он сформирован. Самый продуктивный старт в карьере для перехода в статус руководителя организации начинается с позиции доцента кафедры для вузов (44%) и научного сотрудника (42%). Перспективы карьерного роста однозначно видят 28%, скорее да – 46%. Наиболее предпочтительная будущая позиция – руководитель университета, НИИ (52%), в структуре Минобрнауки – 28%, в Правительстве РФ – 19%, руководитель/заместитель субъекта Федерации и в бизнесе – соответственно по 14%. Необходимость продолжать научно-исследовательскую деятельность и занимать руководящую позицию однозначно подтвердили 52% руководителей, 39% ответили

² Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 марта 2021 г. № 116н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации высшего образования»»; Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «10» марта 2021 г. № 117н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель научной организации».

«скорее да». При этом совмещать управленческие функции с преподавательской деятельностью не считают нужным 20% («да» – 34%, «скорее да» – 46%).

90,8% респондентов положительно относятся к проведению оценки компетенций. Ректорам университетов и директорам НИИ было предложено оценить значимость разработанного перечня профессиональных и общих компетенций по шкале от 1 до 10. Все компетенции получили балл не ниже 7, что подтверждает их определяющую роль в структуре профессиональной деятельности. Для чистоты эксперимента в анкете не указывалось, что профессиональные компетенции сформированы на основе профессиональных стандартов. Таким образом, эффект «чёрного оппонента» подтвердил лояльность сообщества по отношению к требованиям профессиональных стандартов, а также корректность сформированной совокупности компетенций, необходимых для успешной управленческой деятельности.

По сути, впервые руководящий состав университетов и научных организаций стал соавтором компетентностных профилей. Тем самым была подтверждена гипотеза, что высокопрофессиональное сообщество способно сформировать базовую модель компетенций при наличии формальных квалификационных критериев и видении стратегических направлений развития системы образования и науки. Это ситуация, когда субъект взаимодействует с социальной средой, где в качестве драйвера выступают личностные ценности, а характер управленческой деятельности и ценностные предпочтения руководителей определяют особенности их самопрезентационного поведения [19].

Результаты

Компетентностный профиль руководителя в сфере образования и науки

Применение описанных выше методов позволило сформировать четыре блока ком-

петенций, составляющих компетентностный профиль³ ректора вуза и директора НИИ (табл. 1).

В соответствии с профилями компетенций были разработаны формальные критерии, отражающие требования к образованию и квалификации претендентов на руководящие позиции (учёная степень и учёное звание, научный, научно-педагогический и управленческий стаж), и оценочный инструментарий, позволяющий проверить соответствие компетенций кандидатов компетентностному профилю руководителя. Оценочный инструментарий составили кейсовые задания. Суть метода кейсов в том, что тестируемому предлагается описание конкретной производственной ситуации (с конкретными цифрами, данными, специально подобранными документами) и ставится задача, проведя её анализ, разработать собственное решение. Оценка готовности соискателей к выполнению руководящих функций не сводится к экспертизе их знаний или отдельных когнитивных умений, она дополняется проверкой того, как этот интеллектуальный капитал проявляется и применяется в профессиональной деятельности.

Содержание кейсов разрабатывалось с учётом актуальных ситуаций (запуск цифровой трансформации, разработка системы мотивации и повышения эффективности работы научного (преподавательского) коллектива, выстраивание взаимодействия с бизнесом, поиск дополнительных источников финансирования, диверсификация деятельности организации и др.), характерных для управленческого процесса в вузе и НИИ, и обеспечивало комплексную оценку нескольких групп компетенций.

Визуализация модели компетенций и соответствующего кейса в качестве инструмента оценки приведена на *рисунке 1*.

³ Под компетентностным портретом (профилем) руководителя в данной статье понимается набор востребованных компетенций, которые обеспечивают качественное выполнение трудовых функций.

Таблица 1

Состав профессиональных и общих компетенций руководителей образовательных и научных организаций

Table 1

Composition of professional and general competences of heads of educational and scientific organizations

Наименование блока	Перечень компетенций
Стратегическое управление	– Прогнозирование трендов и будущих событий – Оценка подходов к решению проблем, идентификация рисков, определение способов их влияния на результат, методов минимизации их последствий – Разработка комплексных вариативных стратегических решений и планов их реализации в условиях неопределённости – Формирование программы развития образовательной организации высшего образования (научной организации), приоритетных направлений научных исследований и развития научных школ, своевременная коррекция программы с учётом промежуточных результатов – Управление цифровой трансформацией образовательной организации высшего образования (научной организации)
Управление информацией и коммуникациями	– Критический анализ, интерпретация, оценка качества, надёжности источников информации – Концептуализация и презентация больших массивов информации с учётом целевой аудитории – Публичные выступления и дискуссии, в том числе в цифровой среде, ведение переговоров, модерирование обсуждений с учётом социальных, конфессиональных и культурных особенностей сторон – Представление образовательной организации высшего образования (научной организации) в отношениях с учредителем, государственными органами, органами местного самоуправления, с ведущими отечественными, зарубежными и международными научными, исследовательскими центрами и организациями, с профессиональным обществом – Организация деятельности по формированию позитивного имиджа, корпоративной культуры образовательной организации высшего образования (научной организации) – Организация деятельности коллегиальных органов управления образовательной организации высшего образования (научной организации) – Создание сети профессионально полезных контактов
Управление коллективом, профессиональное развитие	– Лидерство: постановка задач, мотивация, демонстрация профессионализма и постоянного саморазвития, профессиональная и психологическая поддержка членов коллектива, ответственность за их работу – Подбор ключевых членов команды для реализации инновационных проектов, определение их обязанностей, распределение задач, координация командной работы – Делегирование полномочий – Управление своими и чужими эмоциями (эмоциональный интеллект) – Предотвращение или эффективное разрешение конфликтов
Операционное управление	– Организация и контроль качества деятельности по планированию и осуществлению • образовательной, воспитательной, научной, экспертно-аналитической, творческой, инновационной, организационно-хозяйственной и финансово-экономической деятельности образовательной организации высшего образования (для руководителя вуза); • научной (научно-исследовательской), научно-технической, инновационной, прогнозно- и экспертно-аналитической, финансово-хозяйственной деятельности научной организации, по привлечению и осуществлению научных грантов, научно-технических программ, контрактов и договоров (для руководителя научной организации); – Управление ресурсами образовательной организации высшего образования (научной организации); – Работа в режиме неопределённости, многозадачности, ограниченности ресурсов



Рис. 1. Пример оценочного инструментария для диагностики сформированности блока компетенций

Fig. 1. Example of assessment tool for diagnostics of competence set development

К кейсам прилагались четыре критерия, обеспечивающие объективность оценки:

- комплексность и системность предложенного ответа/решения;
- новизна и актуальность;
- результативность и эффективность;
- потенциал практического применения и тиражируемости.

Оценка выставлялась по совокупности четырёх критериев. Каждый из них мог быть

оценён по пятибалльной шкале (Табл. 2). Для подведения итогов шкала оценки была поделена на три зоны. Первая зона (1–2 балла): более 40% результатов, лежащих в этой области, позволяли отклонить кандидатуру соискателя. Вторая зона (3–4 балла): более 70% оценённых ответов, попавших в эту область, предполагали принятие решения о рекомендации кандидата для включения в кадровый резерв с последующим развити-

Таблица 2

Table 2

Критерии оценки выполнения заданий

Criteria for assessment of task performance

Критерий	Оценка	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
Комплексность, системность предлагаемого решения		Предлагается несколько фрагментарных, разрозненных решений. Отсутствует формулировка цели, не приведены способы её достижения, алгоритм действий, ожидаемые результаты	Цели сформулированы, но они неконкретны и недостижимы, нет связи между целями, ресурсами, запланированными действиями	Приведены чёткие, реалистичные, достижимые цели, однако предположимые к привлечению ресурсы не полностью соответствуют поставленным целям	Предложено комплексное решение, цели, результаты, мероприятия, ресурсы, сроки взаимосвязаны, однако не проанализированы возможные риски и не приведены способы их минимизации	Предложено комплексное, системное решение, цели, результаты, мероприятия, ресурсы, сроки взаимосвязаны, дана оценка рисков, приведены способы их минимизации
Аргументированность (обоснованность) предлагаемых решений		Отсутствует обоснование выбранного решения	Обоснование решения декларативно, не опирается на анализ данных (текущего этапа развития образовательной (научной) организации, социально-экономических приоритетов, результатов исследований, статистики и др.)	Аргументы, приведённые в качестве обоснования, основаны исключительно на анализе внутренней ситуации, сложившейся в образовательной (научной) организации	Аргументы, приведённые в качестве обоснования, основаны на SWOT-анализе	Аргументы, приведённые в качестве обоснования, основаны на SWOT-анализе, статистические данные, анализ приоритетов, тенденции развития современного рынка труда
Новизна предлагаемого решения		Описана текущая практика решения задачи, без предложений по её обновлению	Решение предлагается как новое, однако основано на устаревшем подходе, не соответствует современным вызовам	Решение основано на обобщении ранее известного опыта, но пренебрежена его адаптация к новым условиям	Практика содержит один или несколько новых элементов (приём, технологию, оптимизированную организационно-управленческую модель), отличающих её от ранее известных практик	Предложено принципиально новое решение
Результативность предлагаемого решения		Не приведены показатели достижения результата	Приведённые показатели достижения результата не валидны	Приведённые показатели достижения результата охватывают не все поставленные цели	Показатели достижения результата валидны и надёжны, но не приведён механизм и порядок их оценки	Показатели достижения результата валидны и надёжны, понятен механизм их оценки
Эффективность предлагаемого решения		Описание решения не включает информации о предполагаемых эффектах его применения	Предлагаемое решение обеспечивает оптимизацию организационной модели управления	Предлагаемое решение обеспечивает достижение образовательных эффектов	Предлагаемое решение обеспечивает достижение образовательных и социальных эффектов	Предлагаемое решение обеспечивает достижение образовательных и социальных эффектов
Тиражируемость предлагаемых решений		Вопрос о тиражируемости решения не рассматривается	Решение носит сугубо локальный характер	Решение может быть использовано (адаптировано для применения) в иных организациях аналогичного профиля	Решение может быть использовано на уровне региона (страны в целом)	Решение может быть использовано на уровне страны в целом

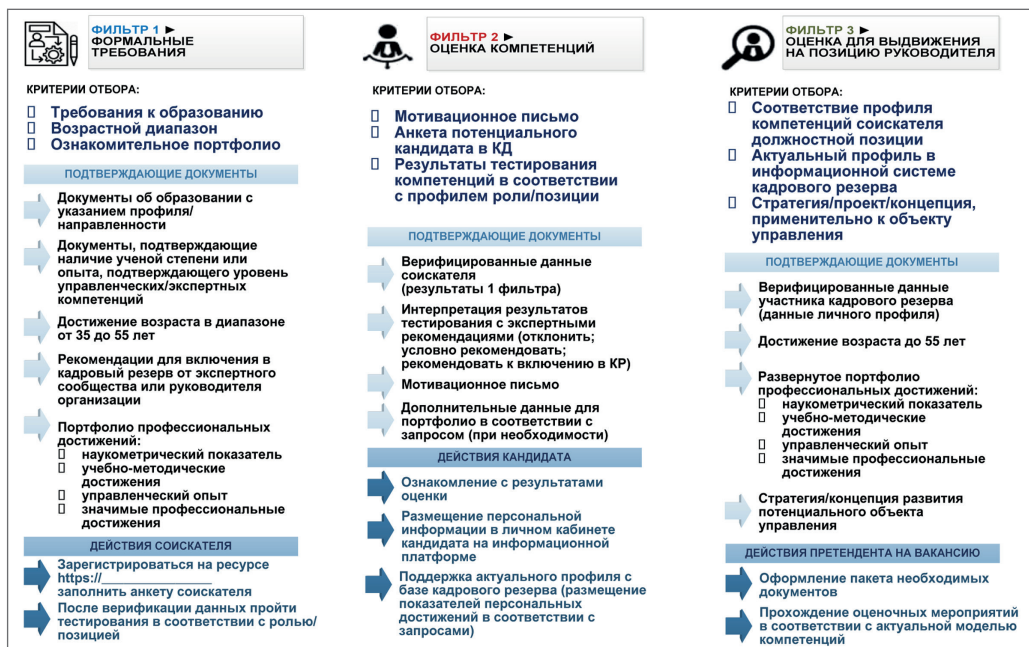


Рис. 2. Система фильтров для отбора кандидатов в кадровый резерв

Fig. 2. System of filters for selecting candidates for personnel reserve

ем компетенций, дефицитарность которых была выявлена в процессе тестирования. Третья зона (5 баллов): более 50% экспертных оценок – это основание для решения о включении кандидата в кадровый резерв.

В тестировании принимали участие более 200 кандидатов, прошедших предварительный отбор. По результатам оценки была сформирована база «резервистов», структурированная по уровням (базовый и перспективный) с учётом степени управленческой готовности. На перспективном уровне оказались те соискатели, компетенции которых позволяют им занять должность, как только она освободится. Кандидатам из базового списка (с выявленными дефицитами отдельных компетенций) рекомендовано пройти повышение квалификации в сфере управления образовательными и научными организациями, расширить опыт участия в проектной и экспертной деятельности, в конференциях, форумах.

Результаты тестирования показали, какие компетенции потенциальных руководителей нуждаются в совершенствовании. Об-

щим «слабым местом» оказались вопросы стратегического планирования и цифровой трансформации университетов и научных институтов. Для кандидатов на руководящие должности в вузах затруднительными были кейсы по организации воспитательного процесса с учётом современных условий социализации, для представителей науки – ситуации, связанные с HR-менеджментом. Эта информация может использоваться для формирования технического задания на разработку программ повышения квалификации, типовых и индивидуализированных образовательных треков, основанных на принципе комплексного развития взаимосвязанных профессиональных и «мягких» компетенций.

Обсуждение

Комплексная модель формирования резерва руководящего состава для вузов и научных институтов

Проведённое исследование позволило создать комплексную модель формирования резерва руководящего состава для вузов и

научных институтов, включающую методологию разработки требований к компетенциям руководителей и их диагностики. Компетентностные портреты (профили) создавались с опорой на ряд концептуальных установок:

- компетенция – это не имманентное свойство психики или сознания индивида, а способность к продуктивной деятельности, направленной на создание объекта, который может оцениваться, включаться в систему социальных отношений и удовлетворять потребности других людей [20];

- компетенции комплексны (несводимы к отдельным умениям и знаниям, хотя и производны от них) и диагностируемы (проявляются в результатах деятельности, имеют поведенческие индикаторы);

- состав компетенций формируется на основании функционального анализа деятельности руководителя вуза (научной организации), а также требований к общим (надпрофессиональным) компетенциям для носителей высоких квалификаций (не ниже 8 уровня)⁴.

Модель разработана с учётом методик и инструментов национальной системы квалификаций⁵, поэтому позволяет последовательно и чётко ответить на знаковые для качества кадрового резерва вопросы: что должны знать и уметь люди, претендующие на руководящие позиции, чему их надо

учить и как убедиться в том, что мы получили именно тех специалистов, в которых нуждаемся? Технологическая цепочка, положенная в основу модели, включает несколько звеньев: 1) определить планки требований к специалистам соответствующей квалификации; 2) «входное» тестирование (оценка соответствия квалификации претендента установленным требованиям) и постановка задач на обучение (проектирование образовательных траекторий с учётом обозначившихся дефицитов в подготовке); 3) независимая оценка результатов освоения образовательных программ.

Иными словами, модель предполагает проектирование системы отбора от «образа выпускника» по принципу «обратной» разработки. Исходно мы определяем, какими хотим видеть руководителей образовательной и научной организации, какой круг функций и при помощи каких компетенций они должны выполнять. При наличии ответа на этот вопрос подбор инструментов оценки и формирования образовательных треков становится целесообразным, а не случайным.

Чёткая формулировка требований к компетенциям потенциальных руководителей позволила разработать методику оценки готовности кандидатов к управленческой деятельности, положив в её основу следующие ключевые идеи:

- компетенции проверяются и оцениваются в контексте профессиональной деятельности (через решение адекватных этой деятельности задач);

- оптимальным для оценки компетенций является метод доказательной аргументации: процедура оценки должна обеспечить проверку готовности к деятельности, проявляющейся через поведенческие индикаторы (содержание каждой компетенции должно быть описано в терминах наблюдаемого поведения);

- поскольку компетенции оцениваются опосредованно, через внешние свидетельства того, что соискатель готов к качествен-

⁴ В соответствии с приказом Минтруда России от 12.04.2013 № 148н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов».

⁵ 10 лет назад в соответствии с майскими указами Президента Российской Федерации 2012 г. в России была начата комплексная работа по модернизации национальной системы квалификаций (далее – НСК). За прошедший период созданы методические инструменты и цифровые сервисы, которые позволяют формировать новую культуру запроса на кадры. На их основе разрабатываются прикладные кадровые технологии «полного цикла»: от идентификации запроса на квалификации до сборки команд, этими квалификациями обладающих.

ному и эффективному решению определённого круга задач, важно для каждой компетенции установить объект (продукт, процесс), который будет получен (выполнен) с применением оцениваемой компетенции;

- содержание проверочных заданий должно обеспечивать комплексность оценки;
- для каждого задания должны быть разработаны критерии оценки его выполнения.

В задачи исследования не входила разработка методологии социологических исследований топ-менеджмента; метод социологического опроса применялся для подтверждения выдвинутой гипотезы в рамках формирования модели компетенций. Однако результаты проведённой работы ещё раз показали, что для формирования эффективных кадровых решений необходимы глубокие исследования в этой области управления.

Выводы

Потенциал масштабирования модели

Анализ профессиональной деятельности руководителей вузов и НИИ, факторов, которые определяют развитие профессиональной траектории и в целом функционирования и развития организаций, требует серьёзных научных подходов к формированию системы выращивания будущих руководителей и повышения квалификации действующих. Модель формирования резерва руководящих кадров научных и образовательных организаций строится на принципах учёта актуальной стратегической повестки социально-экономического развития Российской Федерации и национальных целей и предполагает комплексный подход к отбору кадрового ресурса высокого уровня квалификации. Апробация модели позволила провести актуализацию квалификационных требований к руководителям вузов и научных институтов, разработать систему объективной диагностики сформированности их профессиональных и общих компетенций, подготовить рекомендации по созданию многоступенчатой системы кадрового резерва.

Успешное решение национальных задач во много зависит от эффективности управленческого корпуса. Отличительная черта предлагаемой модели – воспроизведение полного цикла управления квалификацией: от определения планки требований до объективного подтверждения соответствия специалиста этим требованиям, его готовности к выполнению трудовых функций. Аналогичный принцип был использован при разработке модели кадрового обеспечения наукоёмких компаний: от идеи до подготовки специалистов [21].

Масштабирование модели позволит решить комплекс задач по опережающей подготовке управленческих кадров с востребованными компетенциями, включающий:

- разработку и постоянную актуализацию компетентностных профилей потенциальных руководителей;
- разработку плана мероприятий, нацеленных на развитие профессиональных компетенций лиц, включённых в кадровый резерв, в том числе формирование программ обучения руководящих кадров, организацию наставничества и сетевого взаимодействия;
- оценку степени приращения профессиональных компетенций лиц, включённых в кадровый резерв, а также эффективности работы с кадровым резервом;
- формирование релевантного реестра экспертов в области развития системы высшего образования и научных исследований;
- создание цифровых профилей потенциальных руководителей образовательных и научных организаций.

Меры по продвижению модели и построению эффективной системы формирования резерва управленческих кадров для образования и науки должны включать также совершенствование нормативного регулирования данного вопроса, разработку стандартов и регламентов, развитие инструментов и среды для непрерывного повышения квалификации с применением проектной деятельности и взаимобмена лучшими практиками.

Литература

1. Гусев А.Б., Юревич М.А. Доклад «Научная политика России – 2021 год». М.: Буки Веди, 2021. 96 с. ISBN: 978-5-6041589-0-6
2. Резник С.Д., Фомин Г.Б. Организация деятельности ректора высшего учебного заведения // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. Т. 1. № 1. С. 279–283. URL: <https://vestnik.kemsu.ru/jour/article/view/53> (дата обращения: 13.04.2022).
3. Liu Xian-jun. University President and Strategy – Several Problems Needed to Be Studied in the University Strategy Administration of China // Journal of Higher Education. 2006. Vol. 27. No. 6. P. 1–7. URL: http://caod.oriprobe.com/articles/23180736/University_president_and_strategy%E2%80%9494%E2%80%9494Several_problems_needed_to_be_studi.htm (дата обращения: 13.04.2022).
4. Mabel Tan, Fatt Hee Tie, Yan Piau Chua. Leadership Orientations of an Educational Leader in a Private University in Malaysia // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. No. 114. P. 681–686. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.767>
5. Rosser J. The Role of the University President in Realizing the Multicultural University // American Behavioral Scientist. 1990. Vol. 34. No. 2. P. 223–231. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002764290034002010>
6. Slinker J.M. The Role of the College or University President in Institutional Advancement (Unpublished doctoral dissertation). Northern Arizona University, 1988.
7. Legon R., Lombardi J., Rhoades G. Leading the University: The Roles of Trustees, Presidents, and Faculty // Change: The Magazine of Higher Learning. 2013. Vol. 45. No. 1. P. 24–32. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091383.2013.749144>
8. Bolman L., Deal T. Leadership Orientations (Self). Brookline, MA: Leadership Frameworks, 1990.
9. Cook C.E. Study Abroad for Chinese University Presidents: How China is Reforming Higher Education // Change: The Magazine of Higher Learning. 2008. Vol. 40. No. 3. P. 32–39. DOI: <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.3.32-39>
10. Deem R., Ozga J. Coping with Crises and Changing Engendered Cultures: Feminist Academic Managers in UK Higher Education. Paper presented at the Society for Research into Higher Education Conference «Working in Higher Education». Cardiff, 1996.
11. Havice P.A., Williams F.K. Achieving Balance: Lessons Learned from University and College Presidents // College Student Affairs Journal. 2005. Vol. 24. No. 2. P. 128–136. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ956998.pdf> (дата обращения: 13.04.2022).
12. Резник С.Д. Карьера ректора: какой ей быть? // Университетское управление: практика и анализ. 2009. № 5. С. 7–14. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/703> (дата обращения: 13.04.2022).
13. Резник С.Д. Организация, планирование и самоконтроль личной деятельности ректора // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 2. С. 80–93. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/549> (дата обращения: 13.04.2022).
14. Грудзинский А.О. Стратегическое управление университетом: от плана к инновационной миссии // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 1. С. 9–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9208889> (дата обращения: 13.04.2022).
15. Жданов П.А., Тростянская И.Б., Барсуков А.А., Полихина Н.А. Портрет современного ректора: необходимые компетенции на глобальном научно-образовательном рынке // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 130–158. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-129-158>
16. Галажинский Э.В. Востребованные компетенции руководителей университетов: мировые тренды vs российские процессы в образовании // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 2. С. 6–8. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2017.02.013>
17. Данилюк А.Я., Клиник О.Ф., Факторович А.А. Рамка общих компетенций: назначение и применение // Национальная система квалификаций России. 2021. № 2. С. 74–86. URL: <https://nsk-forum.ru/upload/iblock/326/5kki2ymmtheszfw2sy3mue61xm71byk.pdf> (дата обращения: 13.04.2022).
18. Лейбович А.Н., Факторович А.А., Перевертайло А.С., Лушиников С.А. Разработка и применение оценочных средств для проведения профессиональных экзаменов: сборник методических рекомендаций / Под общ. ред. А.Н. Лейбовича. М.: Перо, 2017. ISBN: 978-5-00122-042-8
19. Пикунёва О.А. Социальная психология самопрезентации личности: Автореф. дис. ... д-ра

- психол. наук. Санкт-Петербург, 2014. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2014/Pikuleva_O_A_2014.pdf (дата обращения: 13.04.2022).
20. Данилюк А.Я., Факторович А.А. Общие компетенции. М.: Авторская мастерская, 2020. 212 с.
21. Волкова А.В. Модель кадрового обеспечения нового поколения // Национальная система квалификаций России. 2021. № 2. С. 6–11. URL: <https://journal.nark.ru/wp-content/uploads/2022/01/NSKR-2.pdf> (дата обращения: 13.04.2022).
- Статья поступила в редакцию 09.02.22
Принята к публикации 13.04.22

Reference

- Gusev, A., Yurevich, M. (2021). *Doklad «Nauchnaya politika v Rossii – 2021 god»* [Report «Scientific Policy of Russia – 2021»]. Moscow : Buki Vedi, 96 p. (In Russ.).
- Reznik, S.D., Fomin, G.B. (2013). Organisation of the University Rector's Activity. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kemerovo State University*. Vol. 1, no. 1, pp. 279-283. Available at: <https://vestnik.kemsu.ru/jour/article/view/53> (accessed 13.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
- Liu Xian-jun (2006). University President and Strategy – Several Problems Needed to Be Studied in the University Strategy Administration of China. *Journal of Higher Education*. Vol. 27, no. 6, pp. 1-7. Available at: http://caod.oriprobe.com/articles/23180736/University_president_and_strategy%E2%80%94Several_problems_needed_to_be_studi.htm (accessed 13.04.2022).
- Mabel Tan, Fatt Hee Tie, Yan Piau Chua (2014). Leadership Orientations of an Educational Leader in a Private University in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. No. 114, pp. 681-686, doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.767>
- Rosser, J. (1990). The Role of the University President in Realizing the Multicultural University. *American Behavioral Scientist*. Vol. 34, no. 2, pp. 223-231, doi: <https://doi.org/10.1177/0002764290034002010>
- Slinker, J. M. (1988). The Role of the College or University President in Institutional Advancement. (Unpublished doctoral dissertation). Northern Arizona University.
- Ligon, R., Lombardi, J., Rhoades, G. (2013). Leading the University: The Roles of Trustees, Presidents, and Faculty. *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol. 45, no. 1, pp. 24-32, doi: <https://doi.org/10.1080/00091383.2013.749144>
- Bolman, L., Deal, T. (1990). Leadership Orientations (Self). Brookline, MA : Leadership Frameworks.
- Cook, C.E. (2008). Study Abroad for Chinese University Presidents: How China is Reforming Higher Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol. 40, no. 3, pp. 32-39, doi: <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.3.32-39>
- Deem, R., Ozga, J. (1996). *Coping with Crises and Changing Engendered Cultures: Feminist Academic Managers in UK Higher Education*. Paper presented at the Society for Research into Higher Education Conference «Working in Higher Education». Cardiff.
- Havice, P.A., Williams, F.K. (2005). Achieving Balance: Lessons Learnefrom University and College Presidents. *College Student Affairs Journal*. Vol. 24, no. 2, pp. 128-136. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ956998.pdf> (accessed 13.04.2022).
- Reznik, S. (2009). Rectors Career: What Is It? *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 5, pp. 7-14. Available at: <https://www.umj.ru/jour/article/view/703> (accessed 13.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
- Reznik, S. (2012). Organization, Planning and Self-Control of Rector's Personal Activity. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*.

- No. 2, pp. 80-93. Available at: <https://www.umj.ru/jour/article/view/549> (accessed 13.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Grudzinsky, A. (2004). Strategic Management of Universities: From Plan to Innovative Mission. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 1, pp. 9-20. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9208889> (accessed 13.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Zhdanov, P., Trostyanskaya, I., Barsukov, A., Polikhina, N. (2019). The Modern Rector: Competencies Required in the Global Academic Marketplace. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 130-158, doi: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-129-158> (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Galazhinsky, E. (2017). In-Demand Competencies of University Leaders: Global Trends vs Russian Practices. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 2, pp. 6-8, doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.02.013> (In Russ., abstract in Eng.).
 17. Danilyuk, A., Klink, O., Faktorovich, A. (2021). The Framework of General Competencies: Purpose and Application. *Natsionalnaya sistema kvalifikatsiy Rossii = National Qualifications System of Russia*. No. 2, pp. 74-86. Available at: <https://nsk-forum.ru/upload/iblock/326/5kki2ymmtheszfw2syp3mue61xm71byk.pdf> (accessed 13.04.2022). (In Russ.).
 18. Leibovich, A., Faktorovich, A., Perevertaylo, A., Lushnikov, S. (2017). *Razrabotka i primeneniye otsenочnykh sredstv dlya provedeniya professionalnykh ekzamenov* [Development and Application of Assessment Tools to Conduct Professional Examinations: Collection of Methodical Recommendations]. Moscow : Pero. (In Russ.).
 19. Pikuleva, O. (2014). *Sotsial'naya psikhologiya samoprezentatsii lichnosti* [Social Psychology of Self-Presentation: Dr. Sci. Diss. (Psychology)]. Saint-Petersburg. Available at: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2014/Pikuleva_O_A_2014.pdf (accessed 13.04.2022). (In Russ.).
 20. Danilyuk, A., Faktorovich, A. (2020). *Obshchie kompetentsii* [General Competencies]. Moscow : Avtorskaya masterskaya, 212 p. (In Russ.).
 21. Volkova, A. (2021). The Staffing Model of the New Generation. *Natsionalnaya sistema kvalifikatsiy Rossii = National Qualifications System of Russia*. No. 2, pp. 6-11. Available at: <https://journal.nark.ru/wp-content/uploads/2022/01/NSKR-2.pdf> (accessed 13.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 09.02.22
Accepted for publication 13.04.22*

Как сохранить качество при росте: практики преодоления негативных последствий массовизации аспирантуры

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-25-45

Малошонок Наталья Геннадьевна – канд. социол. наук, ст. науч. сотрудник, ORCID: 0000-0003-4523-7477, Researcher ID: K-2877-2015, nmaloshonok@hse.ru

Бекова Сауле Каэржановна – PhD, науч. сотрудник, ORCID: 0000-0003-4416-2194, Researcher ID: H-3162-2014, bekova.sk@gmail.com

Жучкова Светлана Васильевна – мл. науч. сотрудник, ORCID: 0000-0002-4425-725X, Researcher ID: AAE-4856-2019, szhuchkova@hse.ru

Центр социологии высшего образования Института образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия
Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16 стр. 10

Аннотация. Как показывает российский и мировой опыт, массовизация аспирантуры – это не только драйвер социально-экономического развития, но и существенный вызов для национальной политики в области высшего образования и науки. Увеличение спроса на аспирантуру может привести к колоссальному снижению качества подготовки выпускников, если не будут реализованы специальные меры по обеспечению качества диссертаций и поддержки аспирантов, научных руководителей и аспирантских программ в целом. В мировой практике насчитываются десятки практик обеспечения качества массовой аспирантуры. В статье мы рассматриваем три из них: 1) диверсификация аспирантских программ; 2) кооперация с индустрией и бизнесом; 3) повышение качества научного руководства. Представленные практики пока не были реализованы в российской аспирантуре на системном уровне. Однако мы считаем, что они наиболее релевантны и потенциально полезны для российского контекста, поскольку могут улучшить эффективность аспирантской подготовки с точки зрения количества и качества защит, а также повысить подготовленность выпускников аспирантуры к выходу на рынок труда.

Ключевые слова: массовизация аспирантуры, научное руководство, профессиональная аспирантура, защита по статьям, совместные аспирантские программы, качество аспирантской подготовки

Для цитирования: Малошонок Н.Г., Бекова С.К., Жучкова С.В. Как сохранить качество при росте: практики преодоления негативных последствий массовизации аспирантуры // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 25–45. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-25-45

How to Retain Quality under Expansion: Practices to Overcome Negative Consequences of Massification in Doctoral Education

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-25-45

Natalia G. Maloshonok – Cand. Sci. (Sociology), Senior research fellow, ORCID: 0000-0003-4523-7477, Researcher ID: K-2877-2015, nmaloshonok@hse.ru

Saule K. Bekova – PhD, Research fellow, ORCID: 0000-0003-4416-2194, Researcher ID: H-3162-2014, bekova.sk@gmail.com

Svetlana V. Zhuchkova – Junior research fellow, ORCID: 0000-0002-4425-725X, Researcher ID: AAE-4856-2019, szhuchkova@hse.ru

Centre for Sociology of Higher Education, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia
Address: 16, bldg. 10, Potapovsky alley, Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. As Russian and international experience shows, the massification of doctoral education is not only a driver of socio-economic development, but also a significant challenge for national policy in the field of higher education and research. The increase in demand for doctoral studies can lead to an enormous decrease in the quality of training unless particular measures for quality assurance and support are implemented. There are dozens of such practices worldwide. In this article, we consider three of them: 1) diversification of doctoral programs; 2) collaboration with industry and business; and 3) improving the quality of supervision. These practices have not yet been implemented in Russian doctoral programs on a systemic level. However, we believe that they are the most relevant and potentially useful for the Russian context, as they can improve the efficiency of doctoral training in terms of the number and quality of defenses, as well as increase the level of graduates' preparation for the labor market.

Keywords: doctoral education, massification of doctoral training, supervision, professional doctorate, thesis by publications, joint programs, doctoral training quality

Cite as: Maloshonok, N.G., Bekova, S.K., Zhuchkova, S.V. (2022). How to Retain Quality under Expansion: Practices to Overcome Negative Consequences of Massification in Doctoral Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 5, pp. 25-45, doi:10.31992/0869-3617-2022-31-5-25-45 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В мире стремительно растёт количество учащихся и выпускников аспирантуры [1]. Эта тенденция соответствует новой модели производства научного знания, а также новой экономике, основанной на знании (knowledge economy), в рамках которых увеличение количества выпускников аспирантуры рассматривается как важное условие экономического роста и глобальной конкурентоспособности страны [2–4]. Однако

массовизация аспирантуры может стать серьёзным вызовом для национальной политики в области высшего образования и науки. В России массовизация аспирантуры шла одновременно с ростом системы высшего образования. С 1992 г. число аспирантов увеличилось более чем в три раза к 2010 г. [5; 6] и достигло пика с численностью в 157437 чел. [7]. Стремительный рост числа аспирантов объяснялся ростом спроса населения на учёные степени, которые зачастую

рассматривались в качестве инструмента получения преимуществ в неакадемической карьере за счёт престижного статуса, отсрочки от армии для мужского населения и других социальных льгот [8; 9]. При этом аспирантское образование долгое время оставалось без внимания со стороны государства [6]. Отсутствие финансовой и административной поддержки происходящих изменений привело к снижению качества диссертаций [10; 11]. Начиная с 2012 г., для того чтобы исправить ситуацию низкого качества выпускников аспирантуры, был принят ряд мер: повысились требования к диссоветам и научной результативности аспирантов, была сокращена существенная часть диссертационных советов, был запущен переход к структурированной модели аспирантских программ, введены меры по дополнительной поддержке аспирантов через выделение грантов на исследования [11; 12]. Однако трансформация аспирантских программ и повышение требований привели к усугублению уже существующих проблем российской аспирантуры и, как результат, – к колоссальному снижению количества защит. По данным федеральной статистики, количество защит в срок снизилось с 9611 (28,5% от числа выпускников аспирантуры) в 2010 г. до 1245 (8,9%) в 2020 г. В последние годы показатели контингента аспирантуры и количество диссертационных советов стабилизировались, а приём в аспирантуру и общее количество аспирантов в 2020 г. впервые превысили значения прошлого года. Можно ожидать, что по мере стабилизации системы российская аспирантура вновь будет демонстрировать рост контингента и столкнётся с необходимостью преодоления проблем роста.

Несмотря на то, что повышение требований к организациям и выпускникам аспирантуры позволило частично отсеять некачественные диссертации, в целом трансформацию аспирантуры нельзя назвать успешной. Установление новых правил потребовало значительных ресурсов даже от ведущих

российских университетов и научных институтов РАН, не говоря уже об остальных организациях. Зачастую в рамках новой модели аспирантуры учащимся предлагались не продвинутые курсы, направленные на развитие академических, профессиональных и универсальных компетенций, как это предполагается в модели структурированных аспирантских программ, а курсы, которые были уже пройдены ими в бакалавриате / специалитете или в магистратуре [12]. Таким образом, идея структурированных программ, успешно прижившаяся во многих странах, при реализации в России увеличила затраты университетов и институтов, добавила формальной нагрузки и отчётности аспирантам и не способствовала решению проблемы низких показателей результативности аспирантуры в целом. Поэтому реформа аспирантуры 2022 г. предполагает частичное возвращение к предыдущей модели аспирантуры с возможностью устанавливать меньший объём образовательной нагрузки¹.

Провал реформ в области аспирантского образования в России, на наш взгляд, связан с тем, *как* эти реформы были осуществлены. Реформирование аспирантуры происходило через существенное изменение нормативного регулирования, но не предполагало оказания поддержки университетам, научным институтам и другим организациям, которые могли быть вовлечены в этот процесс. Университеты и научные организации остались один на один с возникшими проблемами в

¹ Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 20.10.2021 № 951 “Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учётом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)” // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111230037> (дата обращения: 13.04.2022).

области аспирантской подготовки и сместили фокус с качества подготовки и перехода к новой модели на выполнение обязательств по отчётности в соответствии с новым нормативным регулированием.

В связи с тем, что многие страны столкнулись с негативными последствиями массовизации, такими как низкое качество диссертаций, большой отсев с аспирантских программ, необходимость обеспечить соответствие компетенций выпускников требованиям потенциальных работодателей, мы считаем важным изучить их опыт и те успешные практики, которые они разработали и внедрили для решения проблем, возникших в результате роста аспирантской подготовки. Перечислим наиболее популярные типы успешных практик: 1) формализация аспирантского обучения и переход к модели структурированных программ, которые в большей мере способствуют развитию профессиональных и универсальных компетенций аспирантов; 2) увеличение разнообразия аспирантских программ; 3) развитие кооперации с индустрией; 4) развитие международного сотрудничества и вовлечение аспирантов в международное научное сообщество; 5) концентрация аспирантских программ в ведущих университетах и научных центрах, конкурсное распределение государственного финансирования аспирантуры; 6) реформирование института научного руководства (распределённое научное руководство, формализация процесса, использование разных инструментов повышения качества) [13; 14].

В рамках данной статьи будут рассмотрены следующие практики: диверсификация аспирантских программ, кооперация с индустриальным сектором и бизнесом и повышение качества научного руководства. Увеличение разнообразия программ позволяет учесть потребности в компетенциях выпускников аспирантуры со стороны работодателей. В условиях глобальной конкуренции растёт спрос на выпускников аспирантуры со стороны компаний за преде-

лами академического сектора [3]. Большее разнообразие программ позволяет лучше учитывать карьерные планы и амбиции аспирантов, их личные, семейные и прочие обстоятельства. За счёт большей гибкости и адаптивности альтернативные программы аспирантуры демонстрируют высокие показатели завершения программ, что позволяет их рассматривать как один из способов повышения количества защит в аспирантуре. Кооперация с бизнесом и индустрией – это частный случай диверсификации аспирантских программ. Однако мы рассмотрим эту практику отдельно, так как эта кооперация принимает различные формы и не ограничивается только совместной реализацией аспирантских программ, особенно с учётом того, что значительная часть выпускников трудоустраиваются вне академического сектора [15]. Что касается повышения качества научного руководства, многочисленные исследования показывают, с одной стороны, важность этого параметра для успешного завершения аспирантской программы, с другой – наличие проблем в осуществлении научного руководства, обусловленное разными факторами [16]. Для каждой практики мы рассмотрим: 1) на решение какой проблемы она направлена; 2) её описание и возможные формы; 3) где она реализуется; 4) конкретные кейсы использования практики.

Диверсификация аспирантских программ

Увеличение численности и разнообразия аспирантов приводит к необходимости адаптации аспирантуры к требованиям обучающихся и внешнего рынка труда [17]. Помимо этого, рост контингента зачастую сопряжён с рисками снижения показателей завершения программ, обусловленными не только изменением состава обучающихся, но ограниченностью ресурсов, имеющихся у университетов для обеспечения полноценной подготовки каждого аспиранта. В таких условиях рост разнообразия программ подготовки кадров высшей квалификации рас-

считается как один из способов поддержания качества и результативности аспирантуры [18].

Наряду с классическими программами аспирантуры, предполагающими подготовку диссертации аспирантом при поддержке научного руководителя и минимум образовательных обязательств, исследователи выделяют несколько альтернативных типов программ, которые отличаются от привычной аспирантуры целевой аудиторией, фокусом и процессом подготовки, а также форматом итогового продукта. Среди них: 1) структурированные программы аспирантуры; 2) программы профессиональных степеней; 3) быстрый трек аспирантуры; 4) подготовка диссертации в виде публикаций; 5) совместные программы аспирантуры и 6) индустриальная аспирантура [19]. Каждый из этих типов программ был в своё время ответом на различные вызовы, стоявшие перед аспирантурой². Так, рост разнообразия контингента, в том числе в уровне и содержании подготовки, запрос на более широкий диапазон формируемых в аспирантуре навыков, а также повсеместная проблема низкого уровня завершения программ привели к внедрению и распространению структурированных программ аспирантуры, подразумевающих больший образовательный компонент и большую поддержку и сопровождение аспиранта по ходу обучения [20]. Рассмотрим каждый из перечисленных типов программ.

Структурированные программы – это аспирантура с увеличенной образовательной нагрузкой и расширенным кругом поддержки прогресса аспиранта во время обучения. Такие программы отличаются тем, что в ходе обучения аспирантам предлагается набор продвинутых курсов, нацеленных на формирование широкого круга навыков,

не только академических, а также более детальным отслеживанием прогресса аспиранта по ходу обучения, причём не только научным руководителем, но и другими представителями аспирантской программы [12]. Структурированные программы первоначально были распространены в США и позже распространились в других странах. Сегодня даже страны с укоренённой моделью наставничества, например Германия, постепенно переходят к структурированной модели [21]. Согласно опросу, проведённому в европейских вузах, в 90% из них существуют структурированные программы и разработана соответствующая нормативная база для регуляции деятельности аспирантур (поступление, процедуры подготовки аспирантов, научное руководство и оценка диссертаций); 89% изученных вузов предоставляют подготовку по широкому спектру навыков [22].

Программы профессиональной аспирантуры – наиболее быстро распространяющийся тип альтернативных программ получения степени [23]. Существует огромное многообразие таких программ, но всех их объединяет ориентация на тех, кто планирует работать (или уже работает) в конкретной профессиональной области, нацеленность на развитие навыков и внесение вклада в конкретную сферу деятельности [24]. Программы профессиональной аспирантуры зачастую привлекают более взрослый контингент обучающихся, занятых полный рабочий день вне академической сферы, и предлагают более гибкие форматы обучения и итогового продукта для получения степени [25]. Первые программы профессиональных степеней появились ещё в конце XIX в., однако широкое распространение они получили в 80–90 гг. XX в. [26]. На сегодня лидерами по количеству таких программ являются США, Великобритания, Австралия [27]; активно развивает программы профессиональной аспирантуры Китай [17].

Быстрый трек аспирантуры – это вариант программы, дающий возможность приступить к обучению в аспирантуре после полу-

² Появление разных типов программ было связано со множеством факторов, здесь мы рассматриваем только те из них, которые так или иначе соотносятся с качеством работы аспирантуры.

чения степени бакалавра [21]. Существуют разные варианты реализации этого типа программ: некоторые из них подразумевают возможность получения степени магистра после прохождения части обучения, некоторые – нет. Зачастую такие программы позволяют сэкономить время, затрачиваемое на получение степени. Программы быстрого трека призваны удержать в университете талантливых студентов бакалавриата, а также облегчить им переход в аспирантуру и дать больше времени на работу по теме исследования.

Получение степени по совокупности публикаций предполагает возможность представления к защите итогового продукта, полностью или в значительной степени основывающегося на публикациях аспиранта во время обучения в аспирантуре. За рубежом наличие публикаций не является критерием допуска к защите, и нередко аспиранты не имеют опубликованных статей до выпуска, поэтому этот вариант защиты принципиально меняет не только формат итоговой работы, но и весь ход подготовки аспиранта, а потому выделяется в отдельный тип программы. Подобный формат рассматривается как альтернатива классической аспирантуре в первую очередь для тех, кто планирует работать в академической сфере, т.к. подготовка публикаций во время обучения, помимо получения необходимых в будущей работе навыков, улучшает шансы на нахождение позиции после защиты [28]. Так, с 2011 г. в Австралии аспирантам рекомендуется опубликовать минимум одну статью и использовать её как часть диссертации [29]. Исследования показывают, что такой формат связан как с положительными эффектами (более короткий срок до защиты, лучшее распространение результатов исследований, профессиональный опыт), так и с негативными (нехватка времени для публикаций, усложнение взаимодействия с научным руководителем, проблема цельности итоговой диссертации) [28; 30].

Совместная аспирантура – это программы, реализуемые университетом в партнёр-

стве с другим местным или зарубежным вузом. Этот тип программы распространён в континентальной Европе (Германии, Испании, Франции) и Великобритании [21]. Совместные программы позволяют обучающимся пользоваться образовательными и исследовательскими ресурсами разных университетов, повышают мобильность аспирантов и дают возможность окунуться во время обучения в академическую культуру разных университетов и стран. Программы совместной аспирантуры могут различаться по степени интернализации, по модели научного руководства (один или несколько научных руководителей), по присуждаемой степени (некоторые предполагают получение двойных степеней). При этом они требуют больших ресурсов для их организации и функционирования, а также нередко приводят к трудностям в признании степеней [31].

Наконец, индустриальная аспирантура – это тип аспирантских программ, реализуемых совместно с внешними по отношению к академической сфере компаниями. Этот тип программ мы рассмотрим подробнее в следующем блоке как один из вариантов взаимодействия с реальным производством.

Кооперация с отраслями производства и бизнесом

Решению проблемы низкого качества аспирантских диссертаций и обеспечения соответствия знаний и компетенций обладателей учёных степеней требованиям рынка труда способствует такая мера, как реализация аспирантских программ в кооперации с работодателями. Это одна из мировых практик, направленная на поддержание качества аспирантской подготовки при массовой аспирантуре [13; 14]. Она также является неотъемлемой чертой так называемой «тройной спирали» (triple helix) – новой модели производства, распространения и применения научного знания, в которой государство, индустрия и университеты тесно связаны между собой [32; 33].

В международной практике сотрудничество университетов и компаний при подготовке аспирантов рассматривается как взаимовыгодное для всех сторон. Оно позволяет университету предлагать программы и готовить выпускников, которые в большей степени соответствуют потребностям рынка труда. Аспиранты получают ценный профессиональный опыт и имеют возможность попробовать себя не только в академической, но и в производственной сфере [34]. Компании приобретают возможность разрабатывать новые продукты и создавать инновации за счёт сотрудничества с аспирантами и сотрудниками университета, получать преимущества от реализации совместных исследований [34]. Государство также является выгодополучателем, поскольку такое сотрудничество помогает устранить разрыв между спросом рынка труда на высококвалифицированных специалистов и их предложением со стороны аспирантских программ, что непосредственно влияет на глобальную конкурентоспособность страны [13; 14; 35]. Неслучайно такие страны, как США, Австралия, Бразилия, Германия, Ирландия, Япония и Китай, предпринимают специальные усилия для того, чтобы такая кооперация была более плотной и продуктивной [14; 34].

Сотрудничество университетов и компаний в рамках аспирантской подготовки может принимать разные формы: от неформального взаимодействия на мероприятиях и научных конференциях, финансируемых коммерческим сектором, до создания специальной инфраструктуры за счёт корпораций, назначения сотрудника фирмы в качестве второго научного руководителя и проведения совместных исследований [36]. Ряд эмпирических исследований показывают, что аспиранты, вовлечённые в совместные проекты с компаниями, во время обучения развивают больше компетенций и имеют больший шанс на успешное трудоустройство в частном секторе, при этом их научная результативность сопоставима с учащимися традиционных аспирантских программ [37–41].

Как правило, создание совместных аспирантских программ в кооперации с индустрией финансово поддерживается со стороны государства, общественных организаций и бизнеса. В Швеции существует программа софинансирования индустриальных аспирантских школ со стороны общественных и коммерческих организаций [33]. Её цель – удовлетворить потребности рынка труда в области исследований и экспертизы через развитие совместных аспирантских программ в определённых научных областях. В 2017 г. программа охватывала 10 аспирантских школ и 170 аспирантов.

В Великобритании кооперация университетов и компаний в рамках аспирантской подготовки началась уже в 1980-х гг. Сотрудничество осуществляется в разных форматах и охватывает различные области подготовки. Так, например, в области социальных наук кооперация университетов и компаний поддерживается Советом по экономическим и социальным исследованиям (Economic and Social Research Council, ESRC). ESRC рассматривает разные форматы кооперации – от краткосрочных стажировок в компаниях до проведения совместных исследований и совместной реализации аспирантских программ. Поддержка осуществляется через специальные стипендии, выделяемые студентам, вовлечённым в программы сотрудничества. При этом финансирование таких стипендий поступает от крупных компаний, банков, благотворительных фондов, а также из государственного бюджета [35].

В 2010 г. в Китае был запущен ряд совместных программ в области инженерных наук, в рамках которых университеты и научно-исследовательские институты осуществляли совместную подготовку аспирантов в передовых инженерных областях [21]. К 2014 г. программа уже включала в себя 40 университетов и 112 научных институтов. В 2013 г. правительство Тайваня инициировало проект, направленный на усиление кооперации между аспирантурой и индустриальным сектором [42]. В его рамках аспиранты мог-

ли провести два года в академическом секторе, два года – работая в отрасли, и пятый год потратить на завершение диссертации. Таким образом, аспиранты имели возможность получить опыт работы и расширить возможности для трудоустройства после получения степени. Кроме того, данный проект способствовал открытию в тайваньских университетах новых аспирантских программ, предполагающих тесное сотрудничество с индустриальным сектором. При этом оно не ограничивалось только естественно-научными и инженерными направлениями подготовки, а включало программы в области гуманитарных наук и менеджмента. В 2018 г. 18 программ в 15 университетах Тайваня получили государственное финансирование в рамках данной инициативы [42].

Дополнительно к этому тайваньское Министерство науки и технологий предлагало дополнительное финансирование профессорам в университетах за сотрудничество с корпорациями, а некоторые компании выделяли собственные средства на подготовку аспирантов в сотрудничестве с университетами. Так, Чен [42] описывает совместную аспирантскую программу Национального университета Цзяотун (National Chiao Tung University, NCTU) и тайваньской компании Advantech. Эта компания перечисляла университету 16000 долларов США ежегодно в течение четырёх лет обучения аспиранта. В рамках данной программы аспиранты проводили первые два года, обучаясь в университете, и следующие два года – в качестве стажёров в Advantech.

Перечисленные выше примеры не могут охватить все возможные формы кооперации университетов и бизнеса в подготовке кадров высокой квалификации, мы лишь проиллюстрировали возможные пути осуществления такой кооперации. При этом установление сотрудничества и открытие совместных программ с работодателями не всегда проходят гладко. Возможные риски реализации данной практики связаны с конфликтом интересов между университетом и

компанией, что может негативно повлиять на опыт и продуктивность аспиранта, а также с возможными организационными трудностями на начальных этапах реализации совместных программ [41; 43]. Кроме того, применимость разных форм кооперации с индустрией в области разработки и реализации аспирантских программ зависит от конкретного национального, организационного и дисциплинарного контекста [19].

Повышение качества научного руководства

В условиях массовизации аспирантуры нагрузка отдельного научного руководителя существенно увеличивается, из-за чего качество руководства ухудшается, а привлечение дополнительных сотрудников для руководства аспирантами может быть осложнено недостатком у таких сотрудников соответствующего опыта. За рубежом для поддержания качества научного руководства применяются различные меры по снижению или распределению нагрузки руководителей, а также их методической поддержке. Рассмотрим примеры таких мер подробнее.

Одна из наиболее распространённых практик, обеспечивающих снижение и распределение нагрузки руководителя, – совместное руководство, или соруководство (joint supervision, co-supervision), при котором за аспирантом нормативно закреплёно несколько руководителей [44]. В основном к соруководству привлекают двух специалистов, но в отдельных дисциплинарных областях – естественно-научных и инженерных – их число может быть и больше [45; 46]. Назначение аспиранту нескольких руководителей не только помогает снизить нагрузку каждого руководителя, но и обеспечивает более детальную проработку диссертационного исследования, а также своевременность и регулярность работы над ним, повышая таким образом его качество. Эти эффекты могут достигаться за счёт:

– сочетания разной области экспертизы соруководителей (типичные примеры: ког-

да один соруководитель разбирается в содержательной теме исследования, а второй является специалистом в выбранной методологии, или когда в состав соруководителей входят представитель академии и представитель индустрии);

– распределения обязанностей по работе с аспирантом (например, один соруководитель может оказывать помощь аспиранту непосредственно в подготовке текста диссертации, а другой – направлять исследование в целом);

– распределения времени консультаций (аспирант может обратиться к второму соруководителю в случае недоступности первого) [45].

Ещё одна практика, снижающая нагрузку отдельного научного руководителя и идейно близкая соруководству, связана с активным вовлечением в работу с аспирантом сотрудников подразделения, к которому он принадлежит, или распределённое руководство. Оно может быть реализовано в разной форме [47]: через участие этих сотрудников в учебных курсах и научно-исследовательских семинарах, комментирование и рецензирование текста диссертации или статей, организацию консультаций внутри подразделения или встреч со внешними специалистами, необходимыми аспиранту для проведения исследования, информирование о научных мероприятиях, карьерных возможностях или вариантах финансирования, а также через трудоустройство аспиранта и вовлечение его в исследования подразделения. Подобный подход, кроме внесения вклада в работу с диссертацией, ещё и снимает с научного руководителя часть нагрузки, не связанную непосредственно с диссертационным исследованием, – в первую очередь речь идёт об интеграции аспирантов в более широкие научные сети и сообщества [48]. Кроме того, обе описанные практики – и соруководство, и активная поддержка подразделения – также позволяют привлечь к работе с аспирантом более молодых коллег, ещё формально не имеющих квалификации научного руко-

водителя. Это способствует получению ими опыта для будущего официального научного руководства и может обеспечить долгосрочный эффект в повышении качества научного руководства.

Различные варианты распределения нагрузки по руководству аспирантами пользуются особой популярностью в европейских университетах. Так, по данным Совета по аспирантскому образованию Ассоциации европейских университетов (European University Association Council for Doctoral Education, EUA-CDE), в большинстве (91%) европейских вузов-участников Ассоциации хотя бы на отдельных программах аспирантами руководят «команды сотрудников университета», а не отдельный научный руководитель [22, с. 24]. В качестве конкретных примеров университетов, реализующих такие практики, можно привести Утрехтский университет³ в Нидерландах или Технологический университет Лаппеэнранта⁴ в Финляндии, в которых обязательное назначение аспиранту как минимум двух руководителей закреплено локальными нормативными актами.

Второй тип мер связан с методической поддержкой научных руководителей и обычно представлен в двух видах: издание отдельных документов, регулирующих порядок научного руководства, и организация тренингов или программ профессионального развития руководителей.

Регулирующие документы, также известные как *Codes of Practice* [46], не только устанавливают формальные требования к осуществлению руководства (например, ограничивают число аспирантов, которыми может руководить сотрудник), но и обозна-

³ Doctoral Degree Regulations // Utrecht University. URL: https://www.uu.nl/sites/default/files/doctoral_degree_regulations_2020.pdf (дата обращения: 11.04.2022).

⁴ Doctoral Studies at LUT // Lappeenranta University of Technology. URL: <https://www.lut.fi/documents/27578/78605/Doctoral-studies-esite-jul-2016-lr.pdf/75bc2468-5ec0-44c1-95e8-eb08445dbf54> (дата обращения: 11.04.2022).

чают права и обязанности руководителя и аспиранта: количество и объём консультаций, необходимость регулярного заполнения форм обратной связи обеими сторонами и даже порядок разрешения конфликтов между руководителем и аспирантом. Введение таких правил позволяет аспиранту и руководителю заранее сформировать ожидания от будущей работы и обеспечить прозрачность и предсказуемость взаимодействия [46]. По данным EUA-CDE, подобные документы существуют в большинстве европейских вузов – участников Ассоциации [22]. При подготовке настоящего текста наибольшее число примеров подобных кодексов было обнаружено в университетах Великобритании: например, в Университетском колледже Лондона⁵ и Саутгемптонском университете⁶.

Что касается программ профессионального развития научных руководителей, то, вне зависимости от формата организации этих программ, по своему содержанию они охватывают три ключевых элемента развития сотрудника как научного руководителя: изучение необходимой информации и овладение ресурсами для осуществления руководства, совершенствование академических навыков и ознакомление с педагогикой научного руководства [49]. Целевую аудиторию таких программ составляют научные руководители как с опытом научного руководства, так и без такового. Программы предоставляют возможности освоить новые инструменты для академической работы, ознакомиться с требованиями к диссертациям и научному руководству и используемыми критериями

эффективности, поучаствовать в рефлексии своего или чужого опыта руководства, а также перенять лучшие практики взаимодействия с аспирантами. Впервые институциональные программы профессионального развития научных руководителей были введены в университетах Австралии и Великобритании [50; 51], а сегодня существуют во многих университетах мира [51]. Необходимость таких программ закреплена также в некоторых национальных и международных стратегиях развития аспирантуры [51; 52]. Исследования реализации программ профессионального развития руководителей в университетах Австралии показывают, что наибольшую пользу их участники видят именно в обмене опытом с коллегами, помогающем впоследствии эффективнее выстроить собственную работу с аспирантами [53; 51].

Релевантность практик для российского контекста

В данной статье были рассмотрены только три практики, применявшиеся университетами в разных странах для поддержания качества в условиях роста числа аспирантов. Первая представленная практика касалась диверсификации аспирантских программ для учёта меняющихся запросов со стороны аспирантов и потенциальных работодателей. В России уже были предприняты попытки внедрения нескольких из перечисленных типов аспирантских программ, однако их реализация не всегда была успешной. Так, переход к структурированным программам был воспринят неоднозначно и вызвал немало критики из-за непроработанности курсов для аспирантов, сокращения времени для исследовательской работы, необходимости большего вовлечения аспиранта в учёбу и трудностей внедрения курсов для научных институтов [54; 12]. Нововведения этого года вновь снижают объём образовательной нагрузки в аспирантуре и частично возвращают аспирантуру к прежней модели⁷, но

⁵ Graduate Research Degrees Code of Practice 2020/21 // UCL Doctoral School. URL: <https://www.grad.ucl.ac.uk/codes/Graduate-Research-Degrees-Code-of-Practice-2021.pdf> (дата обращения: 11.04.2022).

⁶ Code of Practice for Research Degree Candidature and Supervision 2021/22 // University of Southampton. URL: <https://www.southampton.ac.uk/doctoral-college/pgp-code-of-practice.page> (дата обращения: 11.04.2022).

⁷ Постановление Правительства от 30.11.2021.

подобные изменения также могут повлечь ряд сложностей: необходимость поиска наработки для тех, кто преподавал в аспирантуре, риски уменьшения ставок, неразработанность других способов формирования навыков аспирантов.

Также в России в некоторых вузах начата реализация единого трека «магистратура – аспирантура»⁸, подразумевающего дополнительную поддержку для поступающих на первый курс магистратуры и их усиленную исследовательскую подготовку во время обучения. Этот формат близок по своей идее к быстрому треку, однако пока это скорее попытка заинтересовать студентов обучением в аспирантуре, чем новый тип программы, т.к. студенты должны проходить вступительные испытания в магистратуру и аспирантуру отдельно. Они обучаются полный цикл на обеих ступенях, имеют возможность варьировать изучаемые курсы, но должны выполнять обязательства по выполнению образовательной программы на каждом уровне. Наконец, в России существует возможность защиты по совокупности статей. Она появилась в тех вузах и институтах, которые получили право присуждения собственных степеней, но оценить последствия введения данной практики пока ещё только предстоит. На данный момент в России ведутся также дискуссии о запуске профессиональной аспирантуры [55].

Несмотря на примеры диверсификации аспирантуры, на данный момент системный подход в этом направлении отсутствует. Планирование развития разнообразных аспирантских программ позволило бы оптимизировать ресурсы на подготовку аспирантов, систематизировать их профессиональные треки и повысить соответствие между спросом на выпускников аспирантуры и их предложением со стороны аспирантуры. При этом запрос на создание новых типов

аспирантских программ существует. Исследования показывают, что аспирантский контингент неоднороден, и мотивация к получению степени может быть самой разной [56]; карьерные треки выпускников аспирантуры также разнообразны [57]; аспиранты массово совмещают учёбу с работой [58]; растёт средний возраст аспирантов [59]. Несоответствие целей аспирантской подготовки реальным целям аспирантов сказывается на результативности обучения, а отсутствие учёта потребностей работодателей вне академического рынка труда в компетенциях выпускников приводит к негативной оценке качества аспирантуры.

Что касается участия индустриального сектора и бизнеса в подготовке аспирантов, выгоды от реализации данной практики пока не вполне очевидны всем участникам процесса разработки и внедрения инноваций в России. Исторически в нашей стране государство выступало основным драйвером развития науки. Начиная с 2010 г. государством предпринимаются попытки выстроить тесные отношения между академическим сектором и бизнесом [60; 61]. Однако на данный момент предпринимаемые усилия оказались малоэффективными [61; 62]. Менее 4% российских производственных компаний считают важным выстраивать кооперацию в области исследований и разработок с университетами и научными институтами [62]. Сегодня сотрудничество между компаниями и университетами по большей мере лежит в области образовательных, а не исследовательских активностей. Российские компании предпочитают проводить научные исследования собственными силами, без помощи университетов [60], что препятствует развитию кооперации в области аспирантской подготовки. В качестве причин нежелания сотрудничать называются следующие: 1) низкий уровень взаимопонимания при выполнении исследовательских проектов; 2) недовольство уровнем подготовки аспирантов, а также квалификацией научных сотрудников в российских университетах;

⁸ См., например: Единый трек обучения «магистратура – аспирантура» // НИУ ВШЭ. Аспирантура. URL: <https://aspirantura.hse.ru/mastersphd2021> (дата обращения: 11.04.2022).

3) неспособность университетов быстро решать специфические исследовательские и технические проблемы [60; 61].

Другой особенностью российского контекста является то, что подавляющее большинство российских аспирантов (около 90%) работают во время обучения, причём многие не по специальности и вне образовательной организации, где они проходят обучение, что негативно влияет на их шансы защитить диссертацию [58]. Вовлечение аспиранта в профессиональную деятельность компаний-партнёров, а также в совместные R&D-⁹ проекты университетов и бизнеса может благотворно повлиять на прогресс аспиранта и его успешность в подготовке диссертации [58]. Таким образом, с одной стороны, расширение масштабов сотрудничества компаний и университетов может существенно повысить качество аспирантской подготовки и положительно сказаться на инновационном развитии страны, с другой – попытки её внедрения могут быть сопряжены с преодолением барьеров со стороны коммерческого сектора и университетов.

Чтобы сделать данную практику более эффективной, необходимо, во-первых, понять масштаб и форматы кооперации университетов и научных институтов с бизнесом в рамках реализации аспирантской подготовки, а также механизмы вовлечения компаний и университетов в такое сотрудничество (кто и каким образом его инициирует). Для лучшего понимания ситуации оценка должна проводиться в разрезе научных областей и направлений подготовки аспирантов в России. Тут могут быть полезны как отдельные эмпирические исследования, так и масштабный мониторинг работодателей и запрос статистической информации о сотрудничестве со стороны университетов. Во-вторых, необходимо пересмотреть инструменты государственной поддержки такого сотрудничества, особенно в начальный

период, который может быть сопряжён с возникновением конфликта интересов, а также с издержками на достижение договорённостей. Государство может поощрять фирмы к сотрудничеству с аспирантскими программами через разные экономические инструменты, такие как налоговые льготы, дополнительное финансирование и предоставление прочих благоприятных условий для бизнеса.

Третий набор практик относится к повышению качества научного руководства. Для российской аспирантуры всё ещё характерна высокая степень зависимости аспирантов от научных руководителей [12], при этом качеству научного руководства уделяется непропорционально мало внимания. Как показывают исследования, многие научные руководители российских аспирантов не выполняют даже базовые функции, непосредственно связанные с подготовкой диссертации [16]. Это может быть следствием как узкого понимания роли руководителя, так и существенной недооценки временных ресурсов, требующихся для руководства аспирантами. Так, норма нагрузки научного руководства, устанавливаемая организациями самостоятельно, в настоящий момент составляет 50–100 акад. часов в год. Однако научное руководство – в его широком понимании – подразумевает умение руководителя выступить наставником, помочь аспиранту на разных этапах диссертационного исследования и подготовки научных публикаций, поддержать в трудные моменты академической жизни, что требует от руководителя гораздо большей вовлечённости, внимания и времени, чем мы наблюдаем сейчас. Используемые за рубежом практики, связанные с распределением нагрузки по руководству и методической поддержкой руководителей, в российском контексте позволят одновременно и снизить общую нагрузку руководителей, и повысить их вовлечённость в дела отдельных аспирантов, формируя таким образом именно широкое понимание научного руководства. Учитывая выводы существующих

⁹ R&D – исследования и разработки (Research & Development).

исследований, демонстрирующих устойчивую связь между поддержкой аспирантов и результатами их подготовки (см., например, один из последних систематических обзоров на основе более чем 150 исследований [63]), введение похожих мер в российских вузах способно существенно сказаться и на общей эффективности российской аспирантуры.

Заключение

В статье рассмотрены проблемы, возникающие в результате массовизации аспирантуры, и практики их преодоления, зарекомендовавшие себя в мире: 1) диверсификация аспирантских программ, 2) кооперация с индустриальным сектором и бизнесом и 3) повышение качества научного руководства через разделение нагрузки научного руководителя между несколькими учёными. Некоторые из рассмотренных практик уже реализуются локально в российских вузах. Однако их легитимизация и масштабирование на уровне системы способны улучшить качество аспирантской подготовки и защищаемых диссертаций, а также повысить подготовленность выпускников аспирантуры к выходу на рынок труда. При этом внедрение данных практик не должно ограничиваться только нормативным регулированием аспирантских программ со стороны государства. Как показывает опыт перехода на структурированные программы и частичное возвращение к предыдущей модели аспирантуры в 2022 г. со сниженной образовательной компонентой, только нормативного регулирования недостаточно для успешной реализации реформ. Университеты и научные институты должны получать всестороннюю поддержку со стороны государства: 1) гранты на встраивание практик в свои аспирантские программы, 2) курсы повышения квалификации для сотрудников, ответственных за реализацию аспирантских программ, и детальное описание опыта реализации практик в разных странах, 3) площадку для обмена опытом между российскими организациями, реализующими аспирантскую подготовку, 4)

средства на поддержку и стимулирование компаний, которых желательно вовлечь в реализацию аспирантских программ.

Литература

1. OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016. Paris : OECD Publishing, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1787/25186167>
2. Nerad M. Globalization and its impact on research education: Trends and emerging best practices for the doctorate of the future // Kiley M., Mullins G. (Eds). Quality in postgraduate research: knowledge creation in testing times. Canberra: ANU, 2006. Part 2. P. 5–12. URL: <https://www.education.uw.edu/cirge/wp-content/uploads/2008/07/globalization-and-its-impact-on-research.pdf> (дата обращения: 13.04.2022).
3. Nerad M. Increase in PhD production and reform of doctoral education worldwide // Higher Education Forum. 2010. Vol. 7. P. 69–84. URL: <https://www.education.uw.edu/cirge/wp-content/uploads/2012/11/Increase-in-PhD-Production-and-Reform-of-Doctoral-Education-Worldwide.pdf> (дата обращения: 14.04.2022).
4. Nerad M., Evans B. (Eds). Globalization and its impacts on the quality of PhD education: Forces and forms in doctoral education worldwide. Series: Global perspectives on higher education. Vol. 28. Rotterdam : Sense Publishers, 2014. URL: https://www.doctoral-education.info/dl/Preface_Globalization_impacts_2007.pdf (дата обращения: 14.04.2022).
5. Бедный Б., Миронос А.А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры. Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2008. 219 с. ISBN: 978-5-91326-100-7
6. Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малошенок Н.Г. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5. С. 54–66. DOI: 10.15826/umpra.2018.05.049
7. 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/469469351.pdf> (дата обращения: 14.04.2022).
8. Балабанов С.С., Бедный Б.И., Козлов Е.В., Максимов Г.А. Многомерная типология

- аспирантов // Социологический журнал. 2003. № 3. С. 71–85. URL: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/socjour/article/view/803/757> (дата обращения: 14.04.2022).
9. *Водождокова З.Н.* Мотивация и ценности в системе воспроизводства научных и научно-педагогических кадров // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2010. № 2. С. 87–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15140132> (дата обращения: 14.04.2022).
 10. *Бедный Б., Миронос А., Серова Т.* Продуктивность исследовательской работы аспирантов (наукометрические оценки) // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 20–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9588460&> (дата обращения: 14.04.2022).
 11. *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. Т. 21. № 3. С. 13–46. DOI: 10.17323/1726-3247-2020-3-13-46
 12. *Malosbonok N., Terentev E.* National barriers to the completion of doctoral programs at Russian universities // Higher Education. 2019. Vol. 77. No. 2. P. 195–211. DOI: 10.1007/s10734-018-0267-9
 13. *Herman C.* Expanding doctoral education in South Africa: Pipeline or pipedream? // Higher Education Research & Development. 2011. Vol. 30. No. 4. P. 505–517. DOI: 10.1080/07294360.2010.527928
 14. *Nerad M.* The context for increasing the quantity and assuring the quality of doctoral education in South Africa: What we know about the increase in PhD production and reform of doctoral education worldwide: Unpublished paper presented at the Academy of Science of South Africa (ASSAf) panel on the PhD, Pretoria, SA, 2009. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.516.8600&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 14.04.2022).
 15. *Бедный Б.И., Миронос А.А., Остапенко Л.А.* Профессиональная занятость выпускников аспирантуры и направления совершенствования аспирантских программ // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 5–16. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/140/90> (дата обращения: 14.04.2022).
 16. *Gruzdev I., Terentev E., Dzhafarova Z.* Superhero or hands-off supervisor? An empirical categorization of PhD supervision styles and student satisfaction in Russian universities // Higher Education. 2020. Vol. 79. No. 5. P. 773–789. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00437-w>
 17. *Wildy H., Peden S., Chan K.* The rise of professional doctorates: Case studies of the Doctorate in Education in China, Iceland and Australia // Studies in Higher Education. 2015. Vol. 40. No. 5. P. 761–774. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842968>
 18. *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: <https://doi.org/10.1002/ace.396>
 19. *Moghadam-Saman S.* Collaboration of doctoral researchers with industry: A critical realist theorization // Industry and Higher Education. 2020. Vol. 34. No. 1. P. 36–49. DOI: <https://doi.org/10.1177/0950422219865098>
 20. *McWilliam E., Taylor P., Thomson P., Green B., Maxwell T., Wildy H., Simons D.* Research Training in Doctoral Programs – What can be learned from Professional Doctorates? Commonwealth Dept of Education, Science & Training, Australia, 2002. URL: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A1824> (дата обращения: 14.04.2022).
 21. *Bao Y., Kebm B. M., Ma Y.* From product to process. The reform of doctoral education in Europe and China // Studies in Higher Education. 2018. Vol. 43. No. 3. P. 524–541. DOI: 10.1080/03075079.2016.1182481
 22. *Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L., Van Deynze F., Seeber M., Huisman J.* Doctoral education in Europe today: Approaches and institutional structures. Berlin: EUA-CDE, 2019. 35 p. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf> (дата обращения: 14.04.2022).
 23. *Park C.* New variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK // Journal of higher education policy and management. 2005. Vol. 27. No. 2. P. 189–207. DOI: 10.1080/13600800500120068
 24. *Potolea D., Toma S., Mosoiu O.* Emergence of a new type of doctorate; professional doctorate // Studia Doctoralia. 2012. Vol. 1. No. 1-2. P. 7–25. DOI: <https://doi.org/10.47040/sd/sdpsych.v1i1-2.1>
 25. *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

26. 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
27. Maxwell T.W., Shanahan P.J. Professional doctoral education in Australia and New Zealand: Reviewing the scene // *Doctoral education and professional practice: The next generation?* Karoorair Press, 2001. URL: <https://hdl.handle.net/1959.11/983> (дата обращения: 14.04.2022).
28. Mason S., Merga M.K., Morris J.E. Typical scope of time commitment and research outputs of thesis by publication in Australia // Green B., Maxwell T.W., Shanahan P. (Eds). *Higher Education Research & Development*. 2020. Vol. 39. No. 2. P. 244–258. DOI: 10.1080/07294360.2019.1674253
29. Mason S., Merga M.K. A current view of the thesis by publication in the humanities and social sciences // *International Journal of Doctoral Studies*. 2018. Vol. 13. P. 139–154. DOI: 10.28945/3983
30. Churchill M.P., Lindsay D., Mendez D.H., Crowe M., Emtage N., Jones R. Does publishing during the doctorate influence completion time? A quantitative study of doctoral candidates in Australia // *International Journal of Doctoral Studies*. 2021. Vol. 16. P. 689–713. DOI: 10.28945/4875
31. Yung-Chi Hou A., Morse R., Wang W. Recognition of academic qualifications in transnational higher education and challenges for recognizing a joint degree in Europe and Asia // *Studies in Higher Education*. 2017. Vol. 42. No. 7. P. 1211–1228. DOI: 10.1080/03075079.2015.1085010
32. Etzkowitz H., Leydesdorff L. The dynamics of innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations // *Research policy*. 2000. Vol. 29. No. 2. P. 109–123. DOI: 10.1016/S0048-7333(99)00055-4
33. Assbring L., Nuur C. What’s in it for industry? A case study on collaborative doctoral education in Sweden // *Industry and Higher Education*. 2017. Vol. 31. No. 3. P. 184–194. DOI: 10.1177/0950422217705245
34. Roberts A.G. Industry and PhD engagement programs: Inspiring collaboration and driving knowledge exchange // *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. 2018. Vol. 22. No. 4. P. 115–123. DOI: 10.1080/13603108.2018.1456492
35. Mills D., James D. Reconceptualising organisational collaborations in social science doctoral education // *Higher Education*. 2020. Vol. 79. No. 5. P. 791–809. DOI: 10.1007/s10734-019-00438-9
36. D’Este P., Patel P. University–industry linkages in the UK: What are the factors underlying the variety of interactions with industry? // *Research policy*. 2007. Vol. 36. No. 9. P. 1295–1313. DOI: 10.1016/j.respol.2007.05.002
37. Auriol L. Labour Market Characteristics and International Mobility of Doctorate Holders: Results for Seven Countries. OECD Science, Technology and Industry Working Paper 2007/2. Paris: Directorate for Science, Technology and Industry, OECD, 2007. DOI: 10.1787/310254328811
38. Johnston B., Murray R. New routes to the PhD: cause for concern? // *Higher Education Quarterly*. 2004. Vol. 58. No. 1. P. 31–42. DOI: 10.1111/j.1468-2273.2004.00258.x
39. Metcalfe J. The changing nature of doctoral programmes // Teichler U. (Ed.). *The formative years of scholars*. London: Portland Press Ltd. 2006. Vol. 83. P. 79–84. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.598.3607&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 14.04.2022).
40. Moguérou P. Knowledge diffusion, bridging institutions and the scientific labour market in the French innovation system // DRUID’s Nelson and Winter Conference. Aalborg, Denmark, 2001. URL: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.198.3166&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 14.04.2022).
41. Thune T. The training of “triple helix workers”? Doctoral students in university–industry–government collaborations // *Minerva*. 2010. Vol. 48. No. 4. P. 463–483. DOI: 10.1007/s11024-010-9158-7
42. Chen R.J.C. Doctoral education in Taiwan: Balancing market demands and supply // *Doctoral Education for the Knowledge Society*. Springer, Cham, 2018. P. 223–236. DOI: 10.1007/978-3-319-89713-4_13
43. Patricio M.T., Santos P. Collaborative research projects in doctoral programs: A case study in Portugal // *Studies in Higher Education*. 2020. Vol. 45. No. 11. P. 2311–2323. DOI: 10.1080/03075079.2019.1607282

44. *Nerad M.* What We Know About the Dramatic Increase in PhD Degrees and the Reform of Doctoral Education Worldwide: Implications for South Africa // *Perspectives in Education*. 2011. Vol. 29. No. 3. P. 1–12. DOI: abs/10.10520/EJC87639
45. *Labenius K., Ikävalko H.* Joint supervision practices in doctoral education – A student experience // *Journal of Further and Higher Education*. 2014. Vol. 38. No. 3. P. 427–446. DOI: 10.1080/0309877X.2012.706805
46. *Pole C.* Joint Supervision and the PhD: Safety net or panacea? // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 1998. Vol. 23. No. 3. P. 259–271. DOI: 10.1080/0260293980230303
47. *Posselt J.* Normalizing Struggle: Dimensions of Faculty Support for Doctoral Students and Implications for Persistence and Well-Being // *The Journal of Higher Education*. 2018. Vol. 89. No. 6. P. 988–1013. DOI: 10.1080/00221546.2018.1449080
48. *Barnes B.J., Austin A.E.* The Role of Doctoral Advisors: A Look at Advising from the Advisor's Perspective // *Innovative Higher Education*. 2009. Vol. 33. No. 5. P. 297–315. DOI: 10.1007/s10755-008-9084-x
49. *McCormack C., Pamphilon B.* More than a confessional: Postmodern groupwork to support postgraduate supervisors' professional development // *Innovations in Education and Teaching International*. 2004. Vol. 41. No. 1. P. 23–37. DOI: 10.1080/1470329032000172694
50. *Conrad L.* Enhancing research through academic staff development // *International Journal for Academic Development*. 1998. Vol. 3. No. 2. P. 114–123. DOI: 10.1080/1360144980030204
51. *McCulloch A., Loeser C.* Does research degree supervisor training work? The impact of a professional development induction workshop on supervision practice // *Higher Education Research & Development*. 2016. Vol. 35. No. 5. P. 968–982. DOI: 10.1080/07294360.2016.1139547
52. *Salzburg II recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles* // *European University Association*. 2010. 8 p. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20ii%20recommendations%202010.pdf> (дата обращения: 14.04.2022).
53. *Guerin C., Walker R., Aitchison C., Laming M., Padmanabhan M.C., James B.* Doctoral supervisor development in Australian universities: Preparing research supervisors to teach writing // *Journal of Academic Language and Learning*. 2017. Vol. 11. No. 1. P. A88–A103. URL: <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/446> (дата обращения: 14.04.2022).
54. *Нефедова А.И., Двяченко Е.Л.* Реформа аспирантуры в России в зеркале глобальных трендов // *Мир России: Социология, этнология*. 2019. Т. 28. № 4. С. 92–111. DOI: 10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111
55. *Бедный Б.И., Бекова С.К., Рыбаков Н.В., Терентьев Е.А., Ходеева Н.А.* Профессиональная аспирантура: международный 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
56. *Бекова С.К., Груздев И.А., Джафарова З.И., Малошенок Н.Г., Терентьев Е.А.* Портрет современного российского аспиранта. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 60 с. Сер.: Современная аналитика образования. Вып. 7 (15). URL: <https://publications.hse.ru/books/212734203> (дата обращения: 14.04.2022).
57. *Бедный Б.И., Мироснос А.А., Рыбаков Н.В.* Как российская аспирантура выполняет свою главную миссию: наукометрические оценки (статья 2) // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 10. С. 9–24. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-9-24>
58. *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
59. *Bekova S., Smirnov I.* Determinants of doctoral degree aspirations: Insights from a nationally representative panel study // *Higher Education in Russia and Beyond*. 2020. Vol. 4. No. 25. P. 14–16. URL: <https://publications.hse.ru/en/articles/429127781> (дата обращения: 14.04.2022).
60. *Dezbina I.* Innovation policy in Russia and the development of university–industry linkages // *Industry and Higher Education*. 2018. Vol. 32. No. 4. P. 245–252. DOI: 10.1177/0950422218774974
61. *Roud V., Vlasova V.* Strategies of industry-science cooperation in the Russian manufacturing sector // *The journal of technology transfer*. 2020. Vol. 45. No. 3. P. 870–907. DOI: 10.1007/s10961-018-9703-3

62. Gershman M., Gokkberg L., Kuznetsova T., Roud V. Bridging S&T and innovation in Russia: A historical perspective // *Technological Forecasting and Social Change*. 2018. Vol. 133. P. 132–140. DOI: 10.1016/j.techfore.2018.03.014
63. Sverdlik A., Hall N.C., McAlpine L., Hubbard K. The PhD Experience: A Review of the Factors Influencing Doctoral Students' Completion, Achievement, and Well-Being // *International Journal of Doctoral Studies*. 2018. Vol. 13. P. 361–388. DOI: 10.28945/4113

Благодарности. Статья подготовлена при поддержке внутреннего гранта КазНПУ имени Абая «Обучение субъектов постдипломого образования методом проектирования и реализации исследовательской деятельности».

Статья поступила в редакцию 09.12.21

После доработки 13.04.22

Принята к публикации 15.04.22

References

1. (2016). OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016. Paris: OECD Publishing, doi: <https://doi.org/10.1787/25186167>
2. Nerad, M. (2006). Globalization and Its Impact on Research Education: Trends and Emerging Best Practices for the Doctorate of the Future. In: Kiley, M., Mullins, G. (Eds). *Quality in Postgraduate Research: Knowledge Creation in Testing Times*. Part 2. Canberra: ANU, pp. 5-12. Available at: <https://www.education.uw.edu/cirge/wp-content/uploads/2008/07/globalization-and-its-impact-on-research.pdf> (accessed 13.04.2022).
3. Nerad, M. (2010). Increase in PhD Production and Reform of Doctoral Education Worldwide. Research Institute for Higher Education Hiroshima University. Vol. 7, pp. 69-84. Available at: <https://www.education.uw.edu/cirge/wp-content/uploads/2012/11/Increase-in-PhD-Production-and-Reform-of-Doctoral-Education-Worldwide.pdf> (accessed 13.04.2022).
4. Nerad, M., Evans, B. (Eds). (2014). *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. Series: Global Perspectives on Higher Education, vol. 28, Rotterdam : Sense Publishers. Available at: https://www.doctoral-education.info/dl/Preface_Globalization_impacts_2007.pdf (accessed 14.04.2022).
5. Bednyi, B.I., Mironos, A.A. (2018). *Podgotovka nauchnykh kadrov v vysshej shkole. Sostoyanie i tendentsii razvitiya aspirantury* [Training of PhD Students in Higher Education System. Situation and Development Trends of PhD Programs]. N. Novgorod : Lobachevsky University Publ., 219 p. ISBN: 978-5-91326-100-7 (In Russ.).
6. Terentiev, E.A., Bekova, S.K., Maloshonok, N.G. (2018). The Crisis of Postgraduate Studies in Russia: What Bears Problems and How to Overcome Them. *Universitetskoe upravleniye: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 5, pp. 54-66, doi: 10.15826/umpa.2018.05.049 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Terentev, E.A., Kuzminov, Ya.I., Frumin, I.D. (2021). *Nauka bez molodezhi? Krizis aspirantury i vozmozhnosti ego preodoleniya* [Science without Youth? Crisis of Doctoral Education and the Possibilities of Overcoming It]. Moscow : HSE Publ. Available at: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/469469351.pdf> (accessed 14.04.2022). (In Russ.).
8. Balabanov, S.S., Bednyi, B.I., Kozlov, E.V., Maksimov, G.A. (2003). Multidimensional Typology of Doctoral Students. *Sotsiologicheskii zhurnal = Sociological Journal*. No. 3, pp. 71-85. Available at: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/socjour/article/view/803/757> (accessed 14.04.2022). (In Russ.).
9. Vodozhdokova, Z.N. (2010). Motivation and Values in the System of Reproduction Scientific and Pedagogical Staff. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sotsiologiya, yurisprudentsiya, politologiya, kul'turologiya = Bulletin of Adyghe State University. Series: Region Studies: Philosophy, History, Sociology,*

- Jurisprudence, Political Science and Culturology*. No. 2, pp. 87-93. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15140132> (accessed 14.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Bednyi, B.I., Mironos, A.A., Serova, T.V. (2006). [The Efficiency of Post-Graduates' Research Work (Scientific Assessment)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 20-36. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9588460&> (accessed 14.04.2022). (In Russ.).
 11. 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.).
 12. Maloshonok, N., Terentev, E. (2019). National Barriers to the Completion of Doctoral Programs at Russian Universities. *Higher Education*. Vol. 77, no. 2, pp. 195-211, doi: 10.1007/s10734-018-0267-9
 13. Herman, C. (2011). Expanding Doctoral Education in South Africa: Pipeline or Pipedream? *Higher Education Research & Development*. Vol. 30, no. 4, pp. 505-517, doi: 10.1080/07294360.2010.527928
 14. Nerad, M. (2009). The Context for Increasing the Quantity and Assuring the Quality of Doctoral Education in South Africa: What We Know about the Increase in PhD Production and Reform of Doctoral Education Worldwide. Unpublished Paper Presented at the Academy of Science of South Africa (ASSAf) Panel on the PhD. Pretoria, SA. Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.516.8600&rep=rep1&type=pdf> (accessed 14.04.2022).
 15. Bednyi, B.I., Mironos, A.A., Ostapenko, L.A. (2015). Professional Employment of PhD Program Graduates and Some Ways for Improving PhD Programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 5-16. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/140/90> (accessed 14.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 16. Gruzdev, I., Terentev, E., Dzharafarova, Z. (2020). Superhero or Hands-Off Supervisor? An Empirical Categorization of PhD Supervision Styles and Student Satisfaction in Russian Universities. *Higher Education*. Vol. 79, no. 5, pp. 773-789, doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00437-w>
 17. Wildy, H., Peden, S., Chan, K. (2015). The Rise of Professional Doctorates: Case Studies of the Doctorate in Education in China, Iceland and Australia. *Studies in Higher Education*. Vol. 40, no. 5, pp. 761-774, doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842968>
 18. 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: <https://doi.org/10.1002/ace.396>
 19. Moghadam-Saman, S. (2020). Collaboration of Doctoral Researchers with Industry: A Critical Realist Theorization. *Industry and Higher Education*. Vol. 34, no. 1, pp. 36-49, doi: <https://doi.org/10.1177/0950422219865098>
 20. McWilliam, E., Taylor, P., Thomson, P., Green, B., Maxwell, T., Wildy, H., Simons, D. (2002). Research Training in Doctoral Programs-What Can be Learned from Professional Doctorates? Commonwealth Dept of Education, Science & Training. Australia. Available at: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A1824> (accessed 14.04.2022).
 21. Bao, Y., Kehm, B.M., Ma, Y. (2018). From Product to Process. The Reform of Doctoral Education in Europe and China. *Studies in Higher Education*. Vol. 43, no. 3, pp. 524-541, doi: 10.1080/03075079.2016.1182481
 22. Hasgall, A., Saenen, B., Borrell-Damian, L., Van Deynze, F., Seeber, M., Huisman, J. (2019). Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structures. Berlin : EUA-CDE, 35 p. Available at: <https://eua.eu/downloads/publications/online%20eua%20cde%20survey%2016.01.2019.pdf> (accessed 14.04.2022).

23. Park, C. (2005). New Variant PhD: The Changing Nature of the Doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 27, no. 2, pp. 189-207, doi: 10.1080/13600800500120068
24. Potolea, D., Toma, S., Mosoiu, O. (2012). Emergence of a New Type of Doctorate; Professional Doctorate. *Studia Doctoralia*. 2012. Vol. 1, no. 1-2, pp. 7-25, doi: <https://doi.org/10.47040/sd/sdpsych.v1i1-2.1>
25. 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
26. 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
27. Maxwell, T.W., Shanahan, P.J. (2001). Professional Doctoral Education in Australia and New Zealand: Reviewing the Scene. In: Green, B., Maxwell, T.W., Shanahan, P. (Eds). *Doctoral Education and Professional Practice: The Next Generation?* Kardoorair Press. Available at: <https://hdl.handle.net/1959.11/983> (accessed 14.04.2022).
28. Mason, S., Merga, M.K., Morris, J.E. (2020). Typical Scope of Time Commitment and Research Outputs of Thesis by Publication in Australia. *Higher Education Research & Development*. Vol. 39, no. 2, pp. 244-258, doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1674253>
29. Mason, S., Merga, M. K. (2018). A Current View of the Thesis by Publication in the Humanities and Social Sciences. *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 13, pp. 139-154, doi: 10.28945/3983
30. Churchill, M.P., Lindsay, D., Mendez, D.H., Crowe, M., Emtage, N., Jones, R. (2021). Does Publishing During the Doctorate Influence Completion Time? A Quantitative Study of Doctoral Candidates in Australia. *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 16, pp. 689-713, doi: 10.28945/4875
31. Yung-Chi Hou, A., Morse, R., Wang, W. (2017). Recognition of Academic Qualifications in Transnational Higher Education and Challenges for Recognizing a Joint Degree in Europe and Asia. *Studies in Higher Education*. Vol. 42, no. 7, pp. 1211-1228, doi: 10.1080/03075079.2015.1085010
32. Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (2000). The Dynamics of Innovation: From National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Research Policy*. Vol. 29, no. 2, pp. 109-123, doi: 10.1016/S0048-7333(99)00055-4
33. Assbring, L., Nuur, C. (2017). What's in It for Industry? A Case Study on Collaborative Doctoral Education in Sweden. *Industry and Higher Education*. Vol. 31, no. 3, pp. 184-194, doi: 10.1177/0950422217705245
34. Roberts, A.G. (2018). Industry and PhD Engagement Programs: Inspiring Collaboration and Driving Knowledge Exchange. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. Vol. 22, no. 4. pp. 115-123, doi: 10.1080/13603108.2018.1456492
35. Mills, D., James, D. (2020). Reconceptualising Organisational Collaborations in Social Science Doctoral Education. *Higher Education*. Vol. 79, no. 5, pp. 791-809, doi: 10.1007/s10734-019-00438-9
36. D'Este, P., Patel, P. (2007). University-Industry Linkages in the UK: What Are the Factors Underlying the Variety of Interactions with Industry? *Research Policy*. Vol. 36, no. 9, pp. 1295-1313, doi: 10.1016/j.respol.2007.05.002
37. Auriol, L. (2007). *Labour Market Characteristics and International Mobility of Doctorate Holders: Results for Seven Countries*. OECD Science, Technology and Industry Working Paper 2007/2. Paris: Directorate for Science, Technology and Industry, OECD, doi: 10.1787/310254328811

38. Johnston, B., Murray, R. (2004). New Routes to the PhD: Cause for Concern? *Higher Education Quarterly*. Vol. 58, no. 1, pp. 31-42, doi: 10.1111/j.1468-2273.2004.00258.x
39. Metcalfe, J. (2006). The Changing Nature of Doctoral Programmes. In: Teichler, U. (Ed.). *The Formative Years of Scholars*. London: Portland Press Ltd. Vol. 83, pp. 79-84. Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.598.3607&rep=rep1&type=pdf> (accessed 14.04.2022).
40. Moguérou, P. (2001). Knowledge Diffusion, Bridging Institutions and the Scientific Labour Market in the French Innovation System. In: *DRUID's Nelson and Winter Conference*. Aarlborg, Denmark. Available at: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.198.3166&rep=rep1&type=pdf> (accessed 14.04.2022).
41. Thune, T. (2010). The Training of "Triple Helix Workers"? Doctoral Students in University-Industry-Government Collaborations. *Minerva*. Vol. 48, no. 4, pp. 463-483, doi: 10.1007/s11024-010-9158-7
42. Chen, R.J.C. (2018). Doctoral Education in Taiwan: Balancing Market Demands and Supply. *Doctoral Education for the Knowledge Society*. Springer, Cham, pp. 223-236, doi: 10.1007/978-3-319-89713-4_13
43. Patricio, M.T., Santos, P. (2020). Collaborative Research Projects in Doctoral Programs: A Case Study in Portugal. *Studies in Higher Education*. Vol. 45, no. 11, pp. 2311-2323, doi: 10.1080/03075079.2019.1607282
44. Nerad, M. (2011). What We Know About the Dramatic Increase in PhD Degrees and the Reform of Doctoral Education Worldwide: Implications for South Africa. *Perspectives in Education*. Vol. 29, no. 3, pp. 1-12, doi: abs/10.10520/EJC87639
45. Lahenius, K., Ikävalko, H. (2014). Joint Supervision Practices in Doctoral Education – A Student Experience. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 38, no. 3, pp. 427-446, doi: 10.1080/0309877X.2012.706805
46. Pole, C. (1998). Joint Supervision and the PhD: Safety Net or Panacea? *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 23, no. 3, pp. 259-271, doi: 10.1080/0260293980230303
47. Posselt, J. (2018). Normalizing Struggle: Dimensions of Faculty Support for Doctoral Students and Implications for Persistence and Well-Being. *The Journal of Higher Education*. Vol. 89, no. 6, pp. 988-1013, doi: 10.1080/00221546.2018.1449080
48. Barnes, B.J., Austin, A.E. (2009). The Role of Doctoral Advisors: A Look at Advising from the Advisor's Perspective. *Innovative Higher Education*. Vol. 33, no. 5, pp. 297-315, doi: 10.1007/s10755-008-9084-x
49. McCormack, C., Pamphilon, B. (2004). More Than a Confessional: Postmodern Groupwork to Support Postgraduate Supervisors' Professional Development. *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 41, no. 1, pp. 23-37, doi: 10.1080/1470329032000172694
50. Conrad, L. (1998). Enhancing Research Through Academic Staff Development. *International Journal for Academic Development*. Vol. 3, no. 2, pp. 114-123, doi: 10.1080/1360144980030204
51. McCulloch, A., Loeser, C. (2016). Does Research Degree Supervisor Training Work? The Impact of a Professional Development Induction Workshop on Supervision Practice. *Higher Education Research & Development*. Vol. 35, no. 5, pp. 968-982, doi: 10.1080/07294360.2016.1139547
52. European University Association (2010). *Salzburg II Recommendations: European Universities' Achievements Since 2005 in Implementing the Salzburg Principles*. Available at: <https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20ii%20recommendations%202010.pdf> (accessed 14.04.2022).
53. Guerin, C., Walker, R., Aitchison, C., Laming, M., Padmanabhan, M.C., James, B. (2017). Doctoral Supervisor Development in Australian Universities: Preparing Research Supervisors to

- Teach Writing. *Journal of Academic Language and Learning*. Vol. 11, no. 1, pp. A88-A103. Available at: <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/446> (accessed 14.04.2022).
54. Nefedova, A., Dyachenko, E. (2019). The Reform of Postgraduate Education in Russia in the Context of Global Trends. *Mir Rossii: Sotsiologiya, etnologiya = Universe of Russia. Sociology. Ethnology*. No. 28(4), pp. 92-111, doi: 10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111 (In Russ., abstract in Eng.).
 55. 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.).
 56. Bekova, S.K., Gruzdev, I.A., Dzhafarova, Z.I., Maloshonok, N.G., Terent'ev, E.A. (2017). *Portret sovremennogo rossiiskogo aspiranta* [Portrait of a Modern Russian Postgraduate Student]. Series: *Sovremennaya analitika obrazovaniya* [Modern Education Analytics]. Issue 7 (15). Moscow : HSE Publ., 60 p. Available at: <https://publications.hse.ru/books/212734203> (accessed 14.04.2022). (In Russ.).
 57. 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.).
 58. 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
 59. Bekova, S., Smirnov, I. (2020). Determinants of Doctoral Degree Aspirations: Insights from a Nationally Representative Panel Study. *Higher Education in Russia and Beyond*. Vol. 4, no. 25, pp. 14-16. Available at: <https://publications.hse.ru/en/articles/429127781> (accessed 14.04.2022).
 60. Dezhina, I. (2018). Innovation Policy in Russia and the Development of University–Industry Linkages. *Industry and Higher Education*. Vol. 32, no. 4, pp. 245-252, doi: 10.1177/0950422218774974
 61. Roud, V., Vlasova, V. (2020). Strategies of Industry-Science Cooperation in the Russian Manufacturing Sector. *The Journal of Technology Transfer*. Vol. 45, no. 3, pp. 870-907, doi: 10.1007/s10961-018-9703-3
 62. Gershman, M., Gokhberg, L., Kuznetsova, T., Roud, V. (2018). Bridging S&T and Innovation in Russia: A Historical Perspective. *Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 133, pp. 132-140, doi: 10.1016/j.techfore.2018.03.014
 63. Sverdlik, A., Hall, N.C., McAlpine, L., Hubbard, K. (2018). The PhD Experience: A Review of the Factors Influencing Doctoral Students' Completion, Achievement, and Well-Being. *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 13, pp. 361-388, doi: 10.28945/4113

Acknowledgment. The paper was prepared in the framework of a research grant funded by Abai Kazakh National Pedagogical University.

*The paper was submitted 09.12.21
Received after reworking 13.04.22
Accepted for publication 15.04.22*

Российская аспирантура: проблемы и ключевые факторы развития в контексте глобальных трендов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-46-66

Сероштан Мария Васильевна – д-р экон. наук, проф., ORCID: 0000-0002-4464-3492, Seroshtan-m@yandex.ru

Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, Белгород, Россия

Адрес: 308012, г. Белгород, ул. Костюкова, 46

Артамонова Кира Алексеевна – канд. экон. наук, доцент, KArtamonova@fa.ru

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

Адрес: 125993, Москва, Ленинградский проспект, 49

Акимова Галина Захаровна – канд. экон. наук, доцент, su402@bk.ru

Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, Белгород, Россия

Адрес: 308012, г. Белгород, ул. Костюкова, 46

Бережная Елена Викторовна – д-р экон. наук, проф., ohvb@list.ru

Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия

Адрес: 355017, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

Сероштан Елена Витальевна – ассистент кафедры, Seroshtan.eleni@yandex.ru

Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, Белгород, Россия

Адрес: 308012, г. Белгород, ул. Костюкова, 46

***Аннотация.** Статья посвящена анализу современного состояния, проблем и ключевых факторов развития российской аспирантуры в связи с её переходом с 2022/2023 учеб. года на реализацию новой модели в контексте глобальных трендов. В результате анализа и оценки статистических данных за 2010–2021 гг. и обобщения многочисленных публикаций исследователей авторы приходят к выводу, что существующая в последнее десятилетие тенденция устойчивого снижения эффективности аспирантуры является проблемой системного характера. Обосновано, что переход на новую модель реализации программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, направленную на повышение её результативности, усиление научной составляющей и качество выполняемых аспирантами кандидатских диссертаций, является важным и необходимым, однако не достаточным условием для решения этой проблемы. В рамках настоящего исследования предпринята попытка систематизировать факторы развития института российской аспирантуры, обуславливающие возможности создания необходимых и достаточных условий для эффек-*

тивного функционирования системы подготовки кадров высшей квалификации. Авторами выделены три группы ключевых факторов: динамичные изменения в развитии государственной политики, направленные на совершенствование управления в сфере подготовки научных и научно-педагогических кадров; развитая экосистема образовательных и научных организаций, осуществляющих обучение в аспирантуре, включая инфраструктурные, информационные, финансовые, организационные ресурсы и научный потенциал; контингент аспирантов, проявляющих интерес и способности к научно-исследовательской деятельности, обладающих совокупностью компетенций, необходимых для решения задач научно-исследовательского типа, мотивированных на достижение результатов обучения. При этом в качестве перспективных задач рассматриваются такие, как повышение репутационной ответственности организаций, осуществляющих подготовку научных и научно-педагогических кадров; формирование эффективной системы целевого обучения в аспирантуре; развитие механизмов интеграции науки, высшего образования и индустрии, в том числе путём создания консорциумов, стимулы для развития которых заложены в государственной программе поддержки университетов «Приоритет 2030».

Ключевые слова: российская аспирантура, подготовка научных и научно-педагогических кадров, новая модель аспирантуры, система целевого обучения в аспирантуре

Для цитирования: Сероштан М.В., Артамонова К.А., Акимова Г.З., Бережная Е.В., Сероштан Е.В. Российская аспирантура: проблемы и ключевые факторы развития в контексте глобальных трендов // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 46–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-46-66

Doctoral Studies in the Context of Global Trends: Problems and Key Factors of Development

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-46-66

Maria V. Seroshtan – Dr. Sci. (Economics), Prof., ORCID: 0000-0002-4464-3492, Seroshtan-m@yandex.ru

Belgorod State Technological University, Belgorod, Russia

Address: 46, Kostyukova str., Belgorod, 308012, Russian Federation

Kira A. Artamonova – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., KArtamonova@fa.ru

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Address: 49, Leningradskoe shosse, Moscow, 125993, Russian Federation

Galina Z. Akimova – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., su402@bk.ru

Belgorod State Technological University, Belgorod, Russia

Address: 46, Kostyukova str., Belgorod, 308012, Russian Federation

Elena V. Berezhnaya – Dr. Sci. (Economics), Prof., ohvb@list.ru

North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

Address: 1, Pushkin str., Stavropol, 355017, Russian Federation

Elena V. Seroshtan – Assistant of the Department, Seroshtan.eleni@yandex.ru

Belgorod State Technological University, Belgorod, Russia

Address: 46, Kostyukova str., 308012, Belgorod, Russian Federation

Abstract. The article focuses on the analysis of the current state, problems and key factors in the development of Russian doctoral education in connection with its transition from 2022/2023 academic year to the implementation of a new model in the context of global trends. As a result of analyzing and evaluating statistical data for 2010–2021 and summarizing numerous publications of researchers, the authors conclude that the trend of steady decline in the efficiency of doctoral education over the past decade is a systemic problem. It is proved that the transition to a new model of implementation of doctoral training programs for scientific and scientific-pedagogical staff aimed at improving its effectiveness, strengthening the scientific component and the quality of PhD dissertations is an important and necessary condition, but not sufficient to solve the existing problem. This study is an attempt to systematize the factors affecting the development of doctoral education in Russia, which determine the possibility of creating necessary and sufficient conditions for the effective functioning of the system of training highly qualified personnel. The authors identify three groups of key factors: dynamic changes in the development of the state policy aimed at improving management in the field of training scientific and scientific-pedagogical personnel; developed ecosystem of educational and scientific organizations that provide doctoral education, including infrastructure, information, financial, organizational resources and scientific potential; doctoral students with interest and abilities in research activities, possessing a set of competencies necessary for the development of doctoral education. At the same time, such prospective tasks are considered as increasing reputational responsibility of organizations, which offer programs for training scientific and scientific-pedagogical personnel; forming effective system of targeted training in doctoral education; developing mechanisms for integration of science, higher education and industry by means of creating consortiums, the incentives for which are laid down in the “Priority 2030” university state support program.

Keywords: doctoral education, training of highly qualified personnel, scientific-pedagogical personnel, targeted doctoral training

Cite as: Seroshtan, M.V., Artamonova, K.A., Akimova, G.Z., Berezhnaya, E.V., Seroshtan, E.V. (2022). Doctoral Studies in the Context of Global Trends: Problems and Key Factors of Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 5, pp. 46–66. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-46-66 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Подготовка научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре как драйвер экономического роста в условиях глобальной конкуренции за высококвалифицированные человеческие ресурсы является актуальной задачей. Следует также подчеркнуть возрастающую роль института российской аспирантуры в формировании целостной системы устойчивого воспроизводства и привлечения кадров, повышении их конкурентоспособности на мировом уровне [1], а также в обеспечении научно-технологического развития страны¹.

В связи с этим вопросы, связанные с формированием и развитием системы подготовки и профессионального роста научных и научно-педагогических кадров, выделены в числе основных научных задач и включены в приоритетные направления фундаментальных и поисковых научных исследований на 2021–2030 гг.,² постоянно находятся в фоку-

Правительства Российской Федерации от 29 марта 2019 г. № 377. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_322380/ (дата обращения: 18.04.2022).

² Программа фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы), утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2020 г. № 3684-р. URL:

¹ Государственная программа Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации», утв. Постановлением

се дискуссии многих отечественных [2–8] и зарубежных [9–12] учёных и специалистов.

Важно отметить, что авторы многочисленных публикаций, особенно в связи с реформой аспирантуры и её переходом в 2014 г. на новую модель – в статус образовательной программы третьего уровня высшего образования³, акцентируют внимание на проблемах и отрицательной динамике основных показателей в сфере подготовки кадров высшей квалификации, а также на причинах, их обуславливающих. При этом отмечается существенное снижение эффективности аспирантуры, традиционно определяемой как доля аспирантов, защитивших диссертации в пределах срока обучения, в общем их выпуске [2–4; 6].

Более того, исследователи НИУ «Высшая школа экономики» оценивают текущее состояние системы аспирантской подготовки в России как критическое. Причинами такой ситуации считают «нехватку финансирования, слабость академической поддержки аспирантов, низкое качество исследовательской подготовки поступающих в аспирантуру, рассогласование исследовательских задач аспирантов и «большой» научной повестки» [8].

В публикациях авторов [9–14] обсуждается вопрос о преобразованиях зарубежных программ аспирантуры (докторантуры PhD) – образовательных программ третьего уровня высшего образования, которые в отличие от российских называются докторскими, а также рассматривается применимость мировых практик в российских реалиях [4; 15; 16].

Вместе с тем представляется целесообразным отметить, что принятие Федерального закона от 30 декабря 2020 г. № 517-ФЗ «О

внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации»⁴, направленного на преобразование действующей «образовательной» модели аспирантуры, её переориентацию на научный компонент и подготовку кандидатской диссертации аспирантами, актуализирует необходимость дальнейшего исследования современного состояния российской аспирантуры, а также выявления и обобщения основных причин, сдерживающих движение на пути выстраивания эффективного функционирования института аспирантуры в новом формате в контексте глобальных трендов.

Цель статьи – анализ и оценка проблем и ключевых факторов развития российской аспирантуры в связи с её переходом с 2022/2023 учебного года на реализацию новой модели в контексте глобальных трендов. В рамках настоящего исследования поставлены следующие задачи: на основе статистических данных за 2010–2021 гг. выполнить анализ основных показателей, характеризующих деятельность аспирантуры, дать оценку тенденций и причин их изменений; рассмотреть зарубежный опыт реализации аспирантских программ с точки зрения возможности их использования в российской практике; систематизировать ключевые факторы и сформулировать перспективные задачи развития института российской аспирантуры в контексте глобальных трендов.

Эмпирическую базу исследования составили официальные статистические данные, включая индикаторы науки⁵ и итоги федеральных статистических наблюдений фор-

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_373604/ (дата обращения: 18.04.2022).

³ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 18.04.2022).

⁴ Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372688/ (дата обращения: 18.04.2022).

⁵ Индикаторы науки: 2021: статистический сборник / А.М. Гохберг, К.А. Дитковский, Е.Н. Ев-

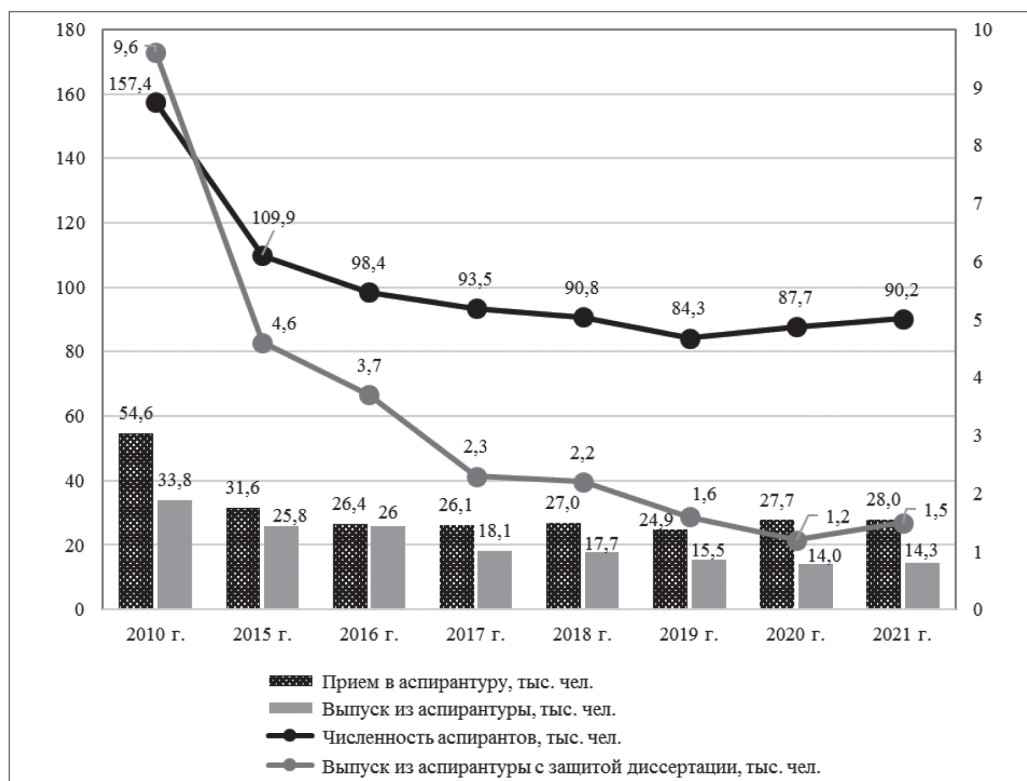


Рис 1. Динамика основных показателей деятельности аспирантуры, 2010–2021 гг.

Fig 1. Dynamics of the main indicators of doctoral schools' activity, 2010–2021

Источник: составлено авторами

Source: compiled by the authors

мы №1-НК «Подготовка кадров высшей квалификации»⁶, опубликованные результаты исследований российских и зарубежных авторов, нормативно-правовые акты, отечественная и мировая практика по вопросам функционирования и развития аспирантуры.

Российская аспирантура: современное состояние и проблемы

В настоящем исследовании выполнен количественный и качественный анализ

основных показателей деятельности аспирантуры более чем за десятилетний период (2010–2021 гг.), результаты которого свидетельствуют об их отрицательной динамике.

Так, число организаций, осуществляющих подготовку аспирантов, уменьшилось в 3,4 раза⁷, приём аспирантов сократился в 1,9 раза, общий контингент обучающихся – в 1,7 раза, выпуск из аспирантуры – в 2,4 раза, в том числе с защитой диссертации – в 6,4 раза (Рис. 1).

Между тем в исследуемом периоде в 2021 г. в сравнении с 2020 г. впервые наметилась положительная динамика основных показателей деятельности аспирантуры. Отмечается незначительный прирост: числен-

невич и др. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2021. 352 с.

⁶ Подготовка кадров высшей квалификации (форма №1 – НК) // Федеральная служба государственной статистики. URL: https://rosstat.gov.ru/free_doc/new_site/population/obraz/asp-dokt.htm (дата обращения: 18.04.2022).

⁷ Данные за 2010–2019 гг.

ности аспирантов – на 2,4 тыс. чел. (2,7%), приёма в аспирантуру – на 282 чел. (1,0%), выпуска из аспирантуры – на 369 чел. (2,6%). Несколько выросла доля целевого обучения в общей численности аспирантов, обучающихся за счёт средств бюджетных ассигнований, – с 2,4% в 2020 г. до 3,1% в 2021 г. Наблюдается некоторый рост выпуска из аспирантуры с защитой диссертации – с 1245 чел. в 2020 г. до 1500 чел. в 2021 г. (прирост составил 255 чел., или 20,5%). Увеличение доли защит диссертаций – с 8,9% до 10,5% – в данном контексте нуждается в интерпретации: возможно, это связано с тем, что в 2020 г. в результате «ковидных» ограничений плановые заседания диссертационных советов были приостановлены, и часть соискателей просто не успела защититься. В соответствии с Постановлением Правительства РФ от 26 мая 2020 г. № 751 был установлен удалённый интерактивный формат, заседания диссертационных советов возобновились, и поэтому число защит в 2021 г. стабилизировалось. По приоритетным направлениям модернизации и технологического развития экономики доля защит составила: 2017 г. – 17,1%, 2018 г. – 14,9%⁸, 2019 г. – 12,0%, 2020 г. – 10,1%, 2021 г. – 11,6%⁹.

Как известно, почти весь контингент аспирантов обучается в образовательных организациях высшего образования и научно-исследовательских организациях. Однако средняя численность обучающихся в одной аспирантуре в образовательной организации (128 чел.) в семь раз больше, чем в научной организации (18 чел.). Несмотря на то, что за этот период число организаций, обучающихся аспирантов, уменьшилось при-

мерно в одинаковой степени как в научно-исследовательской сфере (на 26%), так и в сфере высшего образования (на 24%), в научных организациях наблюдается менее значительное снижение численности аспирантов, чем в образовательных: в 1,5 раза и в 1,8 раза соответственно. Кроме того, если выпуск из аспирантуры с защитой диссертации в научных организациях сократился в 4,7 раза, то в образовательных – в 6,7 раза (Рис. 2).

Таким образом, в научных организациях снижение показателей деятельности аспирантуры отмечается в меньшей степени, чем в образовательных. Доля защит диссертаций в научных организациях снизилась с 9,3% в 2020 г. до 7,3% в 2021 г., в то время как в образовательных организациях этот показатель вырос с 8,9% до 11,0%.

С учётом того, что в многочисленных публикациях в качестве одной из основных причин устойчивой тенденции снижения эффективности аспирантуры выдвигается её реформирование в связи с переходом в 2014 г. из статуса программ послевузовского образования в статус программ третьего уровня высшего образования, представляется целесообразным далее перейти к сравнительному анализу основных показателей в разрезе двух условно выделенных периодов: дореформенного и послереформенного. Так как эффективность аспирантуры традиционно определяется как доля аспирантов, защитивших диссертации в пределах срока обучения, в общем их выпуске, то за критерий обоснования условных периодов функционирования аспирантуры принят именно этот показатель. Выделены три условных периода: дореформенный (2010–2016 гг.), переходный (2017 г.) и послереформенный (2018–2021 гг.). В дореформенном периоде осуществлялся выпуск аспирантов, которые освоили программу, имеющую статус послевузовского образования. Однако в этом периоде начиная с 2014 г. приём уже осуществлялся по программам со статусом третьего уровня высшего образования, и, соответственно, численность аспирантов

⁸ Индикаторы науки: 2021: статистический сборник / Л.М. Гохберг, К.А. Дитковский, Е.Н. Евневич и др. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2021. 352 с.

⁹ Подготовка кадров высшей квалификации (форма №1 – НК) // Федеральная служба государственной статистики. URL: https://rosstat.gov.ru/free_doc/new_site/population/obraz/asp-dokt.htm (дата обращения: 18.04.2022).

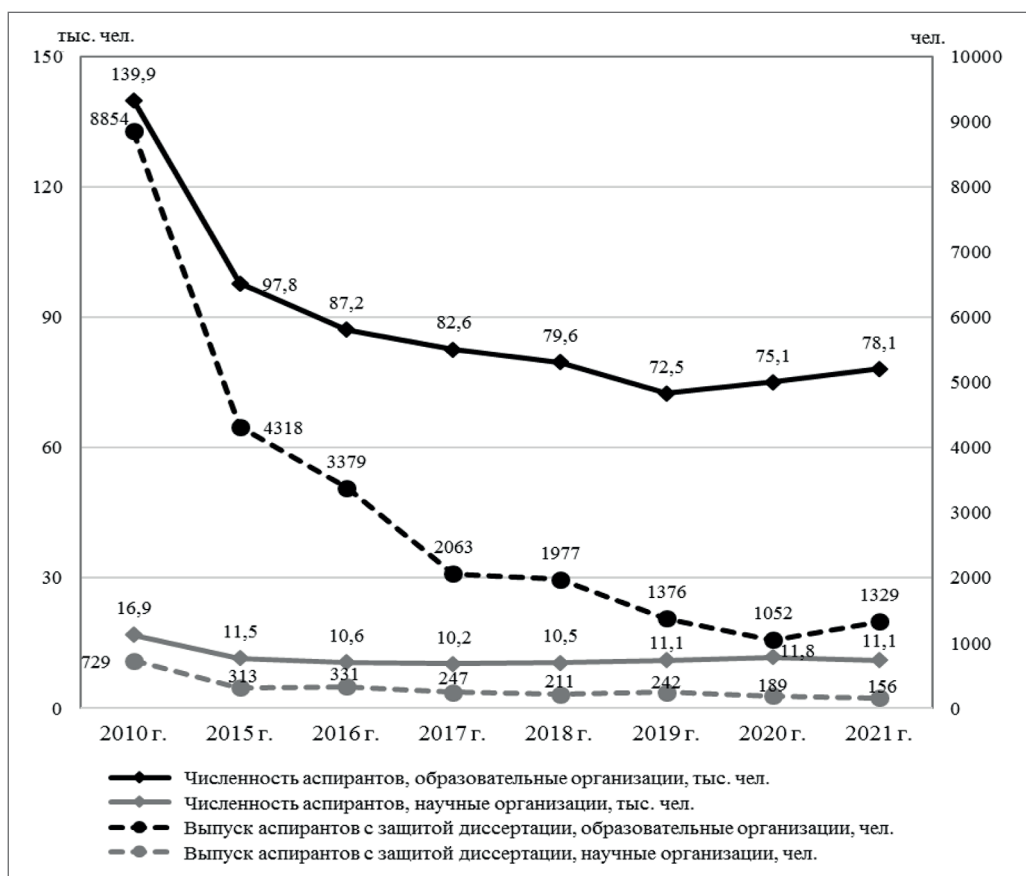


Рис. 2. Динамика численности аспирантов и выпуска с защитой диссертации, 2010–2021 гг.

Fig. 2. Dynamics of the number of doctoral students and graduation with thesis defense, 2010–2021

Источник: составлено авторами

Source: compiled by the authors

включала и этот контингент обучающихся. В послереформенном периоде осуществлялся выпуск аспирантов, которые освоили программу, имеющую статус третьего уровня высшего образования. В переходном периоде осуществлялся «смешанный» выпуск аспирантов, которые освоили программы как одного, так и другого статуса. В этой связи переходный период не подвергался анализу. В качестве обобщающих статистических показателей определялись: средний абсолютный прирост, средний темп роста, средний темп прироста.

Из анализа данных (Табл. 1) следует, что если в 2010–2016 гг. в среднем ежегодно при-

ём в аспирантуру уменьшался на 4,7 тыс. чел. или на 11,4%, то в 2018–2021 гг., наоборот, в среднем ежегодно увеличивался на 0,3 тыс. чел., или на 1,3%. Очевидно, увеличение приёма в аспирантуру привело к тому, что в 2018–2021 гг. в среднем ежегодно численность обучающихся в аспирантуре уменьшалась лишь на 0,2 тыс. чел., или на 0,2%, в то время как в 2010–2016 гг. – на 9,8 тыс. чел., или на 7,5%.

В 2018–2021 гг. в среднем ежегодно численность выпускников аспирантуры уменьшалась на 1,1 тыс. чел., или на 6,9%, в то время как в 2010–2016 гг. – на 1,3 тыс. чел., или на 4,3%. Это связано не только со сни-

Таблица 1

Динамика основных статистических показателей деятельности аспирантуры, 2010–2021 гг.

Table 1

Dynamics of the main statistical indicators of doctoral training activity, 2010–2021

Показатели	2010–2016 гг.		2018–2021 гг.	
	Средний		Средний	
	Абсолютный прирост	Темп роста, %	Абсолютный прирост	Темп роста, %
Численность принятых в аспирантуру, тыс. чел.	–4,7	88,6	0,3	101,3
Численность обучающихся в аспирантуре, тыс. чел.	–9,8	92,5	–0,2	99,8
Численность выпускников аспирантуры, тыс. чел.	–1,3	95,7	–1,1	93,1
Выпуск из аспирантуры с защитой диссертации, чел.	–980	85,3	–233	88,0
Доля защит диссертаций, %	–2,4	89,1	–0,63	94,6

Источник: составлено авторами

Source: compiled by the authors

жением приёма в период 2010–2016 гг., но и, возможно, с ростом отсева в ходе обучения. Как отмечают Е.А. Терентьев, Я.И., Кузьминов, И.Д. Фрумин [8], «примерно 50% принятых в аспирантуру не доходят до завершения нормативного срока обучения». Для обоих периодов характерно снижение выпуска из аспирантуры с защитой диссертации. Однако если в 2010–2016 гг. в среднем ежегодно этот показатель снижался на 980 чел., или на 14,7%, то в 2018–2021 гг. – на 233 чел., или на 12,0%. Аналогичная тенденция: доля защит диссертаций выпускниками аспирантуры в 2010–2016 гг. в среднем ежегодно снижалась на 2,4 процентных пункта, или на 10,9%, в 2018–2021 гг. – менее, чем на один процентный пункт, или на 5,4%.

Таким образом, сравнительный анализ показал, что как в дореформенный, так и послереформенный период наблюдается тенденция снижения основных показателей российской аспирантуры. Несмотря на то, что наметилась некоторая положительная тенденция роста среднегодового темпа приёма в аспирантуру и общей численности аспирантов в послереформенный период, необходимо обратить внимание, что отрицательная тенденция динамики выпуска из

аспирантуры, в том числе с защитой диссертации, сохраняется, хотя и наблюдается незначительное замедление среднегодового темпа её нарастания (Рис. 3).

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что низкая эффективность аспирантуры связана не столько с её переходом в 2014 г. из статуса программ послевузовского образования в статус программ третьего уровня высшего образования, сколько является проблемой системного характера, что также согласуется с мнением других авторов [4; 5; 8].

Что касается реформирования аспирантуры в образовательных организациях, то положительного влияния на её эффективность не наблюдается. К тому же темпы отрицательной динамики в них, как было выявлено в настоящем исследовании, оказались значительно выше, чем в научных организациях.

Рассматривая последствия реформы, А.И.Нефедова и Е.Л.Дьяченко [4] указывают, что изменения проводились без учёта специфики научных организаций, и это не способствовало решению имеющихся проблем, таких как слабая академическая мотивация поступающих в аспирантуру, недостаточный уровень их подготовки, снижение общего



Рис. 3. Динамика среднегодового темпа прироста основных статистических показателей аспирантуры, 2010–2021 гг., %

Fig 3. Dynamics of the average annual growth rate of the main statistical indicators of doctoral studies, 2010–2021, %

Источник: составлено авторами

Source: compiled by the authors

количества абитуриентов. Более того, возникли новые проблемы организационного, институционального и содержательного характера. Так, научные организации, на базе которых функционировало более половины аспирантур и в них обучался каждый десятый аспирант, столкнулись с трудностями аккредитации, что стало причиной даже закрытия отдельных образовательных программ, несмотря на имеющийся высокий научный кадровый потенциал для подготовки кандидатов наук. В этой связи представляется целесообразным поддержать мнение о необходимости дальнейшего развития механизмов интеграции образовательного потенциала высшей школы и научного потенциала академических институтов [4].

Обобщение других публикаций, анализируемых в данном исследовании, позволил авторам выделить основные причины отрицательной динамики эффективности аспирантуры:

- неэффективный отбор при приёме в аспирантуру и низкий уровень качества подготовки аспирантов [4; 5; 8; 17];

- снижение престижа учёной степени кандидата наук и интереса к научным исследованиям в молодёжной среде [2; 3];

- низкий уровень научного руководства [4; 8; 17], несовершенство программ подготовки аспирантов и механизмов их финансовой поддержки [4; 6; 7; 17];

- несовершенство механизма сопряжения систем государственной научной аттестации и подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре [2; 4; 6];

- ужесточение требований к диссертациям [3; 7] и сокращение сети диссертационных советов в результате их оптимизации.

Авторы разделяют мнение Б.И. Бедного, Г.Л. Воронина, А.А. Мироноса, Н.В. Рыбакова [7] о том, что наличие либо отсутствие диссертационного совета в организации, осуществляющей подготовку аспирантов, существенно влияет на темпы и эффективность продвижения выпускников аспирантуры к учёной степени. Снижение числа защит диссертаций примерно вдвое, как полагают К.С. Губа, М.М. Соколов, Н.А. Соколова [18; 19], частично связано с сокращением числа

Таблица 2

Примеры успешных практик подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре

Table 1

Examples of successful practices of training highly qualified personnel in doctoral schools

Университет	Общая характеристика успешной практики подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре
Санкт-Петербургский государственный горный университет	Разработана и реализуется Стратегия в области подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре, которая предусматривает: – качественный отбор аспирантов, в том числе из числа студентов, прошедших индивидуальную научно-педагогическую и языковую подготовку по программе «Ассистент учёного из числа студентов»; – качественное научное руководство (привлечение для руководства аспирантами ведущих учёных, имеющих сертификат «Учёный – научный руководитель аспиранта»); – создание действенного механизма реализации программ обучения в аспирантуре, подготовки и защиты диссертаций на основе интенсивного индивидуального плана аспиранта, включающего чётко выстроенную систему контроля, мотивации и финансового обеспечения (доплаты и выплаты за профессиональное владение иностранным языком, публикации в журналах, индексируемых в базах Scopus и Web of Science, научные стажировки, в том числе за рубежом, качественное выполнение пороговых показателей индивидуального плана, социальный пакет аспиранта); – трудоустройство и поддержку молодых кандидатов наук¹⁰. Целевое финансирование индустриальных партнёров и бизнес-структур. За четыре года обучения каждого аспиранта дополнительно к государственному бюджету инвестирование составляет более 9 млн рублей.¹¹ Выпуск из аспирантуры с защитой диссертации в 2020 г. составил 40,0%¹².
Томский государственный университет	В рамках АНО «Томский консорциум научно-образовательных и научных организаций», который является оператором масштабного проекта «Большого Томского университета», сформированы 16 Аспирантских школ – совместных научно-образовательных проектов, для которых характерен новый подход к организации обучения аспирантов и ориентированных на: – подготовку элитных исследовательских кадров путём проведения междисциплинарных научных исследований на основе объединения компетенций и инфраструктуры ведущих научных школ университетов и научно-исследовательских институтов, членов консорциума; – обеспечение качественного набора и научного руководства; – создание непрерывных траекторий обучения аспирантов, подготовки и защиты ими диссертаций, трудоустройства выпускников в научных институтах и университетах; – финансовую поддержку и программы академической мобильности, в том числе через систему грантов».¹³ Выпуск из аспирантуры с защитой диссертации в 2020 г. составил 20,2%¹⁴.

Источник: составлено авторами

Source: compiled by the authors

¹⁰ Стратегия Санкт-Петербургского горного университета в области аспирантуры. Санкт-Петербургский государственный горный университет, 2019. URL: 1616-adm-strategiya-v-oblasti-aspirantury-26-11-2019.pdf (дата обращения: 18.04.2022).

¹¹ Литвиненко В. В чём секрет конкурентного преимущества выпускников Санкт-Петербургского горного университета // Российская газета. 2021. 19.07. URL: https://rg.ru/2021/07/19/vladimir-litvinenko-v-chem-sekret-konkurentnogo-preimushchestva.html (дата обращения: 18.04.2022).

¹² Отчёт о самообследовании Санкт-Петербургского горного университета. URL: https://spmi.ru/sites/default/files/imci_images/univer/document/2021/otchot-2020.pdf (дата обращения: 18.04.2022).

¹³ АНО «Томский консорциум научно-образовательных и научных организаций». URL: http://unitomsk.ru/ (дата обращения: 18.04.2022).

¹⁴ Итоги научно-исследовательской деятельности в 2020 году / Головатов М.А., Желябовская Д.С., Касаткина Т.В. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2021. URL: https://www.tsu.ru/upload/medialibrary/ebc/scientific_results_2020.pdf (дата обращения: 18.04.2022).

советов, частично – с умножением требований к защите. Доля организаций, в которых подготовка в аспирантуре по всем направлениям обеспечена диссертационными советами, составляет лишь 30% [20].

Исходя из анализа вышеназванных причин и их возможных системных воздействий на эффективность российской аспирантуры, считаем своевременным обратить внимание на необходимость решения целого комплекса таких взаимосвязанных основных задач, как повышение качества приёма в аспирантуру; повышение качества образовательного процесса; формирование и развитие финансовых и организационных механизмов и инструментов ресурсного обеспечения подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Следует отметить, что, несмотря на низкую эффективность аспирантуры в стране в целом, в ведущих российских университетах успешно применяются успешные практики подготовки кадров высшей квалификации. Ниже в качестве такого примера представлены два университета: Санкт-Петербургский государственный горный университет и Томский государственный университет (Табл. 2).

Таким образом, практики успешного движения российских университетов в данном направлении подтверждают целесообразность решения комплекса указанных выше задач и демонстрируют реальные возможности увеличения вклада образовательных организаций в повышение эффективности аспирантуры за счёт использования собственного потенциала и ресурсного обеспечения.

Направления реформирования программ аспирантуры: контекст глобальных трендов

Глобальные вызовы в высшем образовании, на которых сфокусировано внимание авторов [10; 21; 22], оказывают существенное влияние на структурные и институциональные изменения в формах, содержании и направлениях реформирования программ

аспирантуры (докторантуры PhD) во всём мире. Результаты исследования проблем преобразования зарубежных программ аспирантуры (докторантуры PhD) посвящены многие публикации [9; 11–14; 23; 24].

Стратегические приоритеты развития программ аспирантуры за рубежом базируются на десяти зальцбургских принципах, которые предусматривают их ориентацию на потребности и требования не только академической сферы, но и рынка интеллектуального труда за её пределами. В их числе также – развитие кооперации и интернационализации аспирантского образования при сохранении его многообразия с учётом национальных особенностей. Особое значение придаётся поддержке институциональных изменений, обуславливающих повышение качества подготовки аспирантов и научного уровня выполняемых диссертаций¹⁰.

В условиях массовизации, интернационализации и цифровизации особую актуальность приобретает поиск новых моделей программ аспирантуры (докторантуры PhD) и форм их эффективной реализации. Авторы ряда исследований [8; 11; 12; 16; 25; 26] выделяют, по их мнению, наиболее значимые глобальные тренды: развитие профессиональной аспирантуры; развитие индустриальной аспирантуры; развитие структурированных программ аспирантуры и аспирантских школ, развитие интегрированных программ «магистратура – аспирантура».

Профессиональная (практико-ориентированная) аспирантура как форма подготовки кадров высшей квалификации для

¹⁰ Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society”, Salzburg, 2005 // Bologna Process, EHEA. URL: <http://ehea.info/cid102053/doctoral-degree-salzburg-2005.html> (дата обращения: 18.04.2022); Salzburg II. Recommendations. European universities’ achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles. European University Association. Brussels, 2010. 8 p. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20ii%20recommendations%202010.pdf> (дата обращения: 18.04.2022).

неакадемического рынка труда используется в США, Великобритании, Австралии, ориентирована на прикладные исследования и их использование в профессиональной деятельности. В нашей стране реализация профессиональных программ осуществляется в рамках дополнительного профессионального образования и не получила распространения в сфере подготовки кадров высшей квалификации. Возможности развития профессиональной аспирантуры в России анализируются авторами в работе [16].

Индустриальная аспирантура как совместная с индустриальными партнёрами форма подготовки кадров высшей квалификации, включая её финансирование, ориентирована на решение в выполняемых аспирантами диссертациях реальных прикладных задач, используется в скандинавских странах, Великобритании, Франции, Италии. Это позволяет достигать синергетического эффекта и использовать преимущества инструментов академических исследований для решения реальных проблем соответствующей отрасли [14]. Перспективам использования зарубежного опыта реализации индустриальной аспирантуры в российской практике посвящена статья авторов [26].

В контексте настоящего исследования представляется целесообразным обратить внимание на работы и других отечественных исследователей, в которых рассматривается возможность применения мировых практик в российских реалиях. Так, С.К. Бекова и Е.А. Терентьев [15] представили сравнительный обзор моделей реализации аспирантских программ в области наук об образовании в ведущих университетах мира и обосновали предложения по использованию международного опыта в функционировании института российской аспирантуры. Наиболее важные из них касаются совершенствования системы приёма в аспирантуру с учётом предшествующих академических достижений абитуриентов, усиления образовательной составляющей аспирантских программ, направленной на освоение «мяг-

ких навыков», использования распределённой модели научного руководства. В работах Е.А. Терентьева, Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина [8], В.А. Тесленко, Р.М. Мельникова [26] содержится обоснование актуальности диверсификации аспирантских программ и сформулированы предложения по созданию специальных аспирантских треков, ориентированных на производственный сектор (модель «индустриальной аспирантуры»).

Обобщение публикаций отечественных и зарубежных авторов позволило выделить следующие направления структурных и институциональных изменений в реформировании программ аспирантуры (докторантуры PhD).

1. В современных условиях подготовка кадров по программам аспирантуры (докторантуры PhD) как на национальном уровне, так и на уровне университетов и отдельных программ базируется на единых принципах, несмотря на институциональные и организационные различия, характерные для большинства стран (статус докторанта, виды институциональных структур, уровень финансирования, критерии приёма и оценки качества докторского образования) [9]. При этом наблюдается глобальная тенденция к сближению их моделей [23].

2. Несмотря на то, что большинство докторских программ позиционируются зарубежными университетами как программы подготовки исследователей для академического сектора (в разных странах эта цифра будет отличаться), значительное число обладателей степени PhD не остаются в академической среде [7; 8; 26], а трудоустраиваются в других сферах. Поэтому важным является вопрос о диверсификации целей докторантуры: формирование у обучающихся как глубоких исследовательских компетенций, так и компетенций, необходимых для развития профессиональной карьеры за пределами академического рынка труда (управление проектами, работа в команде, коммуникации и межкультурное взаимодействие, трансфер знаний) [27].

3. Диверсификация аспирантских программ и их развитие, с одной стороны, путём интеграции исследовательской и образовательной составляющей; с другой – путём умножения целей и разнообразия моделей, обусловленных их ориентацией на потребности и требования не только академической сферы, но и рынка интеллектуального труда за её пределами.

4. Переход от моделей индивидуального наставничества к моделям структурированных программ, ориентированных на распределённое научное руководство аспирантов, усиление образовательной составляющей, позволяющей формировать не только исследовательские, востребованные в академической сфере, но и универсальные компетенции, необходимые для трудоустройства в других сферах деятельности. Модель наставничества как единственный формат подготовки научных и научно-педагогических кадров сохранилась лишь в 11% европейских университетов, большинство же из них перешли на модель структурированных программ [9]. Заслуживает внимания и опыт европейских университетов по созданию аспирантских исследовательских школ, которые рассматриваются как эффективная организационная форма реализации структурированных программ.

Таким образом, особенность аспирантских программ в зарубежных странах характеризуется разнообразием моделей подготовки как на национальном уровне, так и на уровне отдельных университетов, которое обуславливает их гибкость и адаптируемость к новым вызовам. Следует отметить, что обеспечение функционирования разнообразия моделей аспирантской подготовки зависит в определённой степени от автономии и репутационной ответственности университетов.

Важно отметить, что российская модель аспирантуры нацелена на гармонизацию с европейскими и общемировыми трендами. Несмотря на это, в нашей стране ещё только предстоит исследовать перспективы исполь-

зования потенциала новых форм программ аспирантуры, которые уже демонстрируют своё эффективное функционирование за рубежом.

Российская аспирантура: ключевые факторы развития

В соответствии с принятым законом¹¹, вступившим в силу с 1 сентября 2021 г., установлена новая модель реализации программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в российской аспирантуре, направленная на усиление научной составляющей, повышение её результативности и качества выполняемых аспирантами кандидатских диссертаций. Новая модель аспирантуры предусматривает следующее:

- во-первых, – гармонизацию двух взаимосвязанных систем: подготовки и государственной аттестации научных и научно-педагогических кадров. Обучение аспирантов осуществляется по научным специальностям, предусмотренным для присуждения учёных степеней;
- во-вторых, – усиление интеграции образовательной и научной составляющих в подготовке аспирантов. Проведение итоговой аттестации, завершающей освоение программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, осуществляется в форме представления научно-квалификационной работы, соответствующей установленным критериям¹², которым должны отвечать диссертации на соискание учёных

¹¹ Федеральный закон от 30.12.2020 № 517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372688/ (дата обращения: 18.04.2022).

¹² Федеральный закон от 23.08.1996 № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11507/ (дата обращения: 18.04.2022).

степеней, для получения соответствующего Заключения организации по выполненной кандидатской диссертации;

- в-третьих, – совершенствование структуры программ подготовки в аспирантуре, которая определяется федеральными государственными требованиями¹³ с учётом особенностей этого уровня высшего образования. Структура образовательной программы, реализация которой осуществляется в том числе посредством сетевой формы и с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, включает обязательную подготовку кандидатской диссертации;

- в-четвёртых, – создание благоприятных условий для представления диссертаций, выполненных аспирантами, к защите в диссертационный совет. Установлен порядок сопровождения успешно прошедших итоговую аттестацию аспирантов при представлении ими диссертации к защите;

- в-пятых, – предоставление организациям, осуществляющим подготовку научных и научно-педагогических кадров, широкой автономии в данной сфере. С одной стороны, это должно способствовать повышению эффективности реализации новой модели аспирантуры, с другой стороны, как отмечается в работе [28], возможны потенциальные риски. Авторы полагают, что повышение эффективности и обеспечение качества подготовки научных и научно-педагогических кадров в контексте новой модели аспирантуры существенно зависит не только от автономии

образовательных и научных организаций, но и от их репутационной ответственности.

По мнению авторов, принятие нового закона и, соответственно, переход на новую модель реализации аспирантских программ является важным и необходимым, однако не достаточным условием для решения проблем функционирования аспирантуры.

В связи с этим нами предпринята попытка систематизировать факторы развития российской аспирантуры в современных условиях. При этом ключевые факторы рассматриваются как существенные обстоятельства, условия, влияющие на развитие аспирантуры. Авторами выделены три группы ключевых факторов.

1. Динамичные изменения в развитии государственной политики, направленные на совершенствование управления в сфере подготовки научных и научно-педагогических кадров, о чём свидетельствует в том числе и принятие Федерального закона от 30.12.2020 № 517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”, отдельные законодательные акты Российской Федерации». Анализ новых законодательных требований и новых подходов к организации подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, утверждённых подзаконными актами¹⁴, а также новых возможностей для

¹³ Приказ Минобрнауки России от 20 октября 2021 г. № 951 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учётом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_401141/ (дата обращения: 18.04.2022).

¹⁴ Постановление Правительства РФ от 30 ноября 2021 г. № 2122 «Об утверждении Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_401943/ (дата обращения: 18.04.2022); Приказ Минобрнауки России от 20 октября 2021 г. № 951 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учётом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_401141/ (дата обращения: 18.04.2022).

развития института аспирантуры, представлен в статье [28].

2. Развита экосистема образовательных и научных организаций, осуществляющих обучение по программам в аспирантуре, включая инфраструктурные, информационные, финансовые, организационные ресурсы и научный потенциал.

3. Контингент аспирантов, проявляющих интерес и способности к научно-исследовательской деятельности, обладающих совокупностью компетенций, необходимых для решения задач научно-исследовательского типа, мотивированных на достижение результатов обучения. В качестве основного мотива поступления и обучения в аспирантуре авторами [29] назван «академический» – интерес к научной и преподавательской деятельности, защита кандидатской диссертации и построение академической карьеры; в качестве менее важного, но значимого мотива выступает «неакадемический» – получение определённых социальных и финансовых преференций. Так как среди обучающихся в аспирантуре относительно распространено отсутствие определённости в их мотивации, то для активного вовлечения аспирантов в научно-исследовательскую и преподавательскую деятельность важно создание благоприятной научно-образовательной среды в организации, в которой они обучаются.

Главная отличительная особенность совокупности выделенных групп ключевых факторов состоит в их взаимосвязях, обуславливающих системные результаты взаимодействия, определяемые воздействием, с одной стороны, отдельных групп на целостную совокупность, с другой – целостной их совокупности на отдельные группы. Поэтому в рамках дальнейшего исследования ключевых факторов как драйвера создания необходимых и достаточных условий для повышения эффективности и развития аспирантуры необходим именно системный подход.

При этом в качестве перспективных задач следует рассматривать такие, как по-

вышение репутационной ответственности организаций, осуществляющих подготовку научных и научно-педагогических кадров; формирование эффективной системы целевого обучения в аспирантуре; развитие механизмов интеграции науки, высшего образования и индустрии, в том числе – путём создания консорциумов, стимулы для развития которых заложены в государственной программе поддержки университетов «Приоритет 2030»¹⁵. Стоит заметить, что создание консорциумов в ведущих странах мира является одним из основных трендов развития научно-образовательного пространства.

Заключение

Российская аспирантура, несмотря на низкие показатели эффективности, продолжает оставаться основным институтом воспроизводства научных кадров высшей квалификации (три четверти всех диссертаций в 2020 г. были защищены лицами, прошедшими аспирантскую подготовку¹⁶), востребованных не только в академической, но и в других сферах, определяющих научно-технологическое развитие страны (по абсолютному показателю занятости в науке, численности исследователей в эквиваленте полной занятости Россия занимает шестую позицию в мире¹⁷).

В последние годы наблюдаются динамичные изменения в развитии государственной политики и управления, финансовых ин-

¹⁵ Приоритет 2030. Государственная программа поддержки университетов РФ. URL: <https://priority2030.ru/> (дата обращения: 19.04.2022).

¹⁶ Подготовка кадров высшей квалификации (форма №1 – НК). Федеральная служба государственной статистики. URL: https://rosstat.gov.ru/free_doc/new_site/population/obraz/asp-dokt.htm (дата обращения: 19.04.2022).

¹⁷ Место России среди ведущих стран мира: ресурсы науки: Экспресс-информация // ИСИЭЗ НИУ ВШЭ. 2021. 30 июня. № 205. URL: <https://issek.hse.ru/news/482453668.html> (дата обращения: 19.04.2022).

струментов и механизмов, направленных на обеспечение качества подготовки научных и научно-педагогических кадров с учётом запросов научно-исследовательского сектора, глобальных вызовов и мировых трендов. Важно отметить, что российская модель аспирантуры нацелена на гармонизацию с европейскими и общемировыми трендами. Несмотря на это, в нашей стране ещё только очерчена перспектива использования потенциала новых форм программ аспирантуры, в то время как за рубежом они уже демонстрируют своё эффективное функционирование.

Между тем результаты анализа и оценки статистических данных за 2010–2021 гг. и обобщения многочисленных публикаций исследователей подтвердили, что в последнее десятилетие имеет место тенденция устойчивого снижения эффективности аспирантуры, которую следует рассматривать как проблему системного характера.

Переход на новую модель реализации программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре, направленную на повышение её результативности, усиление научной составляющей и качества выполняемых аспирантами кандидатских диссертаций, является важным и необходимым, однако не достаточным условием для решения существующей проблемы.

В рамках настоящего исследования принята попытка систематизировать факторы развития института российской аспирантуры, обуславливающие возможности создания необходимых и достаточных условий для эффективного функционирования системы подготовки кадров высшей квалификации. Авторами выделены три группы ключевых факторов: динамичные изменения в развитии государственной политики, направленные на совершенствование управления в сфере подготовки научных и научно-педагогических кадров; развитая экосистема образовательных и научных организаций, осуществляющих обучение в аспирантуре,

включая инфраструктурные, информационные, финансовые, организационные ресурсы и научный потенциал; контингент аспирантов, проявляющих интерес и способности к научно-исследовательской деятельности, обладающих совокупностью компетенций, необходимых для решения задач научно-исследовательского типа, мотивированных на достижение результатов обучения.

При этом в качестве перспективных задач рассматриваются такие, как повышение репутационной ответственности организаций, осуществляющих подготовку научных и научно-педагогических кадров; формирование эффективной системы целевого обучения в аспирантуре; развитие механизмов интеграции науки, высшего образования и индустрии, в том числе путём создания консорциумов, стимулы для развития которых заложены в государственной программе поддержки университетов «Приоритет 2030».

Национальный проект «Наука и университеты» в контексте развития интеграционных процессов в сфере науки, высшего образования и индустрии, масштабных научных и научно-технологических проектов по приоритетным исследовательским направлениям, инфраструктуры для научных исследований и подготовки кадров, человеческого капитала в интересах регионов, отраслей и сектора исследований и разработок, следует рассматривать как важный механизм, способствующий формированию ключевых факторов, определяющих создание необходимых и достаточных условий для повышения качества обучения в аспирантуре и развития системы подготовки научных и научно-педагогических кадров в нашей стране.

Литература

1. *Сероштан М.В.* Проблемы воспроизводства научных кадров в контексте обеспечения экономической безопасности // Россия в XXI веке: глобальные вызовы и перспективы развития: материалы Восьмого Международного форума / Под ред. В.А. Цветкова, К.Х. Зоидо-

- ва. М. : Институт проблем рынка РАН, 2019. С. 227–233.
2. *Карабаева Е.В., Маландин В.В., Мосичева И.А., Телешова И.Г.* Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 22–34. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34>
3. *Кашина М.А.* Негативные последствия реформирования российской аспирантуры: анализ и пути минимизации // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 55–70. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-55-70>
4. *Нефедова А.И., Дьяченко Е.А.* Реформа аспирантуры в России в зеркале глобальных трендов // Мир России. Социология. Этнология. 2019. Т. 28. № 4. С. 92–111. DOI: [10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111](https://doi.org/10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111)
5. *Сенашенко В.С.* Особенности реформирования отечественной аспирантуры как предмет дискуссии // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 58–73. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73>
6. *Бедный Б.И., Чупрунов Е.В.* Современная российская аспирантура: актуальные направления развития // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 9–20. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20>
7. *Бедный Б.И., Воронин Г.А., Мифонов А.А., Рыбаков Н.В.* Барьеры на пути к учёной степени: проблемы постаспирантского периода // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25. № 1. С. 35–48. DOI: [10.15826/umpra.2021.01.003](https://doi.org/10.15826/umpra.2021.01.003)
8. *Терентьев Е.А., Кузьминов Я.И., Фрумин И.Д.* Наука без молодёжи? Кризис аспирантуры и возможности его преодоления // Современная аналитика образования. 2021. Вып. 6 (55). М. : НИУ ВШЭ. URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/469469351.pdf> (дата обращения: 18.04.2022).
9. *Hasgall A., Saenen B., Borrell-Damian L., Van Deynze F., Seeber M., Huisman J.* Doctoral education in Europe today: Approaches and institutional structure. European University Association, Geneva, Switzerland. 2019. 38 p. URL: https://www.urjc.es/images/cded/VII_conferencia/Doctoral_education_in_Europe_today.pdf (дата обращения: 18.04.2022).
10. *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. Series: Issues in Higher Education Palgrave Macmillan, Cham, 2020. P. 43–84. DOI: [10.1007/978-3-030-38046-5_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_3)
11. *Bao Y., Kehm B.M., Ma Y.* From product to process. The reform of doctoral education in Europe and China // Studies in Higher Education. 2018. Т. 43. № 3. С. 1–18. DOI: [10.1080/03075079.2016.1182481](https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1182481)
12. *Yudkevich M.M., Altbach P.G., de Wit H.* (Eds.) Trends and Issues in Doctoral Education Worldwide: An International Research Inquiry. SAGE Publications, 2020. 528 p. ISBN: 978-9353882549
13. *Van Deynze F., Santos P.* (2020). National policy responses to European institutional pressures on doctoral education: The case of Flanders and Portugal // European Journal of Higher Education. Vol. 10. Issue 4. P. 347–362. DOI: [10.1080/21568235.2020.1756368](https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1756368)
14. *Carvalho T., Cardoso S.* Conclusion: The Transformations in Doctoral Education – A Comprehensive and Critical Approach // Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education. Series: Issues in Higher Education / Cardoso S., Tavares O., Sin C., Carvalho T. (Eds). Palgrave Macmillan, Cham. 2020. P. 375–389. DOI: [10.1007/978-3-030-38046-5_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_13)
15. *Бекова С.К., Терентьев Е.А.* Аспирантское образование: международный опыт и возможности его применения в России // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 51–64. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-51-64>
16. *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: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-10-9-21>
17. *Терентьев Е.А., Бекова С.К., Малюшенок Н.Г.* Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 22(5). С. 54–66. DOI: [10.15826/umpra.2018.05.049](https://doi.org/10.15826/umpra.2018.05.049)
18. *Губа К.С., Соколов М.М., Соколова Н.А.* Динамика диссертационной индустрии в России: 2005–2015 гг. Изменил ли новый институцио-

- нальный трафарет академическое поведение? // Экономическая социология. 2020. Т. 21. № 3. С. 13–46. DOI: <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2020-3-13-46>
19. Губа К., Соколов М., Соколова Н. Реформа диссертационной индустрии в России. ННС-О (1). СПб.: ЦИАНО ЕУСПб, 2019. 24 с. URL: <http://ciase.ru/wp-content/uploads/2019/12/regul-final.pdf> (дата обращения: 18.04.2022).
 20. Пахомов С.И., Гуртов В.А., Щеголева Л.В. Согласование систем подготовки и аттестации кандидатов наук // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 40–49. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-40-49
 21. Серосштан М.В., Кетова Н.П. Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 27–40. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-27-40>
 22. Российские университеты в условиях цифровизации: математические и инструментальные методы оценки качества управления / Под общ. ред. В.Г. Халина. М.: Проспект, 2019. 896 с. ISBN: 978-5-392-29930-0
 23. Kehm B.M. Reforms of Doctoral Education in Europe and Diversification of Types // Cardoso S., Tavares O., Sin C., Carvalho T. (Eds). Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education. Palgrave Macmillan, Cham, 2020. Series: Issues in Higher Education. P. 85–104. DOI: 10.1007/978-3-030-38046-5_4
 24. Cardoso S., Rosa M.J., Miguéis V. Quality Assurance of Doctoral Education: Current Trends and Future Developments // Cardoso S., Tavares O., Sin C., Carvalho T. (Eds). Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education. Palgrave Macmillan, Cham, 2020. Series: Issues in Higher Education. P. 105–139. DOI: 10.1007/978-3-030-38046-5_5
 25. Tavares O., Sin C., Soares D. Building Bridges Between Industry and Academia: What Is the Profile of an Industrial Doctorate Student? // Cardoso S., Tavares O., Sin C., Carvalho T. (Eds). Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education. Palgrave Macmillan, Cham, 2020. Series: Issues in Higher Education. P. 347–373. DOI: 10.1007/978-3-030-38046-5_12
 26. 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>
 27. Balaban C. Diversifying the Missions and Expectations of Doctoral Education: Are We Losing the Distinctive ‘Added Value’ of the PhD? // Cardoso S., Tavares O., Sin C., Carvalho T. (Eds). Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education. Palgrave Macmillan, Cham, 2020. Series: Issues in Higher Education P. 325–345. DOI: 10.1007/978-3-030-38046-5_11
 28. Караваева Е.В., Костенко О.А., Маландин В.В., Мосичева И.А. Программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре как базовый инструмент укрепления кадрового потенциала российской науки // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 1. С. 9–23. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-9-23
 29. Бекова С.К., Груздев И.А., Джафарова З.И., Малошенок Н.Г., Терентьев Е.А. Портрет современного российского аспиранта. Сер.: Современная аналитика образования. Вып. 7 (15). М.: НИУ ВШЭ, 2017. URL: <https://publications.hse.ru/books/212734203> (дата обращения: 18.04.2022).

Статья поступила в редакцию 07.11.21

После доработки 13.04.22

Принята к публикации 18.04.22

References

1. Seroshtan, M.V. (2019). Problems of Reproduction of Scientific Personnel in the Context of Ensuring Economic Security. In: Tsvetkov, V.A., Zoidov, K.Kh. (Eds). *Rossiya v XXI veke: global'nye vyzovy i perspektivy razvitiya: materialy Vos'mogo Mezhdunarodnogo foruma* [Russia in the XXI Century: Global Challenges and Prospects for Development: Materials of the Eighth International Forum]. Moscow : RAS Institute of Market Problems, pp. 227–233. (In Russ.).
2. Karavaeva, E.V., Malandin, V.V., Mosicheva, I.A., Teleshova, I.G. (2018). Postgraduate Course as a Level of Higher Education: Status, Problems, Possible Solutions. *Vysshee obra-*

- zovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 11, pp. 22-34, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34> (In Russ., abstract in Eng.).
3. Kashina, M.A. (2020). Negative Effects of Reforming Russian Graduate School: Analysis and Ways to Minimize. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, 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.).
 4. Nefedova, A., Dyachenko, E. (2019). The Reform of Postgraduate Education in Russia in the Context of Global Trends. *Mir Rossii. Sotsiologiya. Etnologiya = Universe of Russia. Sociology. Ethnology*. Vol. 28, no. 4, pp. 92-111, doi: [10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111](https://doi.org/10.17323/1811-038X-2019-28-4-92-111) (In Russ., abstract in Eng.).
 5. Senashenko, V.S. (2020). Features of Postgraduate Programs' Reforming as an Issue for Scientific and Pedagogical Discussion. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 58-73, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73> (In Russ., abstract in Eng.).
 6. Bednyi, B.I., Chuprunov, E.V. (2019). Modern Doctoral Education in Russia: Current Directions of Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 3, pp. 9-20, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20> (In Russ., abstract in Eng.).
 7. Bedny, B.I., Voronin, G.L., Mironos, A.A., Rybakov, N.V. (2021). Barriers on the Way to a Scientific Degree: Problems of the Post-Graduate Period. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. 2021. Vol. 25, no. 1. pp. 35-48, doi: [10.15826/umpa.2021.01.003](https://doi.org/10.15826/umpa.2021.01.003) (In Russ., abstract in Eng.).
 8. 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 to Overcome It]. Series: Sovremennaya Analitika Obrazovaniya [Contemporary Educational Analytics]. Issue 6 (55). Moscow: HSE Publ. Available at: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/469469351.pdf> (accessed 18.04.2022). (In Russ.).
 9. Hasgall, A., Saenen, B., Borrell-Damian, L., Van Deynze, F., Seeber, M., Huisman, J. (2019). *Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structure*. European University Association, Geneva, Switzerland. 38 p. Available at: https://www.urjc.es/images/cded/VII_conferencia/Doctoral_education_in_Europe_today.pdf (accessed 18.04.2022).
 10. Nerad, M. (2020). Governmental Innovation Policies, Globalisation, and Change in Doctoral Education Worldwide: Are Doctoral Programmes Converging? Trends and Tensions. In: Cardoso, S., Tavares, O., Sin, C., Carvalho, T. (Eds). *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Series: Issues in Higher Education. Palgrave Macmillan, Cham. P. 43-84, doi: [10.1007/978-3-030-38046-5_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38046-5_3)
 11. Bao, Y., Kehm, B.M., Ma, Y. (2016). From Product to Process. The Reform of Doctoral Education in Europe and China. *Studies in Higher Education*. Vol. 43, no. 3, pp. 1-18, doi: [10.1080/03075079.2016.1182481](https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1182481)
 12. Yudkevich, M.M., Altbach, P.G., de Wit, H. (Eds.) (2020). *Trends and Issues in Doctoral Education Worldwide: An International Research Inquiry*. SAGE Publications. 528 p. ISBN: 978-9353882549
 13. Van Deynze, F., Santos, P. (2020). National Policy Responses to European Institutional Pressures on Doctoral Education: The Case of Flanders and Portugal. *European Journal of Higher Education*. Vol. 10, issue 4, pp. 347-362, doi: [10.1080/21568235.2020.1756368](https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1756368)
 14. Carvalho, T., Cardoso, S. (2020). Conclusion: The Transformations in Doctoral Education – A Comprehensive and Critical Approach. In: Cardoso, S., Tavares, O., Sin, C., Carvalho,

- T. (Eds). *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Series: Issues in Higher Education. Palgrave Macmillan, Cham, pp. 375-389, doi: 10.1007/978-3-030-38046-5_13
15. Bekova, S.K., Terentev, E.A. (2020). Doctoral Education: International Experience and Opportunities for Its Implementation in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 51-64, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-51-64> (In Russ., abstract in Eng.).
 16. 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.).
 17. Terentiev, E.A., Bekova, S.K., Maloshonok, N.G. (2018). The Crisis of Postgraduate Studies in Russia: What Bears Problems and How to Overcome Them. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 5, pp. 54-66, doi: 10.15826/umpa.2018.05.049 (In Russ., abstract in Eng.).
 18. 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: <https://doi.org/10.17323/1726-3247-2020-3-13-46> (In Russ., abstract in Eng.).
 19. Guba, K., Sokolov, M., Sokolova, N. (2019). *Reform of the Dissertation Industry in Russia. NNS-O (1)*. St. Petersburg : CYANO EUSP, 24 p. Available at: <http://ciase.ru/wp-content/uploads/2019/12/regul-final.pdf> (accessed 18.04.2022). (In Russ.).
 20. Pakhomov, S.I., Gurtov, V.A., Shchegoleva, L.V. (2021). Harmonization of Postgraduate Training System with the Certification of Candidates of Sciences. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 40-49, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-40-49 (In Russ., abstract in Eng.).
 21. Seroshtan, M.V., Ketova, N.P. (2020). Modern Russian Universities: Positioning, Development Trends, Potential to Enhance Competitive Advantages. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 27-40, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-27-40> (In Russ., abstract in Eng.).
 22. Khalin, V.G. (Ed). (2019). *Rossiiskie universitety v usloviyakh tsifrovizatsii: matematicheskie i instrumental'nye metody otsenki kachestva upravleniya* [Russian Universities in the Conditions of Digitalization: Mathematical and Instrumental Methods for Assessing the Quality of Management]. Moscow : Prospekt, 896 p. ISBN: 978-5-392-29930-0 (In Russ.).
 23. Kehm, B.M. (2020). Reforms of Doctoral Education in Europe and Diversification of Types. In: Cardoso, S., Tavares, O., Sin, C., Carvalho, T. (Eds). *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Palgrave Macmillan, Cham, Series: Issues in Higher Education, pp. 85-104, doi: 10.1007/978-3-030-38046-5_4
 24. Cardoso, S., Rosa, M.J., Miguéis, V. (2020). Quality Assurance of Doctoral Education: Current Trends and Future Developments. In: Cardoso, S., Tavares, O., Sin, C., Carvalho, T. (Eds). *Issues in Higher Education*. Palgrave Macmillan, Cham, Series: Issues in Higher Education, pp. 105-139, doi: 10.1007/978-3-030-38046-5_5
 25. Tavares, O., Sin, C., Soares, D. (2020). Building Bridges Between Industry and Academia: What Is the Profile of an Industrial Doctorate Student? In: Cardoso, S., Tavares, O., Sin, C., Carvalho, T. (Eds). *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Palgrave Macmillan, Cham, Series: Issues in Higher Education, pp. 347-373, doi: 10.1007/978-3-030-38046-5_12

26. 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.).
27. Balaban, C. (2020). Diversifying the Missions and Expectations of Doctoral Education: Are We Losing the Distinctive 'Added Value' of the PhD? In: Cardoso, S., Tavares, O., Sin, C., Carvalho, T. (Eds). *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education*. Palgrave Macmillan, Cham, Series: Issues in Higher Education, pp. 325-345, doi: 10.1007/978-3-030-38046-5_11
28. Karavaeva, E.V., Kostenko, O.A., Malandin, V.V., Mosicheva, I.A. (2022). PhD Programs as a Basic Tool of Human Capacity Building in Russian Science. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 1, pp. 9-23, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-1-9-23 (In Russ., abstract in Eng.).
29. Bekova, S.K., Gruzdev, I.A., Dzhafarova, Z.I., Maloshonok, N.G., Terent'ev, E.A. (2017). *Portret sovremennogo rossiiskogo aspiranta* [Portrait of a Modern Russian Postgraduate Student]. Series: *Sovremennaya analitika obrazovaniya* [Modern Education Analytics]. Issue 7 (15). Moscow : HSE Publ., 60 p. Available at: <https://publications.hse.ru/books/212734203> (accessed 14.04.2022). (In Russ.).

The paper was submitted 07.11.21

Received after reworking 13.04.22

Accepted for publication 18.04.22

От компетентностной модели специалиста-инженера к STEM-образованию, или ... Вперёд в прошлое?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-67-83

Багдасарьян Надежда Гегамовна – д-р филос. н., проф., кафедра социологии и культурологии, nbgagda@mail.ru

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия

Адрес: 105005, г. Москва, 2-я Бауманская ул., 5, стр. 1

Петрунева Раиса Морадовна – д-р пед. наук, зав. кафедрой истории, культуры и социологии, raisa.petrunyova@yandex.ru

Волгоградский государственный технический университет, Волгоград, Россия

Адрес: 400005, г. Волгоград, проспект им. Ленина, 28

Васильева Валентина Дмитриевна – д-р пед. наук, проф., кафедра истории, культуры и социологии, vasilyevavd2016@yandex.ru

Волгоградский государственный технический университет, Волгоград, Россия

Адрес: 400005, г. Волгоград, проспект им. Ленина, 28

***Аннотация.** Когнитивные и ценностные диссонансы современного мира, смещение баланса в системе «Техника – природа – общество – человек» вызывают потребность в переосмыслении ключевых стратегий развития, в определении ориентиров, какими должно руководствоваться образование, чтобы обрести возможность ответа на нарастающие вызовы современности. Особая острота современной постановки этой проблемы обусловлена новым форматом геополитической жизни РФ и связанным с этим переустройством многих социальных институтов страны, в частности науки и образования.*

В статье ставится вопрос о ведущей парадигме отечественного инженерного образования, рассматриваемой в призме модели специалиста-инженера, отвечающей требованиям современного этапа жизни общества.

На протяжении последних 20 лет стандарты образования разительно и неоднократно менялись в своих целевых характеристиках. В статье рассмотрены особенности компетентностной модели специалиста-инженера, представленной в современных ФГОС ВО. Показано, что действующие ФГОС ВО не в полной мере удовлетворяют требованиям к специалистам в условиях современного мира. Кроме узкопрофессиональных знаний и навыков, для жизни и успешной профессиональной деятельности будущим инженерам необходимы знания и навыки контекстные, над- и метапрофессиональные.

Мировая практика свидетельствует, что одним из перспективных направлений подготовки инженеров является проектно-ориентированный подход, акцентирующий практическую направленность обучения в высшей школе. Авторы показали, что признанные международные стандарты инженерного образования в сферах технологий, естественных и прикладных наук (CDIO, STEM-образование) в своей основе совпадают с хорошо известным в мире и многократно апробированным «русским методом подготовки инженеров», интегрирующим широкое фундаментальное образование в области естественных и гуманитарных наук и технологическую практику на передовых инновационных предприятиях. Этот опыт, подаривший миру великих инженеров и адаптированный при этом к современным технологическим возможностям его трансляции, может стать точкой опоры в транзитивном мире.

Ключевые слова: компетентностная модель специалиста, концепция CDIO, STEM-образование, русский метод подготовки инженеров

Для цитирования: Багдасарьян Н.Г., Петрунева Р.М., Васильева В.Д. От компетентностной модели специалиста-инженера к STEM-образованию, или... Вперёд в прошлое? // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 67–83. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-67-83

From the Competence Model of a Specialist Engineer to STEAM Education, or ... Going Ahead to the Past?

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-67-83

Nadezhda G. Bagdasaryan – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., ngbagda@mail.ru

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

Address: 5, bldg. 1, 2nd Baumanskaya str., Moscow, 105005, Russian Federation

Raisa M. Petrunyeva – Dr. Sci. (Education), Head of the department, raisa.petrunyova@yandex.ru

Volgograd State Technical University, Volgograd, Russian

Address: 28, V.I. Lenina ave., Volgograd, 400005, Russian Federation

Valentina D. Vasilyeva – Dr. Sci. (Education), Prof., vasilyevavd2016@yandex.ru

Volgograd State Technical University, Volgograd, Russian

Address: 28, V.I. Lenina ave., Volgograd, 400005, Russian Federation

Abstract. Cognitive and value dissonances of the modern world, as well as the shifting balance in the “Technology-nature-society-man” system cause the need to rethink key development strategies, determine the guidelines that education should be guided by in order to be able to respond to the growing global challenges of modernity. The special acuteness of the modern formulation of this problem is due to the new format of the geopolitical life of the Russian Federation and the associated restructuring of many social institutions of the country, in particular, science and education.

The article raises the question of the leading paradigm of domestic engineering education, considered in the prism of a specialist-engineer model that meets the requirements of the modern stage of society.

Education standards have changed dramatically and repeatedly in their target characteristics over the past twenty years. The article considers the features of the competence model of specialist presented in the modern version of the Federal State Educational Standards of higher education (FSES HE). It is shown that the existing version of FSES does not fully meet the requirements

for specialists in the modern world. In addition to highly professional knowledge and skills, future engineers need contextual, meta-professional and soft knowledge and skills for life and successful professional activity.

World practice shows that one of the promising areas of training engineers is a project-oriented approach, which emphasizes the practical orientation of higher education. The authors have shown that the recognized international standards of engineering education in the fields of technology, natural and applied sciences (CDIO, STEM education) basically coincide with the world-known and repeatedly tested “Russian method of training engineers”, integrating broad fundamental education in the field of natural sciences and humanities and technological practice at advanced innovative enterprises. This experience which has already given the world great engineers and adapted at the same time to the modern technological capabilities of its transmission can become a fulcrum in a transitive world.

Keywords: competence model of a specialist, CDIO concept, STEM education, Russian method of training engineers

Cite as: Bagdasaryan, N.G., Petruneva, R.M., Vasilyeva, V.D. (2022). From the Competence Model of a Specialist Engineer to STEAM Education, or ... Going Ahead to the Past? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 5, pp. 67-83, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-67-83 (In Russ., abstract in Eng.).

*Бывает нечто, о чём говорят:
«Смотри, вот это новое»;
но это было уже в веках,
бывших прежде нас.*

Ветхий Завет: Книга Екклесиаста: Глава 1

Введение

Современный мир – его глобальный облик и ускользающие тренды, его когнитивные и ценностные диссонансы, как и вдохновляющие возможности, – всё это вызывает потребность в переосмыслении ключевых стратегий развития. Триггером для такого переосмысления многих устоявшихся представлений как локального, так и мирового порядка стала пандемия, обнажившая и поставившая по-новому целый ряд социальных проблем, в первую очередь – в сфере медицины. Вслед за ней актуализировалось и образование. Полагаем, последствия школьного и вузовского онлайн-обучения ещё не обнаружили себя в полной мере, хотя уже сегодня можно говорить о потерях, по крайней мере, в контекстных и надпрофессиональных навыках.

Следует отметить, однако, что и до пандемии велись масштабные дискуссии о новых

моделях образовательных систем, вариативных сценариях, о том, какими знаниями, навыками и компетенциями должны обладать представители тех или иных профессий. И всё же сохраняется неопределённость в понимании того, какими ориентирами должно руководствоваться образование, чтобы обрести возможность ответа на нарастающие по всем ключевым направлениям жизни человечества глобальные вызовы современности. Создаётся впечатление, что система образования оказалась в точке растерянности, двигаясь почти на ощупь за стремительно трансформирующимися технологиями. Ясно лишь, что нам всем следует научиться и дальше жить в ситуации неопределённости, сложности, транзитивности, адаптируя к этим условиям образование¹, и в первую очередь – образование инженерное, которое играет особую роль в цивилизационном развитии.

Начало XXI в. ознаменовалось метатеchnологическим сдвигом, обусловленным

¹ Образование для сложного общества: Доклад Global Education Futures. URL: https://globaledufutures.org/educationecosystems_ru (дата обращения: 17.04.2022).

становлением, развитием и применением критических технологий, создающих такие возможности, принять которые однозначно общество пока ещё не готово (например, вмешательство в механизмы наследственности, изменение пола, трансплантация органов, несанкционированное использование личной информации в электронном пространстве и пр.). Мы подчёркиваем состояние сдвига, так как речь идёт о мегатрендах, сопровождающихся смещением баланса в системе «Техника – природа – общество – человек», которая представляет собой гибридную реальность, где все её элементы переплетены в макро- и микроструктурах, в материальных и виртуальных формах, в позитивных и негативных сценариях. Инженерное образование выступает, на наш взгляд, культурным медиатором в этой системе. Именно поэтому в модель специалиста уже на уровне его профессиональной подготовки должен быть заложен социокультурный вектор, основу которого составляют:

- знание и понимание глубинных социально-экономических и природных процессов и глобального, и локального уровня как сложного контекста инженерной деятельности;
- умение соотносить фундаментальную составляющую обучения со способностью прогнозирования социокультурных последствий реализации своих разработок, видеть пути достижения равновесия («устойчивого развития») в системе «Техника – природа – общество – человек»;
- навыки жизни в среде людей, обладание эмоциональным интеллектом, способность к творчеству, сотрудничеству, системному и критическому мышлению, управленческой деятельности и ответственному предпринимательству.

То есть кроме узкопрофессиональных знаний и навыков, для жизни и успешной профессиональной деятельности необходимы знания и навыки контекстные, над- и метапрофессиональные.

Завершая вводную часть, обратим внимание на подготовленный по заказу Масчачусетского технологического института (MIT, США) доклад о глобальном состоянии инженерного образования. Актуальный обзор передовой практики и тенденций осуществлён на основе интервью с 174 лидерами мысли, обладающими знаниями и опытом ведущих инженерных программ [1]. Авторы доклада указывают на три определяющие тенденции.

1. Наклон глобальной оси лидерства в инженерном образовании – смещение центра тяжести ведущих инженерных программ с севера на юг и из стран с высоким уровнем дохода в развивающиеся экономические «центры силы» в Азии и Южной Америке. Государства инвестируют в инженерное образование, рассматривая его в качестве инкубатора для предпринимательских талантов в сфере технологий, как драйвера национального экономического роста.

2. Переход к социально значимым и ориентированным на внешнюю среду инженерным учебным программам, которые акцентируют выбор студента, междисциплинарное обучение и влияние на общество в сочетании с опытом за пределами традиционных инженерных дисциплин.

3. Появление нового поколения лидеров инженерного образования, которые реализуют интегрированные учебные программы. Среди них – Сингапурский университет технологий и дизайна (SUTD), Университетский колледж Лондона (UCL), Австралийский университет Чарльза Стерта и Делфтский технический университет (TU Delft) [1].

Знаменательно, что инвестиции в инженерное образование рассматриваются в контексте лидерства страны на мировой арене и что это является ключевым мировым трендом. Несмотря на то, что Российская Федерация вступила в Болонский процесс ещё в 2003 г., многие специалисты до сих пор подвергают критике эффективность этой системы, апеллируя к тому, что дипломы российских вузов по-прежнему не котиру-

ются в странах Запада, а отечественные работодатели «считают бакалавриат средним специальным образованием, будто человек окончил техникум»².

Рассмотрим теперь, насколько существенно ведущая парадигма отечественного инженерного образования на описанном выше фоне, ограничиваясь в данном материале разговором о модели специалиста, требованиям к её структуре и характеристикам.

Модель специалиста в решении задач проектирования образования

Трудно представить сегодня решение перспективных прогнозных задач, не обращаясь к методологии моделирования. Под термином «модель» в науке и технике обычно понимают мысленно представляемую или материально реализованную систему, обладающую наиболее существенными свойствами оригинала, которая в процессе отображения или воспроизведения объекта исследования способна произвести новую информацию об этом объекте [2]. Вопросам проектирования моделей специалистов посвящён ряд научно-практических работ, в том числе публикации, раскрывающие особенности компетентностной модели подготовки специалистов отдельных профилей [3–6].

Модели специалиста представляют собой развёрнутый документ, включающий, как правило, три составные части: функциональную, предметную и социально-личностную. Функциональная часть отражает профессионально-должностные требования, предъявляемые к специалисту его рабочим местом, уровнем профессиональных задач. Предметная часть определяет когнитивные характеристики профессии – какими знаниями должен владеть специалист, занимающий данную позицию. Соответствующие социально-личностные качества отражены

в третьем блоке [7]. Модель специалиста показывает, насколько требования, предъявляемые к будущему специалисту, соответствуют уровню и темпам развития современного производства, поэтому она должна носить опережающий характер.

Не всякая модель может служить ориентиром для практики, а лишь та, которая обладает такими качествами, как адекватность современной технической реальности, динамичность, «здоровая» консервативность, прогностичность, изоморфность структуре профессиональной деятельности.

Однако несмотря на общую разработанность методологии моделирования специализированной деятельности, эта процедура сопряжена с рядом сложностей.

В условиях постиндустриального VUCA-мира³, когда деятельность специалистов, особенно инженеров, связана с огромными рисками и неопределённостями, непредсказуемостью социально-гуманитарных последствий инженерно-проектировочных решений, лавинообразным ростом технической информации, быстрой сменяемостью технологий за время жизни всего лишь одного поколения людей, возникает ряд весьма острых противоречий в организации подготовки будущих инженеров. Вот лишь некоторые из этих противоречий:

- между постоянно возрастающим объёмом технической информации, которая необходима для инженерной деятельности, и возможностями качественного усвоения учебного материала студентом за ограниченное время пребывания в вузе;

² В Госдуме предложили вернуть пятилетнее высшее образование // РИА Новости. 2022.05.04. URL: <https://ria.ru/20220405/obrazovanie-1781819697.html> (дата обращения: 17.04.2022).

³ VUCA-мир описывается следующими понятиями: Volatility (изменчивость), Uncertainty (неопределённость), Complexity (сложность), Ambiguity (неоднозначность). Но сегодня на смену VUCA-миру приходит ещё более сложный BANI-мир: Brittle (хрупкий), Anxious (беспокойный), Nonlinear (нелинейный), Incomprehensible (непостижимый). URL: <https://blog.bitobe.ru/article/kakoy-mir-prishel-na-smenu-vuca/> (дата обращения: 17.04.2022).

- дискретно организованным учебным планом и интегральным характером компетенций, необходимых для решения комплексных инженерно-проектировочных задач;

- сциентистски ориентированным характером технического образования и ценностно-смысловыми аспектами практической деятельности инженера;

- практическими потребностями цифровизации экономики и хроническим отставанием в технической оснащённости учебного процесса вузов;

- уровнем школьной подготовки и требованиями вузовских программ к стартовым знаниям вчерашних школьников.

И все эти и многие другие противоречия – или, по крайней мере, большую их часть – должна учитывать (и снимать) современная модель специалиста-инженера.

Какой бы ни была модель специалиста-инженера (сциентистски ориентированной или, например, гуманитарно ориентированной), она бессмысленна без адекватного специализированного наполнения. Но и здесь есть варианты. В идеале – это целостный конструкт, в котором фрагменты знаний о природе, технике, обществе и человеке логически и комплементарно связаны между собой, интегрированы в сознании будущего инженера в целостную систему, отражающую современную картину мира. Лишь в этом случае у студентов формируется готовность к системному видению профессиональных задач, умение выявлять социально-гуманитарные аспекты технических проблем, понимание частных профессиональных задач как глобальных социотехнических проблем. Целевую установку на будущую профессиональную деятельность отражает функциональная часть модели специалиста, которая включает различные виды профессиональной деятельности: исследовательскую, проектировочно-конструкторскую, технико-технологическую, организационно-управленческую, информационно-аналитическую, коммуникативную, педагогическую

и ряд других. Это те виды деятельности, которые формируют у будущего специалиста в процессе учёбы т. н. *hard skills* (англ. «жёсткие» навыки), и они проверяются с помощью различных тестов (умеет, владеет и т.п.).

Не менее важную часть модели специалиста представляют собой социально-личностные характеристики будущего специалиста – т. н. *soft skills* (англ. «мягкие» навыки). Личность и специалист – феномены неразделимые. Многочисленные истории успехов выдающихся инженеров и предпринимателей свидетельствуют о том, что даже при невысоких оценках по специализированным дисциплинам во время учёбы именно личностные качества (честность, инициативность, единство слова и дела, креативность, трудолюбие, коммуникабельность, умение работать в команде, внутренняя установка на успех и т.п.) позволяют их носителям восходить на профессиональные вершины. «Мягкие» навыки невозможно количественно оценить, они приобретаются только при активном участии в различных видах учебной и, главным образом, внеучебной деятельности, которой насыщено пространство университета.

Каждый из университетов мира формулирует свою миссию, и, как правило, она звучит весьма пафосно, хотя не всегда этому пафосу и высоким целям соответствуют содержание образования и организация учебного процесса. Но вот миссии Массачусетского технологического института вполне можно доверять, учитывая стабильно удерживаемые вершины в мировых рейтингах образовательных систем⁴. Она звучит лаконично, но в то же время всеобъемлюще и глобально: «продвигать знания и обучать студентов наукам, технологиям и другим областям знаний, которые будут лучше всего служить

⁴ МИТ известен прежде всего как ведущий исследовательский инженерный вуз, но здесь также хорошо готовят и специалистов гуманитарных и экономических специальностей. Так, Институт стабильно занимает лидирующие позиции в рейтингах по направлению «Бизнес и менеджмент»: 1-е место в ТНЕ, 4-е место в QS.

нации и миру в XXI веке»⁵. Такой подход позволяет оценить, насколько наше будущее будет гуманным, а планета Земля – пригодной для жизни, какие знания и ценности будут направлять и поддерживать на профессиональном пути будущих инженеров.

Таким образом, модель инженера не может и не должна рассматриваться в створе узкодидактических подходов. Её смысл – в адекватности отражения современной картины мира во всех его аспектах, а не только технологических.

Компетентностная модель специалиста и ФГОС

В России декларируется компетентностная модель современного инженера, представленная в форме ФГОС ВО.

С 2001 г. сменилось уже не одно поколение стандартов, и этот процесс трансформаций продолжается до сего дня. По авторитетному мнению академика РАО А.М. Новикова, «при нынешней организации учебного процесса в виде “последовательной череды...” реализация компетентностного подхода <...> о котором так много сегодня пишут и говорят, физически невозможна! – компетенции просто негде, не на чем формировать!» [8, с. 73]. Проблема состоит в том, что «декомпозицией» учебного материала – распределением его по учебным предметам и дидактическим единицам – занимается большая группа преподавателей, и каждый это делает в соответствии со своими представлениями о должном. «И вот как раз с композицией, агрегированием в процессе обучения возникают многие проблемы. Все эти “клеточки”-задачи должны “агрегироваться”, “компоноваться” – объединяться в единое целое представление об образовательной программе всего в одной единственной голове обучающегося. Чего чаще всего и не происходит!» [8, с. 64].

Безусловно, федеральные образовательные стандарты не могут становиться догматичной архаикой. Научные достижения и технологии, социальные инновации должны находить в них адекватное отражение. Не следует при этом выпускать из виду то, что составляет саму суть университетской культуры, целевые задачи, глобальную миссию высшего образования, как бы в каждом конкретном случае она ни формулировалась. Нельзя не заметить, между тем, что на протяжении двадцати последних лет стандарты образования разительно (и неоднократно) менялись в своих целевых характеристиках, неизменно вызывая критические оценки субъектов учебного процесса. На заседании Координационного совета Министерства науки и высшего образования Российской Федерации по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки», которое состоялось 31 марта 2021 г.⁶, обсуждались, в частности, предложения уже по содержанию и структуре ФГОС ВО четвертого поколения.

Акцентируем внимание на том, что до сих пор невыясненным остаётся вопрос, формируются ли обозначенные в ФГОС ВО компетенции в учебном процессе. Обращаясь к самой сути понятия компетенции, подчеркнём, что компетентность работника определяется уровнем тех профессиональных задач, которые он умеет решать на своём рабочем месте. Стало быть, оценить компетентность будущего инженера возможно только в процессе его профессиональной деятельности! Но ведь образование – это деятельность учебная! Мы здесь оцениваем – посредством всего арсенала методик и оценочных средств, представленных в рабочих программах, – знания-умения-навыки! Но везде – «компетенции». Произошла подмена понятий. Аргументируя свой тезис, рассмотрим

⁵ About MIT // Massachusetts Institute of Technology. URL: <https://www.mit.edu/about/> (дата обращения: 17.04.2022).

⁶ Расширенное заседание КС Минобрнауки РФ по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» 2021 г. URL: https://ksid.spbstu.ru/news/zasedanie_ksid_2021/ (дата обращения: 17.04.2022).

две ключевые универсальные компетенции, приведённые в последних ФГОС ВО: «Системное и критическое мышление» и «Разработка и реализация проектов». Конечно, в процессе выполнения учебных заданий в курсе отдельных дисциплин в определённой мере могут формироваться некоторые приёмы критического мышления и проектной деятельности. Но будем честны: как мы отмечали выше, учебный процесс декомпозирован и ограничен узкими рамками конкретных дисциплин. Как в таких условиях может сформироваться целостное системное критическое и проектное мышление? Вот и получается, что компетенции являются не более чем декларацией – педагогических условий для их становления просто нет. Поэтому весьма остро стоит проблема формирования мотивации к самостоятельной работе над развитием критического мышления, понимания того, что оно необходимо в любом виде успешной творческой деятельности.

Ещё сложнее ситуация с компетенцией «Командная работа и лидерство». Задумаемся: какие условия надо обеспечить для формирования именно компетенции, то есть профессионального знания и умения? Во-первых, – реальный проект, имеющий практический выход и заинтересованность стейкхолдеров. Во-вторых, – реальная, собранная под конкретную задачу (как правило, междисциплинарную) команда, в которой есть лидер/организатор, готовый тратить время на включение студентов в проблематику проекта и обучение их технологии командной работы. В-третьих, – наличие в вузе системы информирования студенческой молодёжи о возможностях включения в проектную деятельность по интересующей её тематике, соответствующей уровню её профессиональной подготовки. В-четвёртых, – встроенная в инфраструктуру вуза система вовлечения студентов в проектную, исследовательскую деятельность, с соответствующим уровнем её институализации и финансирования. Лишь при этих условиях мы получим желаемое.

Реальность, разумеется, иная. Всё меньше среди преподавателей (в силу немислимой прежде учебной нагрузки на ставку, необходимости освоения новых форм обучения, требований к публикационной активности) энтузиастов, готовых расходувать силы и время на дополнительную работу со студентами. Процесс вовлечения студентов в проектную, исследовательскую деятельность носит фрагментарный характер. Разумеется, в настоящее время многие преподаватели используют в обучении студентов проектный метод [9; 10].

Сегодня стали популярны хакатоны, которые проводятся по самым разным дисциплинам учебных планов. Наш опыт показывает, что студенты с удовольствием и интересом образуют команды, сами находят темы, применяют SWOT-анализ и пр. Но ведь это учебная ситуация, учебный проект, учебная команда. Следовательно, и компетенция – учебная, игровая.

Есть ещё один аспект, который вступает в противоречие с требованием компетенции «Командная работа и лидерство». И способность к командной работе, и лидерство имеют отношение прежде всего к свойствам личности. Участие в команде требует умения слышать других, уважать чужое мнение, подстраиваться под общий ритм и пр. А лидер – не менеджер, который выполняет свою работу бесстрастно, решая задачи лишь потому, что должен это делать. Лидер – личность, которая опережает события, а не просто реагирует на них, генерирует идеи, а не усваивает чужие, он не просто решает задачи, а следует за своими внутренними потребностями, влияет на настроения людей, будит в них воображение, новые ожидания. Обобщая все эти свойства, скажем, что будущий профессионал должен обладать развитым эмоциональным интеллектом. Где и как в рамках высшего, подчеркнём, инженерного образования, формируются эти человеческие качества? Неисчерпаемым потенциалом для обретения навыков саморазвития и лидерства, гражданственности и ответственно-

сти обладают дисциплины социально-гуманитарного блока. Разумеется, при наличии соответствующих педагогических установок и использовании современных методик проектно-командной деятельности.

Снова позволим себе обратиться к опыту одного из самых авторитетных технических университетов мира – Массачусетского технологического института. В MIT «искусство, гуманитарные и социальные науки важны как для обучения великих инженеров, учёных и граждан, так и для поддержания инновационного потенциала института в соответствии с его миссией – обучение студентов, которые готовы решать самые сложные мировые проблемы в энергетике, здравоохранении, транспорте и в десятках других областей»⁷. Ведь сегодня «человечество сталкивается с неотложными вызовами – вызовами, решение которых зависит от сочетания передовых технических и научных возможностей с глубоким пониманием политических, культурных и экономических сложностей в мире», – считает президент Массачусетского технологического института Л. Рафаэль Рейф⁸. Но и «работодателям нужны студенты, которые могут руководить, работать в кросскультурных командах и общаться, и большая часть этих способностей приходит от изучения литературы, искусства и социальных наук. Миру нужны творческие люди, решающие проблемы, которые могут принимать во внимание человеческую точку зрения», – подчёркивает Камми Абернати, декан инженерного колледжа университета Флориды⁹.

⁷ Great Ideas Change the World // MIT School of Humanities, Arts, and Social Sciences. URL: <https://shass.mit.edu/multimedia/video-2016-essential-shass-mit-school-humanities-arts-and-social-sciences> (дата обращения: 17.04.2022).

⁸ Там же.

⁹ Great Ideas Change the World // MIT School of Humanities, Arts, and Social Sciences. URL: <https://shass.mit.edu/multimedia/video-2016-essential-shass-mit-school-humanities-arts-and-social-sciences> (дата обращения: 17.04.2022).

Так считают на Западе.

К сожалению, мы вынуждены констатировать, что современные российские стандарты инженерного образования мало соответствующей этой гуманистически ориентированной идеологии – бесконечное их перекраивание фактически свело на нет социально-гуманитарную компоненту подготовки студентов. Причина такого секвестирования становится понятной, если ближе познакомиться с профессиональными стандартами, утверждёнными Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации¹⁰. В этих профессиональных стандартах, ориентированных на сиюминутные потребности производства, не нашлось места для процессов, формирующих социально важные качества будущего специалиста. Признаем, что в этом печальном факте – и сложившиеся отечественные традиции, и уровень гуманитарной культуры российских работодателей.

«Боги образовательной теории всемогущи, но черти технологии – расторопнее»¹¹

Декларируемая модель специалиста-инженера – всего лишь теоретический конструкт. Но он позволяет детерминировать соответствующую образовательную технологию, которая способна обеспечить достижение поставленных целей. Обратимся в этой связи к российскому опыту реализации модели специалиста-инженера на основе ФГОС ВО, где в явном виде прорисовываются три варианта подготовки специалиста: традиционная технология (но она не представляет интереса в контексте данной статьи), вовлечение студентов в деятельность научно-образовательных центров (НОЦ) и развёртывание концепции CDIO.

¹⁰ Профессиональные стандарты. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/> (дата обращения: 17.04.2022).

¹¹ См.: Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика. М.: Народное образование, 2002. С. 128.

Возможность интеграции в рамках научно-образовательных центров открывает постановление Правительства РФ, позволяющее объединить усилия академической и вузовской науки и привлечь к финансированию различные бизнес-структуры¹². В качестве стратегического бенчмаркинга можно отметить опыт ведущих российских вузов, например, Московского физико-технического института (национального исследовательского университета) (МФТИ), Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ), Московского политехнического университета (Московского политеха) и др. Отметим также в этом ряду MIT, который предоставляет студентам, начиная с уровня бакалавриата, возможность участия в исследованиях. В MIT распространена программа UROP (Undergraduate Research Opportunities Program – «Программа возможностей для исследований в бакалавриате»), которая позволяет студентам под руководством профессорско-преподавательского состава участвовать в прикладных исследованиях¹³. В некоторых случаях работа в рамках UROP даже может быть оплачиваема. Сегодня в Программе UROP MIT в передовых исследованиях под руководством преподавателей участвуют более 85% студентов. Так, работая совместно с преподавателями, студенты включаются в решение глобальных проблем, фундаментальных вопросов науки, воплощая идеи в социальную практику.

¹² Постановление Правительства РФ от 30 апреля 2019 г. № 537 «О мерах государственной поддержки научно-образовательных центров мирового уровня на основе интеграции образовательных организаций высшего образования и научных организаций и их кооперации с организациями, действующими в реальном секторе экономики». URL: <https://docs.cntd.ru/document/554501786> (дата обращения: 17.04.2022).

¹³ MIT UROP – Undergraduate Research Opportunities Program. URL: <https://urop.mit.edu/> (дата обращения: 17.04.2022).

Подобный опыт есть и в отечественных инженерных вузах. Так, в МГТУ им. Н.Э. Баумана за последние десять лет были открыты один за другим более 20 НОЦ. При том, что в них работают и академики, и профессура, и аспиранты, и магистры, средний возраст учёных – 29 лет. Секрет успеха НОЦ – в том, что они создавались на стыке наук, и конвергентность ведущихся в них исследований была обязательным условием: «Только междисциплинарные исследования сегодня позволяют быть на гребне науки, и наши НОЦ блестяще иллюстрируют этот тезис... И именно НОЦ стали сердцем новых образовательных программ, совмещающая передовые технологии обучения и лабораторную базу мирового уровня», – подчёркивал ректор МГТУ им. Н.Э. Баумана А.А. Александров. Знаменательно, что девиз одного из таких инженерных центров – «Сварка и контроль» – «Настоящий инженер даже в сварочной дуге видит луч солнца» [11, с. 222].

Интеграция в рамках НОЦ фундаментальных научных исследований, реальных научно-технических проектов и учебного процесса позволяет студентам, включаясь в деятельность инженерных центров, приобретать не только предметные знания, но и личностные компетенции, навыки командной работы, умение творчески решать сложные и нестандартные проблемы. Здесь как раз – о луче солнца в сварочной дуге. Не каждый способен его увидеть. И нет новизны в тезисе о том, что целостное (и образное) восприятие мира возможно сформировать только у человека, владеющего разнообразным инструментарием его познания – от точных наук до художественной картины мира. Современный компетентный подход, заявленный и в какой-то степени реализованный в высшем техническом образовании, такой возможности не создаёт. Сокращённое время подготовки линейных инженеров (будем так условно называть бакалавров) по сравнению с прежней одноуровневой системой не позволяет дать им необходимые знания в полном объёме и, со-

ответственно, базы для ориентирования в смежных областях [12].

Компетенции в структуре ФГОС ВО разделены по группам: универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК). При этом ясно, что такое разделение носит весьма условный характер. «Собирание» компетенций на уровне личности способно дать кумулятивный эффект [13], когда элементы образовательной модели взаимодействуют между собой. А для этого нужны соответствующие социокультурные механизмы, которые формируются в университетском пространстве. И не имеет значения в данном контексте, формируются ли они целенаправленно или стихийно, существуют традиционно либо как результат инновационных политик. Главное, что они «работают» параллельно, помимо жёстко регламентирующих образовательный процесс документов.

Условия VUCA- и даже BANI-мира требуют перехода к новым моделям подготовки инженеров. Мировая практика показывает, что одно из перспективных направлений – проектно-ориентированный подход, акцентирующий практическую направленность обучения в высшей школе и актуализирующий проблемное и проектное обучение. Это позволяет снимать противоречие между фундаментальной, специализированной и практической подготовкой студентов. Сформировалось даже международное сообщество университетов, реализующих практико-ориентированное обучение на основе стандартов CDIO (Worldwide CDIO Initiative), в которое вошли более 120 университетов мира, в том числе и российские вузы [14]. В основе этих стандартов лежит естественный цикл классического инженерного проектирования: «Придумывай – Разрабатывай – Внедряй – Управляй» (Conceive – Design – Implement – Operate). Стандарты CDIO отражают комплексный подход к подготовке будущих инженеров, начиная от создания учебных программ и заканчивая материально-технической базой

и переподготовкой преподавателей. Идея CDIO состоит в том, чтобы выпускник технического вуза мог не только продуцировать новые технические идеи или продукты, но и осуществлять полный цикл инженерного проектирования и конструирования, воплощать идеи в реальные материальные объекты, оценивать свои результаты, в том числе и в отношении отдалённых социальных, гуманитарных и иных последствий. В соответствии с идеологией CDIO необходимо насытить актуальные вузовские образовательные программы проверенными и отработанными практиками, изменить отношение студентов к своим возможностям, научить командной работе и использовать экспертный подход¹⁴.

В мире широко известен «русский метод подготовки инженеров», основанный на интеграции фундаментального образования и практической подготовки. Эта традиция, доставшаяся советским вузам в качестве имперского наследия, позволила в своё время нашей стране совершить прорыв во многих направлениях технического прогресса [15]. Ещё памятливы те времена Советского Союза, когда дипломные проекты будущих инженеров проектировались на комплексной основе. Содержательно в таких – часто реальных – проектах обязательно были не только проектные решения, но и технико-технологическая часть, экологический раздел, экономические расчёты, планировка промышленной площадки... По своей сути это соответствует первой части концепции CDIO – «Придумывай – Разрабатывай». Конечно, вторая часть – «Внедряй – Управляй» не могла быть реализована в условиях социалистического хозяйствования. Такая возможность сегодня появилась в связи с созданием при крупных предприятиях базовых кафедр: студенты работают на тех же программных средствах, участвуют в проек-

¹⁴ Конференция CDIO Russia: российские вузы будут развивать проектно-ориентированное инженерное образование // Агентство стратегических инициатив. 2014. 29 мая. URL: <https://asi.ru/news/18929/> (дата обращения: 17.04.2022).

тировании тех же реальных объектов, что и профессиональные инженеры.

Напомним широко известный исторический факт: ещё в 1876 г. с этим методом познакомился Джон Рункль – в то время президент Массачусетского технологического института. Его настолько впечатлил этот метод подготовки инженеров, что впоследствии он издал специальную брошюру, в которой заявил, что Америке нужно готовить инженеров именно по такой образовательной технологии [16]. Основопологающие принципы «русского метода подготовки инженеров» по многим позициям использованы в современной концепции CDIO, которая была предложена – что неудивительно – Массачусетским технологическим институтом [17].

Однако их реализация не только сопряжена с рядом административных преград, но и требует специальной комплексной подготовки или переподготовки преподавателей. Мы подчёркиваем: любое проектное решение, в том числе учебное, должно подвергаться всесторонней социогуманитарной экспертизе: экологической, экономической, социокультурной, возможно, медицинской, теологической и т.п. А в качестве экспертов в составе команды должны выступать сами студенты, получившие соответствующую подготовку. Преподаватель должен собрать команду таких экспертов и поставить им задачи, помочь сделать правильные выводы из экспертных изысканий. Так у студентов формируются не только узкопрофессиональные «жёсткие навыки» (hard skills), без которых не может состояться профессионал, но и «гибкие навыки» (soft skills), которые, по мнению исследователей Гарвардского Университета и Стэнфордского Исследовательского Института, определяют 85% успеха профессиональной деятельности¹⁵.

Чтобы реализовать такую технологию, студенты должны получить комплексное

образование в области естественных и социальных наук, технологии, психологии, что позволит им в будущем лучше понимать нужды общества и государства... Такой подход даёт возможность увидеть проблему в целом – как социоинженерную задачу, а не с позиции какой-то одной науки.

Сейчас такой подход часто называют «STEAM-образование». Термин STEAM (Science – наука, Technology – технологии, Engineering – инженерное дело, Art – искусство, Mathematics – математика) используют в мире как указание на интеграцию всех пяти дисциплин в единую схему обучения. Во многом именно успехи Советского Союза, особенно в космосе, заставили США обратиться к проблеме совершенствования естественнонаучной и математической подготовки студентов [14]. Основу STEAM-образования составляет в том числе и российский опыт подготовки инженеров. Ещё в конце XIX – начале XX в. в России учебные планы высших технических учебных заведений были пересмотрены в пользу увеличения учебной нагрузки по естественнонаучным дисциплинам и акцентуации инженерной подготовки студентов [18]. В технологически передовых странах мира идеология STEAM-образования внедрена сегодня на всех уровнях – от дошкольного до высшего [19].

В «Стратегии развития инженерного образования в Российской Федерации на период до 2020 года» указывалось, что «в системе инженерного образования необходимо выделить направления подготовки инженеров, основанные на принципах меж- и мультидисциплинарности, базирующихся в первую очередь на глубоком, фундаментальном физико-математическом образовании. Основная компетенция таких инженеров – создание новых конкурентоспособных продуктов на основе интеграции достижений в различных областях знаний и передовых наукоёмких технологий» [20, с. 19]. В данном контексте вспоминаются идеи политехнизма и междисциплинарности, которые

¹⁵ 10 «мягких» навыков, важных для карьеры // Work.ua. URL: <https://www.work.ua/ru/articles/career/1109/> (дата обращения: 17.04.2022).

ещё в конце XIX – начале XX в. активно воплощались в системе инженерной подготовки России, что было детерминировано «необходимостью увеличения темпов роста и создания новых отраслей и подготовкой, в связи с этим, профессионалов более широкой квалификации» [18, с. 384]. Политехническая подготовка обеспечивала достаточно высокий уровень знаний, умений и навыков, формировала у учащихся научное мировоззрение и давала возможность использования научных законов и понятий в профессиональной деятельности. Недаром инженерная профессия была в тот период одной из самых престижных, и само слово «инженер» выступало символом высокого профессионализма. Не на такой ли результат ориентировано STEAM-образование?

И сегодня вполне справедливо ставится вопрос о пересмотре принципов обучения инженеров на концептуальной основе «русского метода», сочетающего широкое фундаментальное (в том числе социогуманитарное) образование и практическую подготовку в системном единстве.

Заключение

Человечество вступило в новую эру. Скорость перемен порой не оставляет надежды на глубокую, неспешную рефлексию тех шагов, которые делаются в качестве ответа на вызовы актуального настоящего и «нерасколдованного» будущего, даже в тех случаях, когда утраты становятся очевидными: «реформы вызывают к жизни результаты, не соответствующие поставленным целям» [21, с. 5]. Как преодолеть ценностные диссонансы, порой кажущиеся неразрешимыми проблемы в современной системе образования? Представляется крайне проблематичной доминирующая сегодня в России организация инженерного образования, в основе которой – предметная диверсификация знаний, формирующая дискретное и ограниченное представление о технологических объектах (несмотря на декларации нормативных государственных документов). Двухступенчатая

модель подготовки инженеров (бакалавр – магистр) работает в ограниченном диапазоне специальностей, инновационные образовательные технологии, применяемые во многих вузах (проектное, исследовательское обучение, бизнес-инкубаторы и некоторые иные формы), имеют место как прорывные фрагменты, конфликтующие с доминирующей системой. Всё это не означает невозможность конструирования моделей новых, адекватных современному миру с его неопределённостями, рисками, угрозами и прозрачностью долгосрочных прогнозов. Постоянная модернизация действующих ФГОС ВО пока не привела к искомому результату и, похоже вообще не сильно влияет на качество инженерного образования. Между тем именно оно становится – в силу сложившейся геополитической ситуации – ключевым звеном переориентации всей отечественной социально-экономической системы на самообеспечение, замещение оборудования и технологий, достижение мировой конкурентоспособности. Мы показали возможности технологии STEAM, обратив внимание на то, что признанные международные стандарты инженерного образования CDIO (программы базового высшего образования) в сферах технологий, естественных и прикладных наук в основе своей совпадают с хорошо известным в мире и многократно апробированным «русским методом подготовки инженеров», интегрирующим широкое фундаментальное образование в области естественных и гуманитарных наук и технологическую практику на инновационных предприятиях.

Этот богатый, признанный в мире опыт, подаривший миру великих инженеров, адаптированный при этом к современным технологическим возможностям его трансляции, может стать точкой опоры в транзитивном мире. Удивительно актуально звучат слова профессора, инженера-мостостроителя Н.А. Белелюбского, сказанные им в опубликованной в 1917 г. страстной статье «За русского инженера»: «Русский инженер

зарекомендовал себя и смелостью взгляда, и распорядительностью, и беспримерной быстротой исполнения, и никто не решится сказать, что это будто плод жизни в поведу у немецкой техники. За долгие годы своей жизни я вынес глубокое убеждение, что русские техники, выросшие на почве долгого теоретического и практического труда, представляют уверенный кадр работников для того громадного строительства, которым должна будет заняться с окончанием страшно разрушительной войны обновлённая Россия под знаменем нового строя» (Цит. по: [22, с. 135].

Так бывает: и мысль, высказанная в прошлом, и опыт, апробированный многолетней практикой, могут «выявиться в виде настоящего и решающего фактора через много лет в критический момент» [23, с. 393].

Литература

1. *Graham R.* The global state of the art in engineering education. Massachusetts Institute of Technology (MIT), 2018. 170 p. Available at: <https://rhgraham.org/resources/Global-state-of-the-art-in-engineering-education---March-2018.pdf> (дата обращения: 17.04.2022).
2. *Неуймин Я.Г.* Модели в науке и технике: история, теория, и практика. Л.: Наука, 1984. 189 с.
3. *Салеева Е.Ю.* Ретроспективный взгляд на проблему компетентностного подхода // *European Social Science Journal*. 2014. Т. 2. № 2 (41). С. 48–54. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21569915> (дата обращения: 17.04.2022).
4. *Kateneva N.A.* Competence-Based Approach as a Basis for Teaching University Students // *Pedagogical Journal*. 2020. Vol. 10. No. 1-1. P. 105–112. DOI: <https://doi.org/10.34670/AR.2020.1.46.113>
5. *Петрунева Р.М., Васильева В.Д.* Экспертиза инженерно-проектировочных решений как учебная технология // *Высшее образование в России*. 2010. № 8-9. С. 122–128. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15269403&> (дата обращения: 17.04.2022).
6. *Багдасарьян Н.Г., Гаврилина Е.А.* Ещё раз о компетенциях выпускников инженерных программ, или Концепт культуры в компетенциях инженеров // *Высшее образование в России*. 2010. № 6. С. 23–28. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15111070> (дата обращения: 17.04.2022).
7. *Шубина И.В.* Модель специалиста: сущность, среда формирования // *Статистика и Экономика*. 2015. № 6. С. 16–20. DOI: <https://doi.org/10.21686/2500-3925-2015-6-16-20>
8. *Новиков А.М.* Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008. 136 с. ISBN: 5-85449-105-2. URL: http://www.anovikov.ru/books/post_obr.pdf (дата обращения: 17.04.2022).
9. *Мишин И.Н.* Реализация проектной деятельности в системе студентоцентрированного обучения // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 3. С. 140–151. DOI: [10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151)
10. *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>
11. Миссия выполнима. Сборник докладов ректора МГТУ им. Н.Э. Баумана А.А. Александрова. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2021. 271 с. ISBN: 978-5-7038-5620-8
12. *Багдасарьян Н.Г., Петрунева Р.М., Васильева В.Д.* Дихотомия «фундаментальное» и «узкопрофессиональное» в высшем техническом образовании: версия ФГОС // *Высшее образование в России*. 2012. № 5. С. 21–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17747845> (дата обращения: 17.04.2022).
13. *Равен Д.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Пер. с англ. под ред. В.И. Белопольского. М.: Когито-Центр, 2002. 394 с. ISBN: 5-89353-052-7
14. *Чучалин А.И.* Адаптация the Core CDIO Standards 3.0 к высшему STEM-образованию // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30. № 2. С. 9–21. DOI: [10.31992/0869-3617-2021-30-2-9-21](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-2-9-21)
15. *Боровков А.И., Романов П.И.* «Русский метод подготовки инженеров» – основа CDIO? // *Материалы конференций ГНИИ «Нацразвитие»*. Октябрь 2017. СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2017. С. 71–75. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30757393_17228677.pdf (дата обращения: 17.04.2022)
16. *Русская система обучения ремёслам. Истоки и традиции*. Т. 1. М.: НОЦ «Контроллинг и управленческие инновации» МГТУ им. Н.Э. Баумана; ООО «Высшая Школа Инженерного Бизнеса», 2015. 244 с. URL: <https://msrabota>

- ru/content/book_docs/Almanac-2015_.pdf (дата обращения: 17.04.2022)
17. Коршунов С.В. О роли МГТУ им. Н.Э. Баумана в научно-методическом обеспечении высшей школы России (к 30-летию создания УМО) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 152–167. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1406/1156> (дата обращения: 17.04.2022).
 18. Тарасова В.Н. Высшая инженерная школа России (последняя четверть XVIII в. – 1917 г.); Дис. ... д-ра ист. наук, М., 2000. 577 с.
 19. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселёва К.Н. Анализ опыта США и Великобритании в развитии STEM-образования // Научно-технические ведомости СПбПУ. Естественные и инженерные науки. 2017. Т. 23. № 2. С. 7–16. DOI: 10.18721/JEST.230201
 20. Рудской А.И., Александров А.А., Чубик П.С., Боровков А.И., Романов П.И., Шаронов А.Н. Стратегия развития инженерного образования в Российской Федерации на период до 2020 года. Проект. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. 55 с. URL: <https://mpei.ru/umo/HigherEducation/Documents/news/2018/06-03-18.pdf> (дата обращения: 17.04.2022).
 21. Проблемы и риски инженерного образования в XXI веке / Под общ. ред. И.А. Герасимовой. М.: Университетская книга, 2017. 312 с. ISBN: 978-5-98699-243-3 URL: https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/2017/Gerasimova_2017.pdf
 22. Гумилевский Л.И. Русские инженеры. М.: Молодая гвардия, 1953. 442 с. URL: <https://imwerden.de/publ-11794.html> https://imwerden.de/pdf/gumilevsky_russkie_inzhenery_1953__ocr.pdf (дата обращения: 17.04.2022).
 23. Ухтомский А.А. От двойника к собеседнику // А.А. Ухтомский. Доминанта. СПб.: Питер, 2019. 512 с. С. 376–441. ISBN: 978-5-4461-1183-1
- Статья поступила в редакцию 06.02.22
После доработки 13.04.22
Принята к публикации 17.04.22

References

1. Graham, R. (2018). *The Global State of the Art in Engineering Education*. Massachusetts Institute of Technology (MIT), 2018. 170 p. Available at: <https://rhgraham.org/resources/Global-state-of-the-art-in-engineering-education---March-2018.pdf> (accessed 17.04.2022).
2. Neuimin, Ya.G. (1984). *Modeli v nauke i tekhnike: istoriya, teoriya, i praktika* [Models in Science and Technology: History, Theory, and Practice]. Leningrad : Nauka, 189 p. (In Russ.).
3. Salyaeva, E.Yu. (2014). [A Retrospective Look at the Problem of the Competence Approach]. *European Social Science Journal*. Vol. 2, no. 2 (41), pp. 48-54. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21569915> (accessed 17.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Kameneva, N.A. (2020). Competence-Based Approach as a Basis for Teaching University Students. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal]. Vol. 10, no. 1-1, pp. 105-112, doi: 10.34670/AR.2020.1.46.113
5. Petrunova, R.M., Vasilyeva, V.D. (2010). Examination of Engineering-Designing Decisions as Modern Educational Technology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 122-128. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15269403&> (accessed 17.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Bagdasaryan, N.G., Gavrilina, E.A. (2010). Once Again about the Competencies of Graduates of Engineering Programs, or the Concept of Culture in the Competencies of Engineers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 23-28. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15111070> (accessed 17.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Shubina, I.V. (2015). The Model of the Specialist: The Nature, Environment of Formation. *Statistika i Ekonomika = Statistics and Economics*. No 6, pp. 16-20, doi: <https://doi.org/10.21686/2500-3925-2015-6-16-20> (In Russ., abstract in Eng.).
8. Novikov, A.M. (2008). *Postindustrial'noe obrazovanie* [Post-Industrial Education]. Moscow : Egves, 136 p. ISBN: 5-85449-105-2 (In Russ.).

9. Mishin, I.N. (2022). Implementation of Project Activities in the Student-Centered Learning System. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 3, pp. 140-151, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-3-140-151 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Khamidulin, V.S. (2020). Modernization of the Model of Project-Oriented Education at the University. *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.).
11. Aleksandrov, A.A. (2021). *Missiya vpolnima. Sbornik докладов ректора MGTU im. N.E. Bauman* [The Mission is Feasible. Collection of Reports by the Rector of Bauman Moscow State Technical University]. Moscow : Bauman Moscow State Technical University, 271 p. ISBN: 978-5-7038-5620-8 (In Russ.).
12. Bagdasaryan, N.G., Petruneva, R.M., Vasilyeva, V.D. (2012). The Dichotomy of “Fundamental” and “Highly Professional” in Higher Technical Education: The Version of the Federal State Educational Standard. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 21-28. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17747845> (accessed 17.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Raven, J. (1984). *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. H.K. Lewis, 251 p. (Russian translation by Belopolsky, V.I., Moscow : Cogito-Center, 2002, 394 p.).
14. Chuchalin, A.I. (2021). Adaptation of the Core CDIO Standards 3.0 to Higher STEM Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 2, pp. 9-21, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-9-21 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Borovkov, A.I., Romanov, P.I. (2017). “Russian Method of Training Engineers” – the Basis of CDIO? In: *Materialy konferentsii GNII «Natsrazvitie». Oktyabr' 2017* [Conference of the GNII “National Development”. October 2017: Collection of Selected Articles]. St. Petersburg : GNII “National Development”, pp. 71-75. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30757393_17228677.pdf (accessed 17.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
16. Kuzmichev, A.D., Timofeeva, Yu. G. (Eds). (2015). *Russkaya sistema obucheniya remeslam. Istoki i traditsii* [Russian System of Training in Crafts. Sources and Traditions]. Vol. 1. Moscow : SEC «Controlling and Administrative Innovations» of BMSTU; Ltd «Higher School of Engineering Business», 244 p. Available at: https://msrabota.ru/content/book_docs/Almanac-2015_.pdf (accessed 17.04.2022) (In Russ.).
17. Korshunov, S.V. (2018). About the Role of Bauman Moscow State Technical University in the Scientific and Methodological Support of Higher Education in Russia (to the 30th Anniversary of the Creation of the UMO). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 6, pp. 152-167. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1406/1156> (accessed 17.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Tarasova, V.N. (2000). *Vyssbaya inzhenernaya shkola Rossii (poslednyaya chetvert' KbVIII v. – 1917 g.)*. [Higher Engineering School of Russia (the Last Quarter of the XVIII Century – 1917): Dr. Sci. Thesis (History)]. Moscow, 577 p. (In Russ.).
19. Rudskoi, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Kiseleva, K.N. (2017). Analysis of the US and UK Experience in the Development of STEM Education. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPb-PU. Estestvennye i inzhenernye nauki = St. Petersburg State Polytechnic University Journal of Engineering Science and Technology*. Vol. 23, no. 2, pp. 7-16, doi: 10.18721/JEST.230201 (In Russ., abstract in Eng.).
20. Rudskoi, A.I., Aleksandrov, A.A., Chubik, P.S., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Sharapov, A.N. (2017). *Strategiya razvitiya inzhenernogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda. Proekt* [Strategy for the Development of Engineering Education in the Russian

- Federation for the Period up to 2020. Project]. St. Petersburg : Polytechnic University Publ., 55 p. Available at: <https://mpei.ru/umo/HigherEducation/Documents/news/2018/06-03-18.pdf> (accessed 17.04.2022). (In Russ.).
21. Gerasimova, I.A. (Ed). (2017). *Problemy i riski inzhenerenogo obrazovaniya v XXI veke* [Problems and Risks of Engineering Education in the XXI Century]. Moscow : Universitetskaya kniga, 312 p. ISBN: 978-5-98699-243-3. Available at: https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/2017/Gerasimova_2017.pdf (accessed 17.04.2022). (In Russ.).
 22. Gumilevsky, L.I. (1953). *Russkie inzhenery* [Russian Engineers]. Moscow : Molodaya gvardiya, 442 p. Available at: https://imwerden.de/pdf/gumilevsky_russkie_inzhenery_1953__ocr.pdf (accessed 17.04.2022). (In Russ.).
 23. Ukhtomsky, A.A. (2019). [From the Doppelganger to the Interlocutor]. In: Ukhtomsky, A.A. *Dominanta* [Dominant]. St. Petersburg : Peter, pp. 376-441. ISBN: 978-5-4461-1183-1 (In Russ.)

The paper was submitted 06.02.22
Received after reworking 13.04.22
Accepted for publication 17.04.22






Журнал издается с 1992 года.
 Периодичность – 11 номеров в год.
 Распространяется в регионах России,
 в СНГ и за рубежом.

Главный редактор:
 Никольский Владимир Святославович

Редакция:
 E-mail: vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru
<http://vovr.elpub.ru>
 127550, г. Москва,
 ул. Прянишникова, д. 2а

Подписные индексы:
 «Пресса России» – 83142

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

«Высшее образование в России» – ежемесячный межрегиональный научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных трансдисциплинарных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций её развития с позиций педагогики, социологии и философии образования.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2018), в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.4.4 – Социальная структура, социальные институты и процессы (Социологические науки)
- 5.4.6 – Социология культуры (Социологические науки)
- 5.7.6 – Философия науки и техники (Философские науки)
- 5.7.7 – Социальная и политическая философия (Философские науки)
- 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (Педагогические науки)
- 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (Педагогические науки)
- 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (Педагогические науки)

Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования) в РИНЦ составляет 1,620; показатель Science Index – 1,132

Дорогие читатели и авторы! Призываем оформить подписку на журнал «Высшее образование в России».
Светлое будущее нашего издания зависит от вас!

Vyshee Obrazovanie v Rossii

Q2 Sociology and Political Science
 best quartile

SJR 2019
 0.29

powered by scimagojr.com

Город-университет и государство-университет: методологический инструментарий Уильяма Кларка

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-84-101

Пичугина Виктория Константиновна – д-р пед. наук, проф., департамент образовательных программ, ведущий науч. сотрудник, Pichugina_V@mail.ru

Институт образования ВШЭ, Москва, Россия

Адрес: 101000, Москва, Потаповский переулок, 16, стр. 10

Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия

Адрес: Россия, 101000, Москва, ул. Макаренко 16

Лурье Зинаида Андреевна – канд. ист. наук, ассистент, z.lurie@spbu.ru

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

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

***Аннотация.** Методологический инструментарий Уильяма Кларка, приложимый к изучению истории и философии высшего образования, представлен в серии статей 1996–2003 гг. и особенно в его книге «Академическая харизма и истоки исследовательского университета» (2006). Это результат многолетней работы автора по множеству направлений исследований, большинству из которых ещё только предстоит оформиться как исследовательским направлениям. Автор поставил амбициозную задачу рассмотреть эволюцию академической практики (преимущественно немецкой) как процесс бюрократизации и меркантилизации образования через призму академической харизмы. Рассматривая харизматичность как один из типов легитимного господства в научном мире, У. Кларк описывает учёного не в трёх пространственных координатах, о которых он говорит во введении, а в четырёх: религия, политика, экономика, государство/город. Именно последняя обозначенная нами координата и позволяет Кларку отмечать на образовательном ландшафте города университеты, принимающие или отвергающие те или иные способы передачи академической харизмы. Другим ключевым вопросом, с которого У. Кларк начинает поиск истоков исследовательского университета, является вопрос о постепенном вытеснении устной культуры письменной, иными словами, как «говори и будь» (фраза, изобретённая авторами этой рецензии) превратилось в «публикуйся или исчезни» (афоризм, приводимый автором книги). Этот вопрос включает ряд других, на которые мы укажем ниже, анализируя академическое пространство, которое в представлении автора разбивается, собирается и снова разбивается на осколки табелей, каталогов, списков, уставов, таблиц, графиков, отчётов, анкет, досье и т.д. Несмотря на то, что перевод книги Уильяма Кларка на русский язык был осуществлён в 2017 г., предложенная им методология незаслуженно мало известна отечественным исследователям высшего образования и в целом не получила фун-*

даментального осмысления в научной традиции. Основные её положения и будут изложены в рамках данной статьи.

Ключевые слова: Уильям Кларк, университет, харизма, академическая харизма, Оксбридж, протестанты, иезуиты, город-университет, образовательное пространство, Вебер, Фуко

Для цитирования: Пичугина В.К., Лурье З.А. Город-университет и государство-университет: методологический инструментарий Уильяма Кларка // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 84–101. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-84-101

University as a City and University as a State: Methodological Tools of William Clark

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-84-101

Victoria K. Pichugina – Dr. Sci. (Education), Prof., Leading Researcher, Pichugina_V@mail.ru
Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
Address: 16, Potapovsky per., Moscow, Russian Federation
Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Address: 16-10, Makarenko str., Moscow, 101000, Russian Federation

Zinaida A. Lurie – Cand. Sci. (History), Assistant, z.lurie@spbu.ru
Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia
Address: 7-9, Universitetskaya emb., 199034, St. Petersburg, Russian Federation

Abstract. William Clark's methodological tools applied to the study of the history and philosophy of higher education are presented in a series of articles 1996–2003 and especially in his book “Academic Charisma and the Origins of the Research University” (2006). The last was a result of Clark's long and accurate work in many areas of research, most of which have yet formed as academic fields. The author sets an ambitious task to examine evolution of academic practice (mainly German) as a process of bureaucratization and capitalization of education through the prism of academic charisma. Considering it as one of the types of legitimate dominance in the scientific world, W. Clark describes a scholar not in three spatial coordinates (of which he talks in the introduction), but in four: religion, politics, economics, and state/city. The last allows Clark to mark universities that accept or reject certain methods of transferring academic charisma on the educational landscape of the city. Another issue that is a key to the search of the basics of research university, is the question of the gradual suppression of oral culture by writing. In other words, how “say and be” (the phrase invented by the authors of this review) turned into “print or disappear” (aphorism cited many times by the author of the book). This question includes a number of others, which we point out analyzing the academic space, which, in the author's mind, is broken up, collected and rebroken up into fragments of tables, catalogues, lists, statutes, tables, graphs, reports, questionnaires, dossiers, etc. Despite the fact that the translation of William Clark's book into Russian was carried out in 2017, the methodology proposed is undeservedly little known to the researchers of higher education and, in general, has not received fundamental review in the scientific tradition. Its main provisions will be outlined in the framework of this article.

Keywords: William Clarke, university, charisma, academic charisma, Oxbridge, Protestants, Jesuits, university city, educational space, Weber, Foucault

Cite as: Pichugina, V.K., Lurie, Z.A. (2022). University as a City and University as a State: Methodological Tools of William Clark. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 5, pp. 84–101, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-84-101 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Всё более острая в последние годы проблема между университетом, пытающимся отстаивать свою исследовательскую независимость, и государством, стремящимся контролировать академический процесс через систему отчётов и публикаций, указывает на безусловную актуальность исследовательской проблематики, поднятой в работах Уильяма В. Кларка (1953–2017). Американский историк образования исследует вопрос о том, как и когда появился современный университет как структура, подконтрольная государству, и почему менялась степень этой подконтрольности. Для изучения заявленной проблемы перед исследователем встала необходимость поиска соответствующего методологического инструментария, который бы позволил ему рассмотреть как повседневность университетской рутины, так и индивидуальность «жителей» университета. Так образом, в его работах раскрывается то, что можно назвать разноуровневой ментальностью университета как города/государства. Представляется, что методология У. Кларка требует пристального изучения и оценки, которая позволит определить продуктивные методы и направления дальнейших исследований высшего образования как в рамках созданной им научной школы [1], так и за её пределами.

Многолетний исследовательский путь У. Кларка следует отсчитывать, как справедливо указывает Дж.К. Албисетти, с диссертации «От средневековых *Universitas Scholarium* до немецкого исследовательского университета: Социогенез немецкой академической науки» (Лос-Анджелес, 1986) [2, р. 139]. Сам исследователь, правда, избегал упоминания своей диссертации, вероятно, считая, что «перерос» обозначенную в ней постановку проблемы: содержание работы

посвящено главным образом формам институализации знания, хотя основной вывод – о непосредственной связи рождения исследовательского университета с формированием прусской государственности – Кларк сделал уже тогда [3, р. 16], равно как и ввёл важные для него типы источников. Этот вывод и другие выводы, сделанные в ряде работ¹, переосмыслили господствующую в историографии точку зрения, выраженную в первую очередь Р.С. Тёрнером, и были связаны с серьёзной источниковой работой, предпринятой У. Кларком.

Монография «Академическая харизма и истоки исследовательского университета», изданная в 2006 г. переведена на русский язык в 2017 г.) [8; 9], представляет собой масштабное произведение, в котором охвачен целый спектр проблем интеллектуальной истории, истории образования и истории культуры с позднего Средневековья по XIX в. У. Кларк принципиально выводит на первый план весьма разноуровневые источники, с которыми ему довелось работать, объединяя сюжеты, лёгшие в основу многих из его предшествующих публикаций (часть из которых в отредактированном виде послужила основой глав ра-

¹ Особенно стоит отметить две коллективные монографии под его редакцией: «Науки в просвещённой Европе» (1999) и «Малые инструменты знания: исторические эссе об академических и бюрократических практиках» (2001), в которых У. Кларк также был автором отдельных разделов, рассматривающих как изменение системы знания («смерть метафизики»), так и особенности оценки знания (регистры) и развитие понятия «объективности» в прусских университетах [4; 5]. С темой первой статьи перекликается содержание двух других статей, посвящённых учебникам физики и общему развитию этой дисциплины в немецких университетах [6; 7].

боты [5; 10–15]). У. Кларк вполне реализовал в этой книге свои исследовательские амбиции и после её публикации находился в научном поиске, как можно судить по его трудам². Таким образом, вполне справедливо сосредоточиться главным образом на исследовательской монографии «Академическая харизма и истоки исследовательского университета» У. Кларка, разумеется, с учётом иных работ 1996–2007 гг. В это наиболее плодотворное для исследователя десятилетие У. Кларк разрабатывает собственное оригинальное видение истории высшего образования и методологии работы, свободной, по мнению самого исследователя, «от романтизма и прочих нынешних идеологий», и переосмысляющей «великий нарратив былых времён» [9, с. 27]. В связи с этим заметим, что монография, совмещающая высокий уровень концептуализации с «голосами» и «фактурой» источникового материала, – в целом большая редкость, и среди работ, свободно доступных отечественному читателю, не имеет аналогов и, следовательно, особенно нуждается в критическом комментарии и осмыслении.

Дискурс и концепция

В основе исследований У. Кларка лежат два ключевых понятия, которые и вынесены в название его заключительной работы: харизма и исследовательский университет³.

² Мы не берёмся перечислять все эти публикации, читатель может составить представление о них на сайте Общества истории знания (<https://hssonline.org/>), а также большинство из них названо в мемориальной статье 2017 г. [1]. Особенно стоит отметить его обобщающую статью, посвящённую просопографии – науке для кембриджской истории науки [16], и научной революции в Германии, опять же для кембриджской истории научных революций [17], и две работы для франкоязычной и немецкоязычной аудитории, ценные с точки зрения методологических принципов У. Кларка [18; 19].

³ В своём диссертационном исследовании У. Кларк ещё не использует понятие «харизмы», оно сформулировано в более поздних исследованиях [20].

Обращаясь к понятию харизмы, автор заявляет себя последователем М. Вебера, хотя подчёркивает, что его интерпретация классика немецкой историографии может идти в разрез с общепринятой [9, с. 33–34]. Р. Кирван, специализирующийся на идентичности гуманитариев в раннее Новое время, отмечает, что У. Кларк выходит за границы им же обозначенных методологических рамок: если веберовская харизма обозначала сверхчеловеческие, исключительные качества личности⁴, то У. Кларк говорит скорее о культурных особенностях и академических методах, которые было бы корректнее соотносить с веберовской таксономией [22, р. 123]. В видении исследователя харизма позднесредневековой профессуры была коллегиальной групповой харизмой, аналогом церковной модели, тогда как в университетах Нового времени исследователи вынуждены были быть носителями личной харизмы (пользоваться успехом у студентов, совершать научные достижения и пр.), что и стало использоваться государством. Некоторые приводимые У. Кларком примеры позволяют понять, что речь идёт о харизме как типе легитимного господства в научном мире: так, он анализирует университетские каталоги конца XVII и начала XVIII в., которые дают списки, выстроенные в одном случае по статусу научных дисциплин (с богословием – на первом месте), а в другом – по престижности действующих преподавателей, отягощённых профессиональной репутацией, то есть личной харизмой и авторитетом [9, с. 62–63]. Таким образом, У. Кларк объединяет веберовское понимание харизмы со структуралистским представлением (в первую очередь – М. Фуко)⁵ и использует его как всеобъемлющее понятие. С одной стороны, академическая харизма – это то, что противопоставляется научной повседневности с её рутинностью, а с другой – то, что

⁴ Подробнее см.: [21, с. 402].

⁵ Как отмечает С. Маршан, У. Кларк представляет XIX в. как период торжества дисциплинарного государства под влиянием М. Фуко [23, р. 391].

реализует себя в научном мире как рутинизированная повседневность в виде одеяний, кафедр, книг, должностей, титулов в средневековом университете и в виде табелей, каталогов, списков, уставов, таблиц, графиков, отчётов, анкет, досье, списков личных заслуг и аннотаций учебных курсов в рациональном университете Нового времени [9, с. 38].

Как отмечают А. Купер и В. Фойерхан, близкие друзья и коллеги У. Кларка, это свободное понимание термина позволяет ему прийти к выводам, противоречащим веберовской концепции рационализации, доказав сохранение харизмы в веке рациональности⁶. При этом У. Кларк знакомит читателя с источниками разных типов, перенося в область образования терминологию З. Фрейда и демонстрируя сложность соотнесения академического сознательного, академического бессознательного и академического подсознательного. Его исследование, таким образом, попадает в нишу уникальной дискурсивности, организуя свой комментарий вокруг следующих основных категорий: академический мир, хор, порядок, документооборот, режим, рынок, труд, жанр, работник, ответ, академическая культура, жизнь, система, сцена, практика, бюрократия, отчётность, периодика, софистика, реклама, академическое пространство, знание, сообщество, старшинство, академические круги, свободы, обычаи, назначения, звания, пересуды⁷. Из этого «гlossария» видно, что У. Кларка в равной мере интересуют процессы и практики, связанные как с внешними (властью, рынком, экономикой, политикой и пр.), так и с внутренними реалиями университета (порядок, труд, культура и пр.). Ещё точнее – он исследует *вопрос о том, как и когда возникала конфликтность во взаимодействии власти и университета*,

наиболее явственно проявлявшаяся в немецких землях. И в этом он придерживается линии М. Вебера: расколдовывание⁸, рационализация и бюрократизация университетской корпорации для него являются в первую очередь феноменом протестантизма.

Позволим себе, однако, заметить, что вопреки заявленной концепции, университет оказывается довольно грубо вырван из общей проблематики немецкого Просвещения, становления абсолютистского государства и его механизмов. Все эти темы основательно изучены не только в немецкой, но и в англо-американской историографии. У. Кларк исходит не столько из исторических, сколько из историко-культурных позиций, доказывая, что модель современного рационального университета, сформировавшаяся в классическом виде к 1830-м гг.⁹, сложилась в немецкоязычных территориях (Ганновере и Пруссии) и затем распространилась на весь остальной мир [9, с. 50, 52–53]. Следовательно, удобно описать этот процесс как лютеранский феномен. В отличие от М. Вебера, воспевавшего Реформацию, для У. Кларка торжество протестантского пути не является триумфом: напротив, именно на этой конфессии, выбравшей «срединный путь» между университетом как еkkлeзиальной корпорацией («город-университет») и университетом как бюрократической структурой («государство-университет»), лежит ответственность за механизмы калькуляции и отчётности современного академического мира¹⁰.

Английский материал, представленный неким идеальным типом «Оксбридж», опи-

⁶ Что отличает работу Кларка, например, от работ Роберта Мертона по интеллектуальной истории Англии XVII в. [22].

⁷ Этот далеко не полный список, безусловно, является продуктом не только автора, но и переводчика и научного редактора русского перевода книги.

⁸ Мы используем понятие «расколдовывание», как это звучит в переводе труда Ч. Тейлора «Секулярный век» [24]. В переводе книги Кларка, однако, используется слово «расколдование».

⁹ Строго говоря, даже раньше, ко времени прибытия Гумбольдта в Kultursministerium в 1809 г.

¹⁰ Представляется, что реальность наукометрии и иной бюрократической номенклатуры, с которой исследователь столкнулся на рубеже XX–XXI столетий в США, не позволила ему освободиться от личной неприязни к немецкой модели.

сывается У. Кларком как близкий иезуитской модели и используется им как средство контраста: большую независимость перед лицом *Police State* сохранили не факультетские управленческие администрации, а колледжи и коллегии, опиравшиеся на коллегиальные структуры. Исследователь не скрывает ностальгии, которую испытывает по «золотому веку» американских колледжей, отмечая, что именно такая модель была вытеснена моделью исследовательского университета. Для него последняя является навязанной моделью – наиболее «коварной фазой европейского колониализма» [20, с. 53]. Концептуальная слабость У. Кларка кроется, с одной стороны, в драматическом (и весьма характерном для историографии вплоть до середины XX в.) противопоставлении Реформации и Контрреформации, а с другой – в описании Реформации как рационализации. С 1980-х гг. в рамках исследований конфессиональной эпохи эти курсы были значительно переосмыслены, и сегодня тезисы У. Кларка звучат несколько старомодно¹¹. У. Кларк противопоставляет скорее идеальные структуры, символически представленные моделями Оксбриджа и лютеранскими университетами Виттенберга, Галле, Гёттингена и пр. (привлекая также и материал Бранденбург-Пруссии и Баварии). Ш. Рофблат указывает, что У. Кларк фактически игнорирует историю Шотландского образования, особенно значимую для Америки (от академических реалий которой У. Кларк отталкивается в своём исследовательском поиске и истории которой касается в последнем разделе первой части), а также поверхностно судит о практиках французского образования Старого режима. Кажется, что У. Кларк при этом старается приуменьшить влияние государства на англо-иезуитскую модель университета-монастыря (хотя уже изрядно бюрократизированного)¹².

¹¹ О конфессионализации см.: [25, с. 5–32].

¹² Это же отмечает С. Бергер в своей рецензии на работу У. Кларка [26, с. 509].

Слабость аргументации У. Кларка и определённую тенденциозность отмечали многие критики [2, р. 139–142; 27, р. 757; 28, р. 426–428; 29, р. 467]. Как представляется, У. Кларк описывает на протестантском материале торжество письменного слова, давшего государству возможность контроля, которой раньше не было. Кажется, здесь можно было отказаться от М. Вебера, но это было бы не характерно для американской социологической школы как таковой.

У. Кларк использует веберовскую формулу как основу, удобную для изложения материала. Это позволяет ему поколебать сложившиеся мифологемы о преемственности современной и средневековой университетской культуры [30, р. 54], а также продемонстрировать значительную внутреннюю эволюцию университета. Благодаря избранной методологии в исследовании перед нами предстаёт целый город-университет, зажатый в тиски изменяющегося времени: ещё недавно было позволительно строить авторский учебный курс, а теперь требуется отправлять в министерство сведения о студентах и их способностях. Харизма нового типа, доказывает У. Кларк, была выработана не только как следствие бюрократических притязаний государства, но и как защита от них, как собственная меритократическая и рационалистическая ценность.

История источников и интерпретаций

Ещё в своей диссертации 1986 г. У. Кларк заявил о первенстве для него источников по истории университетского образования, изучение которого позволило прийти к неожиданным для него самым выводам. Наиболее «любимые» из них вошли и в монографическое исследование, которое богато выдержками из источников о педагогическом прошлом, часть из которых вынесена в приложение, а часть приведена в тексте и снабжена многогранными комментариями. Орывки из университетских матрикулов, реестров, переписки, конспектов, дневников и воспоминаний, министерских отчётов,

библиотечных каталогов, различных университетских изданий, в том числе списков курсов учебных дисциплин и другой «маркетинговой» продукции¹³, позволяют сохранить живость и увлекательность академического повествования. Отдавая должное американской школе визуальной антропологии и культурологии, У. Кларк активно привлекает изобразительные источники: портреты учёных, учебных заведений и библиотек, профессорские ведомости и лекционные реестры, академические костюмы, университетские шествия, титульные страницы диссертаций и рекомендательные письма, сцены экзаменов, учёных советов, лекций и диспутов, а также трапезы. Выборка У. Кларка далека от универсальности, и его можно обвинить в некоторой вкусовщине, отсутствии должной фундированности¹⁴. Тем не менее приведённые источники позволяют воспринимать университет как многомерное пространство не только текстовой, но устной и визуальной культуры. Подробный комментарий У. Кларка к этим материалам делает монографию потенциально интересной для семинаров по интерпретации самых разных видов историко-педагогических источников.

Отвечая на главный вопрос: *как и когда оказалась востребованной новая грань учёного, его новое «я», балансирующее на грани частного и публичного*, – У. Кларк фокусируется главным образом источниках 1690-х – 1700-х гг. При интерпретации материала он рассматривает несколько важнейших сюжетов: во-первых, учебный процесс – с особым вниманием к аттестационной практике; во-вторых, вытеснение устной практики письменной в разных аспектах деятельности университетов; в-третьих, диалог университета и города/государства. Рассмотрим несколько подробнее основные дискурсы интерпретации У. Кларка.

¹³ Источники были собраны главным образом в архиве Прусского министерства образования.

¹⁴ См. критические замечания рецензентов [2, p. 142; 31, p. 604].

Лекция и диспут/экзамен как основы университетского мира существенно менялись, что находит отражение в лекционных списках, экзаменационных протоколах и прочих отчётных материалах. Изменения затрагивали не только содержательные, но и процессуальные моменты, касающиеся надиктовывания и конспектирования лекционного материала, использования учебников при чтении лекций, отслеживания посещаемости и т.д. Множество источников указывает на то, что средневековые университетские диспуты не ставили целью дать или каким-либо образом оформить новые знания; они должны были быть лакмусовой бумагой для возможных студенческих ошибок, своеобразной гарантией ортодоксальности учебного канона. Что касается экзаменов, то они, как и диспуты, неизбежно эволюционировали, всё менее походя на диалог. Если в Виттенбергском университете в 1639 г. от экзаменуемого дознавались о наличии души у звёзд, то в Гёттингенском университете в 1787 г. во время экзамена постоянно пили чай и в лучших театральных традициях доставали камень из кармана, прося дать ему характеристику. Первоначальная цель кембриджского экзамена на степень бакалавра – уточнить впечатление об экзаменуемом, полученное от его выступления на диспуте, – постепенно уступает место множеству других целей, которые возникают в XVIII в. вместе с ранжированием студентов по способностям. Диспуты, как подчёркивает У. Кларк, становятся лишь средством, с помощью которых тьюторы делят студентов на три группы («начитанные», «читающие», «не читающие»), давая возможность ежегодно оспорить это деление на экзамене. Последний постепенно перестаёт походить на «героический устный театр» [9, с. 198], поскольку словесное уступает визуальному: сказанное слово не так значимо, как место в таблице способностей. Резюмируя, У. Кларк традиционно переходит от прошлого к настоящему и делает следующий вывод: «Суть современной системы оценивания в том, что,

независимо от содержания образования, учащиеся должны быть ранжированы, а их знания – оценены. Оценивание превращает их в бюрократический продукт, прошедший проверку качества. Содержание образования – после надлежащей деполитизации – по сути, является лишь безвредной учёной болтовнёй» [9, с. 180].

Второй важнейший для У. Кларка дискурс можно назвать урбанистическим: он много рассуждает о научных публикациях и периодике раннего Нового времени. Исследователь подчёркивает, что каждый университетский город в это время имел свою газету или научный журнал, где печатались в том числе лекционные списки – один из важнейших источников У. Кларка. Интерес к проблемам печати, безусловно, связан с общими направлениями развития американской культурологии, в первую очередь – теории масс-медиа М. Маклюэна. Механизмы печати помогают У. Кларку наглядно продемонстрировать переход от «словооборота» к «документообороту», с одной стороны, и с другой – затронуть проблемы конкуренции в академической среде.

Наконец, третий дискурс, к которому У. Кларк возвращается снова и снова, это «министерские интриги». Как справедливо объясняет Э. Графтон, У. Кларк связывает контроль государства над университетом в первую очередь с экономической политикой: желание государей взять под контроль образование в своих землях с целью увеличения их привлекательности (и, соответственно, увеличения дохода) выражалось в бюрократизации образовательных практик [21, с. 403]. При анализе источников У. Кларк часто эксплуатирует образ «красной ручки Берлина»¹⁵, указывая, что министерскую линию нельзя воспринимать однозначно негативно. С одной стороны, имела место безусловная бюрократизация образования: У. Кларк показывает, как отчёты и таблицы, восходящие к визи-

тациям конца XVI в. (Вольфенбюттельская анкета 1597 г.) и вызывавшие сначала протесты университетов, стали нормой. Поскольку для их составления требовалась основательная филологическая подготовка, эти жанры проникли в образование и повлияли на всю европейскую литературу XVII–XVIII вв. Один из ярких примеров, который приводит У. Кларк, – заполненный на канцелярский манер дневник Робинзона Крузо [9, с. 478]. С другой стороны, власть преследовала благие цели, разрушая нормативную для Средневековья целостность семейных и профессиональных ролей и создавая представления о стандартах и компетенциях, необходимых выпускникам.

Порой в интерпретации источникового материала американский исследователь тяготеет к излишним обобщениям (особенно когда хочет подчеркнуть, что бюрократизация преследовала целью эффективность и справедливость образовательного процесса). Несколько иронизируя (в духе самого У. Кларка), можно увидеть, что «красная ручка Кларка» в интерпретации как микро-, так и макросюжетов не менее очевидна, чем «красная ручка Берлина», которую исследователь неоднократно упоминает в своём тексте¹⁶.

История пространств и практик

Исследования У. Кларка демонстрируют определённый материализм его методологии: образовательные практики оказываются неотрывными от проблемы организации пространства. Именно поэтому он говорит об эволюции библиотеки, сопоставляя планы организации пространства «идеальной библиотеки». В его монографии также изменения академических форм и академической моды (что и как преподавалось, читалось, конспектировалось, понималось, разрешалось и запрещалось) демонстрируются в их непосредственном выражении в тех или иных пространственных решениях и прак-

¹⁵ При помощи этого цвета министерство обозначало свой интерес к прочитанному.

¹⁶ О ряде пробелов в библиографии см. [2, р. 142; 27, р. 757].

тиках, многие из которых в дальнейшем сложили немецкую модель исследовательского университета. При анализе письменных и визуальных текстов его главным образом интересует, *как и когда учёный становился частью тех или иных академических ритуалов* в самой широкой из возможных постановок данного вопроса – от торжественных университетских шествий и до присуждения учёных степеней. Читатель вместе с Кларком совершает путешествие по хорошо узнаваемым пространствам немецких университетов с их не менее хорошо узнаваемыми практиками: до конца XVIII в. на материале, подкреплённом источниками, и рассматривая XIX в. в русле более широких обобщений.

Присуждение учёной степени – важнейший ракурс пространства и практики, где находило и продолжает находить отражение новое «я» учёного¹⁷. Исследователь исходит из представления, что изначально присуждение учёных степеней рассматривалось как акт групповой харизмы, близкий к инвеституре и рукоположению. Постепенно претендующий на учёную степень становился тем, кто прошёл необходимые бюрократические процедуры (подтвердил свою добропорядочность) и был принят как автор академического мира (подтвердил свою публичность). По мнению У. Кларка, на пути от «героического театра» к «прозаической публикации» возникло много того, что мы считаем обязательными атрибутами исследовательской деятельности. Оформление титульных страниц диссертации как сейчас, так и несколько столетий назад отражало роли и места, которые занимают участники церемонии защиты. Исходящие от министерств побуждения профессоров публиковаться

посредством диспутов переросли в приказы. Одним из самых значимых, с точки зрения Кларка, является прусский указ от 24 декабря 1749 г., предписывающий публикации в качестве условия для всех профессорских назначений и повышений. Этот приказ стал нормативным закреплением принципа академического мира «публиковаться или исчезнуть». Наиболее интересным художественным закреплением существования этого принципа является сатира Лессинга 1747 г. «Молодой учёный», обличающая много пишущих. Небезынтесным является анализ тем диссертационных исследований 1670–1730 гг., часть из которых приведена У. Кларком в приложении. В том числе хочется отметить отчасти анекдотичную диссертацию на тему «О злых жёнах учёных», опубликованную Готтлобом Маттеусом в Лейпцигском университете в 1705 г. Приведённые Кларком темы, кроме прочего, объясняют особенности процесса становления академического работника нового типа.

Практики чтения лекций, проведения экзаменов и защиты диссертации (важнейшая статья У. Кларка [10] легла в основу IV главы книги об академической харизме) рассматриваются с точки зрения их материальных основ, поскольку академическая харизма передаётся даже через стул и стол, на котором и за которым сидят. Ожидая устный экзамен и играя в кнопки или готовясь к письменному экзамену и решая «оконные задачи», студенты были частью пространств и практик, многие из которых не так далеки от современных, как это может показаться [9, с. 162–163, 164, 166]. Экзамены превратились в Чистилище в раннее Новое время, и их дальнейшая бюрократизация была связана с конфессиональным наследием, в том числе с академической бюрократией иезуитов.

Отдельная часть книги посвящена научно-исследовательскому семинару, который стал основой немецких университетов между 1738 и 1838 гг. Основой этого направления опять же становятся и диссертация [3] и некоторые статьи У. Кларка, особенно [11].

¹⁷ Проблему эволюции статуса учёного и процедуры его легитимации У. Кларк исследует ещё во время работы над диссертацией [3], вслед за ней обращаясь к более развёрнутым на источниковом материале проблематике статуса и положения доктора философии [15; 12]. Две последние статьи легли в основу монографии У. Кларка.

Семинар интересен У. Кларку как государственный институт, бюджетное учреждение, педагогический институт, воспитательный центр, центр обучения и романтизма, а также с точки зрения усиления устной культуры и апофеоза письменной работы. Филологические чаяния гуманистов XV–XVI вв. эволюционировали в составную часть образования в протестантских и иезуитских педагогических семинариях раннего Нового времени и близких им публичных филологических сообществ, с последней трети XVIII в. стремившихся внедриться в университетские структуры уже как государственный проект. Немецкий исследовательский семинар, по мнению У. Кларка, был особой институционализированной технологией, в которой как нельзя лучше отразились особенности немецкой канцелярской отчётности и бюрократической дисциплины, и в то же время он был основан на системе кругового диспута, не только устного, но и письменно-го. Филологические штудии во многих культурах показали себя продуктивной кузницей усидчивых, аккуратных и дисциплинированных кадров. Европейские педагогические семинары парадоксальным образом породили феномен романтиков, харизматической академической личности [9, с. 222–252].

История учёных и городов-университетов

В самом начале своей центральной монографии «Академическая харизма и истоки исследовательского университета» У. Кларк говорит о том, что в центре его внимания будет находиться «эволюция учёного»¹⁸ – *homo academicus*, – начиная со «средневековых форм до современных интеракций» [9, с. 19]. Обращение к учёному в книге осуществляется и как к некой усреднённой фигуре, так и к фигурам вполне конкретным. Такой подход был уже реализован им в некоторых предшествующих статьях [4; 7; 15;

17]. Предлагая посмотреть на университет как на пространство появления харизматических лидеров, он указывает на источники, проливающие свет на то, как будоражили академическое сообщество Абеляр и Лютер, как читали лекции Ньютон и Кант, как относились к учёным степеням Фихте и Шлейермахер, как создавали новые дисциплины Гейне и Вольф, как боролись за студенческое внимание Гегель и Шопенгауэр, как добивались понимания своих научных изысканий Ричль и Ницше, а также с какими предложениями по обустройству библиотеки выходил Лейбниц и как размышлял о передаче своей должности зятю или сыну Линней. На страницах книги присутствуют будни преподавателей и студентов из множества университетов: Базельского, Берлинского, Болонского, Виттенбергского, университета Галле, Гёттингенского, Ингольштадтского, Йенского, Кембриджа, Кёнингсбергского, Марбургского, Оксфорда, Парижского, Тюбингенского, Хельмштедского и других.

Ещё одним из ключевых вопросов является вопрос о том, *как и когда учёный стал коммерческим субъектом* – тем, у кого окна кабинета выходят на рынок (во всём многообразии значений этого слова). По мнению Кларка, учёного можно метафорично охарактеризовать как единство причудливых качеств, противоречий и харизматических проявлений. К нему трудно подойти с какой-то стандартной меркой, но вместе с тем число подходов с такими мерками только растёт. Для чиновников рационализация академического труда прочно связана с механизмами его калькуляции, то есть с многочисленными коэффициентами, оценками и подсчётами статей, учеников и т.д. Канцелярская работа (в терминологии Кларка – «министерская магия») была направлена на всё новые и новые предписания для представителей академического мира. И эти меры, безусловно, были оправданными, т.к. способствовали разрушению традиционных семейных корпораций и академических кланов (примером чего служит Базель XVII в.,

¹⁸ Как считает автор одной из рецензий, это книга о взрослении профессора в религиозном государстве: он достигает совершеннолетия тогда, когда зарождается государство светское [32, р. 466].

в котором господствовали пятнадцать семей), то есть кровосмесительных связей между университетом и городом [9, с. 71].

История исследовательских университетов, таким образом, предстаёт как история корпораций – «городов», которые способствовали или препятствовали изменениям академического рынка с его особыми товарами. Одним из таких товаров был лекционный список, который одновременно был частью министерской отчётности, результатом научных изысканий учёного и рекламой университета. Многочисленные источники, которые приводит автор, отражают успехи/неудачи культивирования риторики рынка в научном сообществе того или иного города с университетом или способы академического принятия/сопротивления этой риторике.

Академическая харизма в исследовательском университете присуща именно учёному, то есть она индивидуальна, а не коллективна, корпоративна или коллегиальна. Традиционная же харизма, напротив, выходит за пределы личности отдельного учёного, в некотором смысле растворяясь в академических званиях, должностях, привилегиях и даже университетских одеяниях. Сравнивая торжественные университетские шествия в Кембридже и Базеле и указывая на то, что академическому сообществу Германии такие «показы мод» были чуждыми, Кларк выходит на особенности современной профессуры. По его мнению, в современном академическом мире для учёного намного важнее персональное предложение по зарплате, чем место в торжественной университетской церемонии; именно зарплата стала двигателем профессорской мобильности, которая оказывается важнее длительности пребывания в профессорской должности в одном и том же университете. Прошлое и настоящее, по мнению Кларка, сближает то, что харизматическая фигура учёного оценивалась и продолжает оцениваться как «подходящая» или «не подходящая», когда дело касается академических назначений или переходов. «Харизматические назначения»

[9, с. 337], о которых пишет Кларк, продолжают появляться и сейчас, когда процедуры академических назначений уже нормативно не связаны с министерствами. Иными словами, современная административная магия всё так же кроется в отчётных бумагах и распределении финансирования, как это было столетия назад.

Масштабность стиля и ирония метода

Традиционные исследования по интеллектуальной истории и истории образования эпохи Просвещения были сконцентрированы на аспектах борьбы направлений, школ и исследователей и описывали становление науки эпохи Просвещения в героических терминах. Диссертация и ряд ранних работ У. Кларка также нерадикально отошли от этой методологической призмы, особенно статьи [4; 10]). Однако монография У. Кларка, как подчёркивает Ш. Ротблат, одна из первых позволяет осмыслить историю образования со структуралистских позиций и преодолеть дискурсы специализации и научного поиска как отправных точек для описания изменений XIX века [29, р. 469]. Она хотя и грешит исторической неаккуратностью, раскрывает историю науки эпохи расцвета совершенно в ином ключе, характерном для структуралистского историописания¹⁹. Исследования академической харизмы и истоков прусского университета стойко ассоциируются у читателей с путешествием: С.П. Реми говорит о нескольких поездках, которые совершает читатель [34, р. 125], а Э. Розенхафт отмечает, что путь не самый короткий, и есть некоторые участки дороги с плохой проходимостью [35, р. 238]. Действительно, от этой метафоры сложно отказаться, причём представляется оправданным говорить не столько о путешествии в пространстве, сколько о путешествии во времени. Читатели – зачастую представители

¹⁹ В том числе нужно отметить на него влияние труда П. Бурдьё, также переведённого на русский язык [33].

академического мира – переносятся в тех же координатах в более ранние пространства²⁰. При этом многочисленные источники, яркий стиль повествования, юмор и ирония способствуют живости восприятия и эффекту погружения в университетские реалии прошлых столетий.

Для У. Кларка исследовательская задача всегда идёт рука об руку с исследовательской иронией (через призму которой он и смотрит на академический мир), приводится ли байка о смертельно заболевшем после экзамена студенте, рассказ о тяготах отравившихся за профессорским столом студентов или проникновенное резюме кандидата на должность библиотекаря. Сам автор предусмотрительно пишет, что такой подход не может нравиться всем и каждому: научный мир достаточно закрыт, и традиционно считается, что ирония в нём «должна быть эпизодической либо неявной» [9, с. 304]. Во всех иных случаях ирония становится проблемой, которая должна быть исключена отовсюду и особенно из научных текстов²¹. У. Кларк же утверждает широкие возможности для иронии как инструмента познания академического мира. То, что читатели монографии отмечают именно эффект «погружения» в реалии академической жизни, а не масштабность задумки У. Кларка, связано, как представляется, с ещё одной важной чертой монографии – ярким, свободным, не лишённым юмора и иронии авторским стилем, благодаря которому анекдотическая часть (в традиционном смысле этого слова)

оказывается существенно привлекательней и в литературном плане. Надо заметить, что насыщенная и яркая манера автора весьма успешно передана и в русском переводе: текст, безусловно, обладает собственной харизмой как в постановке вопросов, так и в поиске ответов на них. Нам кажется, У. Кларк абсолютно намеренно работает в тексте скорее как лектор или яркий рассказчик, стремясь противопоставить академическому (то есть бюрократизированному и обезличенному) нарративу авторскую (профессорскую) харизму. Насколько мы можем судить, исследователя всегда отличала определённая независимость и непосредственность авторской манеры повествования: исследовательская задача у него всегда идёт рука об руку с исследовательской иронией (через призму которой он и смотрит на академический мир [9, с. 42]). Конечно, категория «иронии» совершенно отсутствует в его диссертации 1986 г., однако одна из знаковых и довольно ранних статей выносит это понятие в заголовок: речь идёт об *ироническом образчике* доктора философии (*ironic specimen of the Doctor of Philosophy*) [12]. Очевидно, сама ситуация, в которой оказывается исследователь нового университета и которая была тесно связана с реалиями американской академической жизни конца XX – начала XXI вв., подталкивает У. Кларка к этому, казалось бы, бытовому понятию.

Ирония У. Кларка в большей степени направлена на настоящее академического мира и помогает исследователю дистанцироваться от выводов, которые ему не нравятся: действительно, при изучении мира, к которому принадлежишь, ирония оказывается в определённой степени залогом меньшей ангажированности [29, р. 466, 469]. В то же время эти наблюдения не кажутся исчерпывающими. Напомним, что У. Кларк в своей монографии преследовал цель преодолеть «великий нарратив былых времён» [9, с. 27]. Но при этом он – продолжатель М. Вебера и М. Фуко, ищущий концептуальное/жанровое выражение для решения поставленной задачи и анализиру-

²⁰ Повторимся, что этот приём был отработан У. Кларком в его статьях и связан, по большому счёту, с необходимостью каждый раз «вписать» конкретный источник в общую картину истории науки.

²¹ Наиболее критичен по отношению к манере У. Кларка Н. Хаммерштайн. Ирония Кларка названа им недостатком обязательности, а ностальгия – неточностью, а вся книга в целом – захватывающей и необидительной похвалой европейских университетов в англосаксонском стиле [27, р. 426–428].

ющий на обширном источниковом материале классическую исследовательскую тему (развитие образования в эпоху Просвещения)²². Нам представляется, что «великому нарративу» У. Кларк как раз и противопоставляет сложный, авторский, местами анекдотический (в первоначальном смысле этого слова) текст, который сам во вступлении называет «странной книгой» («odd book») [8, р. 3]²³. Это объясняет и противоречия концепции, и жанровое своеобразие монографии, и даже извиняет не всегда совершенный научный аппарат. Ирония снижает патетику и глобальность, присущую текстам «былых времён», в монографии она выходит на первый план как общая концептуальная призма, помогающая также связать воедино разрозненные сюжеты, и, безусловно, как средство против слишком патетического тона, который бы неизменно конструировался, учитывая глобальность нарратива У. Кларка. С. Бергер отмечает, что остроумные замечания Кларка, пишущего остро и свободно, и, действительно, комедийные и жизненные свидетельства источников, которые он описывает («чистилище» экзаменов, взяточничество, попытки профессуры «отписаться» от министерской бюрократии и т.п.), создают впечатление, что и средневековый, и современный университет, совмещающий различные типы харизмы, всегда населяли очень странные личности [26, S. 511].

Очевидно, что это остроумное замечание всё же несколько поверхностно. У. Кларк называет свою книгу «странной» не только поэтому: она странна, поскольку антинарративна и принципиально противопоставлена нейтральному тексту, в котором угадывается близость канцелярскому стилю. Пространственный комментарий к избранным источникам, несколько схематично структурированный и в то же время отрицающий точную хроно-

логию и даже ссылки (несколько раз в тексте У. Кларк с искренней самоиронией признаётся, что забыл, откуда берёт сведения). Он всё время работает с материалом разных столетий, сравнивает близкие и далёкие друг от друга примеры, используя даты скорее как символические межи (так, он называет рубеж в 1763 г.), чтобы свободно переходить от прошлого к современности. Наконец, период расцвета исследовательского университета он также описывает точно, на примере нескольких сюжетов, показательно отстраняясь от личности Гумбольдта и подробно описывая Ницше. Даже собственную концепцию бюрократизации университета У. Кларк разбивает: описав в первой части книги исчезновение средневековой харизмы, он собирает исключения и оговорки в отдельную, малую часть своей работы (главы 9–11), демонстрируя, что харизма не окончательно потеряла голос [9, с. 33]. Более того, ирония оказывается ещё удобной декорацией, в которой У. Кларк, с одной стороны, достаточно свободно критикует сложившуюся систему государственного заказа²⁴, но, с другой – не позволяет себе открытой критики. Некоторые замечания У. Кларка о политизации образования XIX в. позволяют внимательному читателю провести проекции, но они недостаточно явны для читателя скорее невнимательного, такого как «министерский маг»²⁵.

Выводы

Эволюцию методологического инструментария У. Кларка, таким образом, можно

²² То, что У. Кларк не хотел писать в традиционном ключе о такой несколько даже патетической теме, отмечают его близкие коллеги.

²³ В рассматриваемом переводе формулировка У. Кларка несколько смягчена. Он пишет: «Сюжет этой книги может показаться странным».

²⁴ Тема очень болезненная и аккуратно обсуждаемая в публичном пространстве США. Кажется не случайным, что одна из рецензентов, С. Маршан, половину своего текста посвящает защите государства-университета [23, p. 392].

²⁵ Заметим, что Р. Кремер полагает, что как раз исследование современной практики коммерциализации и бюрократизации науки могло и составить огромную ценность книги, которая остаётся лишь неким личным – самоироничным – контекстом, «академической исповедью» [35, p. 809; 810].

назвать эволюцией персонализации «великого нарратива» университетской истории. В его работах можно увидеть косвенное влияние именно американской интеллектуальной истории, обратившей внимание на текст как таковой и город-университет/государство-университет как своеобразный дискурсивный срез. У. Кларк намеренно пишет нестандартно и провокационно, чтобы разрушить определённые шаблоны восприятия и оголить важную ему тему – исследовательской харизмы, связанной с категориями магии и индивидуального обаяния, которые трудно описать, но относительно легко продемонстрировать. Каждому новому поколению академических работников приходится обретать или терять себя в пространствах, где граница между домом и работой не всегда уловима. У немецкого профессора XVI в., делившего стол со своими квартирантами и пансионерами, и современного профессора, работающего дома из-за ограничений по COVID-19, были разные представления о личном пространстве и эргономике рабочего места. Времена, когда исследователь пробирался из дома в кабинет, и времена, когда кабинет перебирался в дом к исследователю, продолжают менять друг друга до настоящего момента. Меняются и представления о харизме исследователя, и способы её проявления, и репрезентации: учёные степени и научные труды, рекомендательные письма и характеристики, анкеты и досье, протоколы и ведомости, журналы и таблицы академических сотрудников.

Методологический инструментарий У. Кларка, при всех спорных моментах, представляет огромную интеллектуальную ценность в силу предмета и метода исследования: эволюция академической харизмы описана и типологизирована с остроумной самоиронией большого учёного. У. Кларк успешно разрушил великий нарратив, превратив его в великий антинарратив об университете как городе/государстве. Его «странная книга» и статьи, безусловно, достойны внимания, поскольку каждый чита-

тель найдёт в них ту тему или тот пример, которые заинтересуют лично его: будь то клубка пёстрых ниток, вытащит понравившуюся ему (ср. с оценкой С. Маршан [23, р. 390]). Причём это может быть как микро-исторический уровень анекдота, наверное, самый притягательный и остроумный в тексте У. Кларка, так и сюжеты, выходящие на уровень широких культурологических обобщений (как проблемы письменной и устной культуры, развития печати, бюрократизации общества и пр.). Работы У. Кларка заставляют задуматься не только о прошлом университета, но и о его настоящем – не в плане рефлексии тех или иных бюрократических реалий, а в плане некой общечеловеческой данности.

Литература

1. Cooper A., Feuerhahn W. Bill Clark or the ironic analyst of homo academicus. In memorandum William Clark (1953–2017) // CAKtus. Le Carnet du Centre Alexandre-Koyre. 2020. 19.02. URL: <https://caktus.hypotheses.org/1715> (дата обращения: 08.04.2022).
2. Albisetti J.C. Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark. *History of Education Quarterly*. 2008. Vol. 48. No. 1. P. 139–142. DOI: 10.1111/j.1748-5959.2008.00130.x
3. Clark W. From the medieval *Universitas Scholarius* to the German research university: A sociogenesis of the German academic: Diss. Los Angeles: University of California, 1986. 640 p.
4. Clark W. The death of metaphysics in enlightened Prussia // The sciences in enlightened Europe / W. Clark, J. Golinski, S. Schaffer (Eds). Chicago; London : University of Chicago Press, 1999. P. 423–476. ISBN: 9780226109404
5. Clark W. On the Ministerial Registers of Academic Visitations // Becker P., Clark W., Arbor A. (Eds). *Little Tools of Knowledge: Historical Essays on Academic and Bureaucratic Practices*. MI: University of Michigan Press, 2001. P. 95–140.
6. Clark W. From Enlightenment to Romanticism: Lichtenberg & Göttingen Physics // Rupke N. (Ed). *Göttingen and the Development of the Natural Sciences*. Göttingen: Wallstein, 2002. P. 72–85.

7. *Clark W.* German Physics Textbooks in the Goezeit // *History of Science*. 1997. Vol. 35. Issue 2. P. 219–239; Vol. 35. Issue 3. P. 295–363. DOI: <https://doi.org/10.1177/007327539703500204>; <https://doi.org/10.1177/007327539703500302>
8. *Clark W.* Academic Charisma and the Origins of the Research University, Chicago: The University of Chicago, 2006. 662 p. ISBN: 978-0226109220
9. *Кларк У.* Академическая харизма и истоки исследовательского университета / Пер. с англ. М. Рудакова. М.: Изд-во ВШЭ, 2017. 734 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1219-7
10. *Clark W.* On the bureaucratic plots of the research library // *Frasca-Spada M., Jardine N.* (Eds). *Books and the Sciences in History*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. P. 190–206.
11. *Clark W.* On the Dialectical Origins of the Research Seminar // *History of Science*. 1989. Vol. 27. P. 111–154. DOI: 10.1177/007327538902700201
12. *Clark W.* On the Ironic Specimen of the Doctor of Philosophy // *Science in Context*. 1992. Vol. 5. P. 97–137. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0269889700001101>
13. *Clark W.* On the ministerial archive of academic acts // *Science in Context*. 1996, Dec. P. 421–486.
14. *Clark W.* On the Table Manners of Academic Examination // *Bödeker H.-E., Reill P., Schlumbohm J.* (Eds.). *Wissenschaft als kulturelle Praxis: 1750–1900*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1999. P. 33–67. URL: <http://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-002A-9E17-0> (дата обращения: 08.04.2022).
15. *Clark W.* On the Professorial Voice // *Science in Context*. 2003, March. P. 43–57. DOI: 10.1017/S0269889703000693
16. *Clark W.* The Pursuit of the Prosopography of Science // *Porter, R.* (Ed). *The Cambridge History of Science*. 2003. Vol. 4: Eighteenth-Century Science. Cambridge: Cambridge University Press. P. 211–237. ISBN: 0 521 57243 6
17. *Clark W.* The Scientific Revolution in the German Nations // *Porter R., Teich M.* (Eds). *The Scientific Revolution in National Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. P. 90–114. ISBN: 978-052139510
18. *Clark W., Debli M.* (Trans.) Die Politik der Ontologie // *Hagner M., Laublichler M.* (Eds). *Der Hochsitz des Wissens: das Allgemeine als wissenschaftlicher Wert*. Zürich: Diaphanes, 2006. P. 97–127. ISBN: 978-3935300797
19. *Clark W., Berra A.* (Trans.) Les trois épreuves de la quête du diplôme en Europe // *Jacob Ch.* (Ed). *Lieux de savoir. Espaces et communautés*. Paris: Albin Michel, 2007. P. 77–98. URL: http://perso.ens-lyon.fr/pablo.jensen/lieux_savoir.pdf (дата обращения: 08.04.2022).
20. *Clark W., Adrian M.* (Trans.) Einsteins Haar // *Hagner M.* (Ed). *Einstein on the Beach. Der Physiker als Phänomen*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch, 2005. P. 15–39. ISBN: 978-3596165155
21. *Графтон Э.* История академической харизмы. Гуманитарный аспект (рецензия на книгу: Уильям Кларк. Академическая харизма и возникновение исследовательского университета. Yale University Press, 2006) // *Вопросы образования*. 2006. № 4. С. 399–409. URL: <https://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208183378/36gref.pdf> (дата обращения: 08.04.2022).
22. *Kirwan R.* Scholarly Self-Fashioning and Community in the Early Modern University. Berlin: Routledge, 2013. 220 p. ISBN: 9781409437970
23. *Marchand S.* Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark // *The Journal of Modern History*. 2008. Vol. 80. No. 2. P. 390–392. DOI: <https://doi.org/10.1086/591556>
24. *Тейлор Ч.* Секулярный век. М.: ББИ, 2017. 967 с. ISBN: 978-5-89647-307-7
25. *Прокопьев А.Ю.* Введение. Реформация, Контрреформация, конфессионализация // *Конфессионализация в Западной и Восточной Европе в раннее Новое время: Доклады русско-немецкой научной конференции 14–16 ноября 2000 г.* / Под ред. А.Ю. Прокопьева. СПб.: Алетейя, 2004. С. 5–32. ISBN: 5-89329-675-3
26. *Berger S.* Universitätsgeschichte: William Clark: Academic Charisma and the Origins of the Research University // *Neue Politische Literatur*, Chicago: University of Chicago Press, 2006. S. 509–511.
27. *Hammerstein N.* Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark // *Historische Zeitschrift*. 2006. Bd. 283. H. 2. S. 426–428. URL: <http://www.jstor.org/stable/27637212> (дата обращения: 08.04.2022).
28. *Anderson R.D.* Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark // *The English Historical Review*. 2007. Vol. 122. No. 497. P. 756–757. URL: <https://www.jstor.org/stable/4493914> (дата обращения: 08.04.2022).

29. Rothblatt S. The Professor Comes of Age: Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark // American Scientist. 2006. Vol. 94. No. 5. P. 466–469. URL: <https://www.jstor.org/stable/27858844> (дата обращения: 08.04.2022).
 30. Huber M.T. Books worth reading: Academic Charisma and the Origins of the Research University. William Clark. Chicago, IL : University of Chicago Press, 2006. 576 p. // The Magazine of Higher Learning. 2007. Vol. 39. No. 5. P. 54–57. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091383.2017.1366812>
 31. Bender T. Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark // The Journal of Interdisciplinary History. 2007. Vol. 37. No. 4. P. 603–605. URL: <https://www.jstor.org/stable/4139491> (дата обращения: 08.04.2022).
 32. Rosenhaft E. Dynamic Equilibria: Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark // History Workshop Journal. 2008. No. 65. P. 234–239. URL: <https://www.jstor.org/stable/25472986> (дата обращения: 08.04.2022).
 33. Бурдые П. Homo academicus. М. : ИЭП, 2018. 464 с. ISBN: 978-5-93255-513-2
 34. Remy S.P. Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark // Central European History. 2008. Vol. 41. No. 1. P. 125–127. DOI: 10.1017/S0008938908000071
 35. Kremer R.L. Tables, Manners, Erudition, and Confession. Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark // Isis. 2008. Vol. 99. No. 4. P. 808–810. DOI: <https://doi.org/10.1086/595776>
- Финансирование.** Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда № 18-78-10001 (<https://rscf.ru/project/18-78-10001>).

Статья поступила в редакцию 14.02.22

Принята к публикации 08.04.22

References

1. Cooper, A., Feuerhahn, W. (2020). Bill Clark or the Ironic Analyst of Homo Academicus. In Memoriam William Clark (1953–2017). *CAKtus. Le Carnet du Centre Alexandre-Koyre*. Feb. 02. Available at: <https://cactus.hypotheses.org/1715> (accessed 08.04.2022).
2. Albisetti, J.C. (2008). Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark. *History of Education Quarterly*. Vol. 48, no. 1, pp. 139–142, doi: 10.1111/j.1748-5959.2008.00130.x
3. Clark, W. (1986). From the Medieval Universitas Scholarium to the German Research University: A Sociogenesis of the German Academic : Diss. Los Angeles: University of California, 640 p.
4. Clark, W. (1999). The Death of Metaphysics in Enlightened Prussia. In: Clark, W., Golinski, J., Schaffer, S. (Eds), *The Sciences in Enlightened Europe*. Chicago; London : University of Chicago Press, pp. 423–476. ISBN: 9780226109404
5. Clark, W. (2001). On the Ministerial Registers of Academic Visitations. In: Becker, P., Clark, W., Arbor, A. (Eds). *Little Tools of Knowledge: Historical Essays on Academic and Bureaucratic Practices*. MI : University of Michigan Press, pp. 95–140.
6. Clark, W. (2002). From Enlightenment to Romanticism: Lichtenberg & Göttingen Physics. In: Rupke, N. (Ed). *Göttingen and the Development of the Natural Sciences*. Göttingen : Wallstein, pp. 72–85.
7. Clark, W. (1997). German Physics Textbooks in the Goethezeit. *History of Science*. Vol. 35, no. 2, pp. 219–239; Vol. 35, no. 3, pp. 295–363, doi: <https://doi.org/10.1177/007327539703500204>; <https://doi.org/10.1177/007327539703500302>
8. Clark, W. (2006). *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Chicago : The University of Chicago, 662 p. ISBN: 978-0226109220
9. Klark, U. (2017). *Akademicheskaya kharizma i istoki issledovatel'skogo universiteta* [Academic Charisma and the Origins of the Research University]. Transl. by M. Rudakov. Moscow : HSE Publ., 734 p., doi: 10.17323/978-5-7598-1219-7 (In Russ.).

10. Clark, W. (2000). On the Bureaucratic Plots of the Research Library. In: Frasca-Spada, M., Jardine, N. (Eds). *Books and the Sciences in History*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 190-206.
11. Clark, W. (1989). On the Dialectical Origins of the Research Seminar. *History of Science*. Vol. 27, pp. 111-154, doi: 10.1177/007327538902700201
12. Clark, W. (1992). On the Ironic Specimen of the Doctor of Philosophy. *Science in Context*. Vol. 5, pp. 97-137, doi: <https://doi.org/10.1017/S0269889700001101>
13. Clark, W. (1996). On the Ministerial Archive of Academic Acts. *Science in Context*. Dec., pp. 421-486.
14. Clark, W. (1999). On the Table Manners of Academic Examination. In: Bödeker H.-E., Reill P., Schlumbohm J. (Eds.). *Wissenschaft als kulturelle Praxis: 1750-1900*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 33-67. Available at: <http://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-002A-9E17-0> (accessed 08.04.2022).
15. Clark, W. (2003). On the Professorial Voice. *Science in Context*. March, pp. 43-57, doi: 10.1017/S0269889703000693
16. Clark, W. (2003). The Pursuit of the Prosopography of Science. In: Porter, R. (Ed). *The Cambridge History of Science. Vol. 4. Eighteenth-Century Science*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 211-237. ISBN: 0 521 57243 6
17. Clark, W. (1992). The Scientific Revolution in the German Nations. In: Porter, R., Teich, M. (Eds). *The Scientific Revolution in National Context*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 90-114. ISBN: 978-052139510
18. Clark, W., Dehli, M. (Trans.) (2007). Die Politik der Ontologie. In: Hagner, M., Laublichler, M. (Eds). *Der Hochsitz des Wissens: das Allgemeine als wissenschaftlicher Wert*. Zürich : Diaphanes, pp. 97-127. ISBN: 978-3935300797
19. Clark, W., Berra, A. (trans.) (2007). Les trois épreuves de la quête du diplôme en Europe. In: Jacob, Ch. (Ed). *Lieux de savoir. Espaces et communautés*. Paris : Albin Michel, pp. 77-98. Available at: http://perso.ens-lyon.fr/pablo.jensen/lieux_savoir.pdf (accessed 08.04.2022).
20. Clark, W., Adrian, M. (Trans.) (2005). Einsteins Haar. In: Hagner, M. (Ed). *Einstein on the Beach. Der Physiker als Phänomen*. Frankfurt a.M. : Fischer Taschenbuch, pp. 15-39. ISBN: 978-3596165155
21. Grafton, A. (2006). The Nutty Professors: The History of Academic Charisma. Book Review: William Clark. *Academic Charisma and the Origins of the Research University* (Transl. from Commentary by Fridman, I.) *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 399-409. Available at: <https://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208183378/36gref.pdf> (accessed 08.04.2022). (In Russ.).
22. Kirwan, R. (2013). *Scholarly Self-Fashioning and Community in the Early Modern University*. Berlin : Routledge, 220 p. ISBN: 9781409437970
23. Marchand, S. (2008). Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark. *The Journal of Modern History*. Vol. 80, no. 2, pp. 390-392, doi: <https://doi.org/10.1086/591556>
24. Taylor, Ch. (2007). *A Secular Age*. Cambridge. Massachusetts, and London : The Belknap Press of Harvard University Press. (Russian translation: Moscow : BBI, 2017, 967 p. ISBN: 978-5-89647-307-7).
25. Prokopiev, A.Yu. (2004). [Introduction. Reformation, Counter-reformation, and Confessionalization]. In: Prokopiev, A.Yu. (Ed). *Konfessionalizatsiya v Zapadnoj i Vostochnoi Evrope v rannee Novoe vremya: doklady russko-nemetskoj nauchnoi konferentsii 14-16 noyabrya 2000 g.* [Confessionalization in Western and Eastern Europe in the Early New Age: Sci. Conf. 14-16 Nov. 2000: Collection of Papers]. St. Petersburg: Aleteiya, 2004, pp. 5-32. ISBN: 5-89329-675-3 (In Russ.).
26. Berger, S. (2006). *Universitätsgeschichte*: William Clark: *Academic Charisma and the Origins of*

- the Research University. In: *Neue Politische Literatur*. Chicago : University of Chicago Press, pp. 509-511.
27. Hammerstein, N. (2006). Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark. *Historische Zeitschrift*. Bd. 283, h. 2, S. 426-428. Available at: <http://www.jstor.org/stable/27637212> (accessed 08.04.2022).
 28. Anderson, R.D. (2007). Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark. *The English Historical Review*. Vol. 122, no. 497, pp. 756-757. Available at: <https://www.jstor.org/stable/4493914> (accessed 08.04.2022).
 29. Rothblatt, S. (2006). The Professor Comes of Age: Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark. *American Scientist*. Vol. 94, no. 5, pp. 466-469. Available at: <https://www.jstor.org/stable/27858844> (accessed 08.04.2022).
 30. Huber, M.T. (2007). Books Worth Reading: Academic Charisma and the Origins of the Research University. William Clark. Chicago, IL : University of Chicago Press, 576 p. *The Magazine of Higher Learning*. Vol. 39, no. 5, pp. 54-57, doi: <https://doi.org/10.1080/00091383.2017.1366812>
 31. Bender, T. (2007). Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark. *The Journal of Interdisciplinary History*. Vol. 37, no. 4, pp. 603-605. Available at: <https://www.jstor.org/stable/4139491> (accessed 08.04.2022).
 32. Rosenhaft, E. (2008). Dynamic Equilibria: Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark. *History Workshop Journal*. No. 65, pp. 234-239. Available at: <https://www.jstor.org/stable/25472986> (accessed 08.04.2022).
 33. Bourdieu, P. (1990). *Homo Academicus*. Stanford University Press, 344. (Russian translation: Moscow : Gaidar's Institute, 2018, 464 p. ISBN: 978-5-93255-513-2)
 34. Remy, S.P. (2008). Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark. *Central European History*. Vol. 41, no. 1, pp. 125-127, doi: 10.1017/S0008938908000071
 35. Kremer, R.L. (2008). Tables, Manners, Erudition, and Confession. Academic Charisma and the Origins of the Research University by William Clark. *Isis*. Vol. 99, no. 4, pp. 808-810, doi: <https://doi.org/10.1086/595776>

Funding. The research is funded by the Russian Science Foundation (No. 18-78-10001, <https://rscf.ru/project/18-78-10001>).

The paper was submitted 14.02.22

Accepted for publication 08.04.22

Университет в условиях неопределённости и сложности будущего

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-102-117

Ловецкий Геннадий Иванович – д-р филос. наук, проф., gennadiy_lovetskiy@mail.ru

Самылов Павел Васильевич – канд. истор. наук, доцент, mail@klg.ranepa.ru

Калужский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Калуга, Россия

Адрес: 248021, г. Калуга, ул. Окружная, 4, корп. 3

Косушкин Виктор Григорьевич – д-р техн. наук, проф., директор по развитию и инновациям, vic_kos@mail.ru,

ООО «Фокон», Москва, Россия

Адрес: 121205, г. Москва, Большой бульвар, 42, стр. 1

***Аннотация.** Выполнен анализ роли и места университета в концепциях переустройства базовых оснований общества на принципах широкого использования информационно-коммуникационных технологий. Установлено, что в отечественной системе подготовки высококвалифицированных кадров для новой экономики сложились и обостряются противоречия между её элементами. С одной стороны, университеты располагают высоким интеллектуальным потенциалом преподавателей и учёных, представляющих поколения X и Y, в них обучается креативная часть поколения Z. В миссии университета представлен оптимистический сценарий будущего как продукт университетских дискуссий. С другой стороны, государство и бизнес-сообщество определяют контуры будущего в категориях простоты, определённости, линейного развития и высокой управляемости. Данный подход противоречит глобальным фундаментальным векторам, указывающим на умение работать в условиях сложности и неопределённости. Методологическим основанием исследования стали системный, конструктивистский и трансдисциплинарный подходы, применение теоретических основ сложных систем к социальным процессам, и прежде всего – к системе университетского образования России. В исследовании рассмотрены: ключевые особенности концептуально-образного понимания будущего, представленные в концепциях Индустрия 4.0, Общество 5.0, Университет 4.0 и стратегических документах Правительства России; основные параметры университета в иерархии элементов системы профессиональной, гражданской и социальной подготовки будущего поколения. Основные выводы: 1) неопределённость и сложность будущего не являются препятствием для сценарного прогнозирования в сфере высшего образования как питательной среды для общества знаний; 2) движение в этом направлении будет иметь успех, если государство и бизнес-сообщество перейдут на более высокий уровень страте-*

гического планирования; 3) целевыми ориентирами будущего становятся академически свободный университет, гуманистически ориентированные государственные реформы и программы модернизации общества, социально ориентированный бизнес (инвестиции для человека). Результаты исследования могут быть использованы в практике российского и международного университетского образования.

Ключевые слова: социальная система, межсистемные противоречия, сценарии будущего, миссия университета, поколение Z, неопределённость, трансдисциплинарный подход

Для цитирования: Ловецкий Г.И., Самылов П.В., Косушкин В.Г. Университет в условиях неопределённости и сложности будущего // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 102–117. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-102-117

Future of University in Conditions of Uncertainty and Complexity

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-102-117

Gennady I. Lovetsky – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., gennadiy_lovetskiy@mail.ru

Pavel V. Samylov – Cand. Sci. (History), Assoc. Prof., mail@klg.ranepa.ru

Kaluga branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation

Address: 4, Okruzhnaya str., bldg 3, Kaluga, 248021, Russian Federation

Viktor G. Kosushkin – Dr. Sci. (Engineering), Prof., R&D director, vic_kos@mail.ru

“Focon” LLC

Address: 42, Bolshoi Boulevard, bldg 1, Moscow, 121205, Russian Federation

Abstract. The article focuses on the analysis of the role and place of the university in the concepts of restructuring the basic foundations of society on the principles of extensive use of information and communication technologies. It has been established that in the domestic system of training highly qualified personnel for the new economy, the contradictions between its elements are aggravated. On the one hand, universities have a high intellectual potential of teachers and scientists representing generations X and Y; they train the creative part of generation Z. An optimistic future scenario, as a product of university discussions, is presented in the mission of the university. On the other hand, the state and business community define the contours of the future in terms of simplicity, certainty, linear development, and high controllability. This approach is contrary to the global fundamental vectors that indicate the ability to work in conditions of complexity and uncertainty. The methodological basis of the study are systemic, constructivist and transdisciplinary approaches, applying the theoretical foundations of complex systems to social processes, and, above all, to the system of university education in Russia. The main conclusions are the following: 1) uncertainty and complexity of the future are not an obstacle to scenario forecasting in the sphere of higher education as a ground for the knowledge society; 2) this movement will be successful if the state and business community go to a higher level of strategic planning; 3) academically free university, humanistically oriented

state reforms and programs of society modernization, socially oriented business (investments for a person) become the targets of the future. The results of the study can be used in the practice of Russian and international university education.

Keywords: social system, intersystem contradictions, scenarios of future, university mission, generation Z, complexity, uncertainty, transdisciplinary approach

Cite as: Lovetsky, G.I., Samylov, P.V., Kosushkin, V.G. (2022). Future of University in Conditions of Uncertainty and Complexity. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 5, pp. 102-117, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-102-117 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение.

Объект и методы исследования

Объект нашего исследования многомерен и включает государство, бизнес-сообщество, университет, поколение Z, которые вступают в системное взаимодействие. Целевая задача данной социальной системы – подготовка высококвалифицированных специалистов. Со временем выпускники университетов займут ключевые позиции во всех сферах экономики, и то, как они используют приобретённые знания, будет определять жизнеспособность общества. Те ценности, этические и эстетические теории, которые транслирует университет, имеют особое значение в формировании гражданской позиции и культурной миссии нового поколения. Однако исходное целеполагание трансформируется участниками целостности весьма специфически.

Отсюда высокая доля инертности в продвижении нововведений, стремление к жёсткой управляемости ситуациями, желание избегать инородных и потому слабопредсказуемых интеллектуальных конструкций.

Бизнес-сообщество России настолько аморфно, что возможности для консолидации его внутренних элементов на единой основе фактически отсутствуют, это единство мнимое. В основе «рыхлости», или принципиальной неструктурируемости бизнеса, лежит технологическая отсталость страны. Согласно оценкам, лишь 0,78% технологий, применяемых на производствах нашей страны, относятся к шестому технологическому укладу, 14% – к

пятому, 50,33% – к четвёртому, а 34,8% составляют ещё третий уклад [1]. О катастрофических последствиях этой логики хозяйствования и управления для будущих поколений написано немало [2]. Сценарии будущего исходят из того, что ведущими факторами формирования социальности будут не деньги, знания, самоактуализация, а страстная увлечённость и желание создавать совместно с другими участниками социума общественно ценные инновации. Однако однородное во временном аспекте студенчество также внутренне противоречиво: его называют то креативным, то примитивным, что радикально меняет прогнозный сценарий будущего общества, поскольку есть опасность, что в последнем случае наступит время поколения ZZ.

Речь идёт о сложной социальной системе, на всех уровнях которой мы фиксируем внутренние и межсистемные противоречия, которые университетское сообщество самостоятельно разрешить не сможет.

С позиции философии науки способом описания и анализа объекта исследования выступают теория сложных систем, конструктивизм и трансдисциплинарный подход.

Трансдисциплинарность согласно [3] – это максимально полная реализация интернаучных (междисциплинарных) отношений, что подчёркивает ключевой принцип соотносительности всех наук.

Согласно конструктивистскому подходу ментальная модель (воспринимаемая реальность) отвечает за познание реальности и по-

строение на этой основе рекомендаций; компьютерная модель (виртуальная реальность) придаёт количественные измерения предположениям, порождённым ментальной моделью; сверхсложное устройство мира (объективная реальность) нарушает конструкцию первых двух систем, демонстрируя неожиданное поведение, поэтому мы должны выстраивать партнёрские отношения с будущим [4].

С позиций теории сложности общество является социоматериальной системой, характеризующейся существованием множественных форм организации сложных самонастраивающихся систем, которые эволюционируют, адаптируются и самоорганизуются, а последствия их взаимодействий динамичны, часто непредсказуемы [5, с. 93, 98]. Предполагается, что по мере изучения природы систем третьего типа (социальных систем, общества знаний) прогнозные сценарии социальных систем будут носить более точный характер, но это будет точность особого рода. Если системы первого типа (объекты неживой природы) могли быть описаны с позиций причинно-следственных связей и в сетке фиксируемых координат, то системы второго типа уже содержали признаки вероятностных, сложных и описывались с позиций термодинамики, квантовой механики, то есть являлись стохастическими: когда мы получаем определённое значение $x(t_i)$ для вектора $x(t)$ и это значение не несёт никакой информации о системе [6]. Как только наука обратилась к живым объектам, выяснилось, что из-за их особых свойств данный метод оказывается ненадёжным. Фундамент новой теории систем третьего типа строится на представлениях о хаосе-самоорганизации, востребованных в исследованиях нейросетей мозга. Однако в целом исследования социальных систем ведутся ещё в логике молекулярного подхода [7, с. 26]. Между тем в политических исследованиях А. Вендт предложил теорию принятия решений в международных отношениях, основанную на аналогиях с квантово-механическим подходом [8]. Применительно к сложным социальным

системам более продуктивными видятся аналогии с квантовой физикой, которая описывает многие явления в теории биологических полей.

Университет и сценарии будущего

Прогнозные сценарии экономического и социального развития страны получили название «Стратегия» и «Национальные проекты». Не умаляя их достоинств, к которым отнесём прагматичность, количественность, финансовые ресурсы, временные параметры и перечень исполнителей (прогноз как инерционный сценарий, экстраполяция настоящего в будущее), укажем на основной недостаток – присутствие двух моделей: укладной, которая игнорирует возросшее качество человеческого капитала (человек и социум здесь представлены, но преимущественно по шкале «качество жизни», как набор показателей здравоохранения, культуры, образования, жилья, здоровой производственной среды и др.), и инновационно-демократической, которая опирается на концепции экономики и политики знаний. Межукладной специфике России соответствует смешанная модель университетского образования [9], в которой представлены одновременно форматы, характерные для идеологии научно-технологических трансформаций: формат 1.0 – обучение через восприятие культурных кодов; формат 2.0 – акцент на гипотетико-дедуктивном типе мышления; формат 3.0 – доминирование матрицы компетенций (знание, умение, навыки); формат 4.0 – университет будущего с его информационными технологиями, моделью множественного интеллекта, вариативными комбинациями обучения, учитывающими индивидуальные особенности студентов. Сложившееся в последние годы противоречие между двумя векторами университетского образования – приверженностью классической модели и моделью коммерциализации университета при одновременной его бюрократизации – резко обостряет накопившиеся проблемы: увязнув в противो-

речиях, университеты оказываются лишь исполнителями вышестоящих предписаний, что замедляет их движение в направлении к новым ценностным ориентирам эпохи [10]. Исследователи указывают на барьеры, которые препятствуют превращению российских университетов в активных участников инновационных преобразований, и находят, что их преодоление потребует значительных усилий всех заинтересованных сторон, но в скором времени серьёзных сдвигов здесь не произойдёт [11]. Многолетние споры о проблемах и перспективах высшего образования в стране сколько-нибудь значимого результата не принесли [12], в России до сих пор так и не создана эффективная система высшего образования [13]. Основная причина заключается в том, что дискуссии о путях трансформации системы высшего образования ведутся по узкому кругу вопросов: что сделать для повышения качества и эффективности обучения и как обеспечить участие системы в научно-технологическом прорыве страны к мировому лидерству. «Распаковка» высшего образования [2], побудительный импульс к которой возникает опять-таки не изнутри университетского сообщества, видится на путях перехода от подготовки специалиста в модели «широкий человеческий потенциал» к концепции «человеческий капитал 2.0», предполагающей, что к фокусу на «заточку» человека под конкретные запросы рынка труда лишь следует добавить поддержку креативности, инициативы, а также способности к кооперации. О более разностороннем взаимодействии университета, государства и общества, целью которого является создание привлекательного будущего, речь пока не ведётся. Университет рассматривается как объект воздействия государства, и при этом этот объект «немой», лишённый собственного «языка» или возможности для самовыражения, субъектности [14].

Конструктивная критика ситуации представлена в проектах шестого и седьмого технологических укладов как социогумани-

тарных (В.Е. Лепский, Г.Г. Малинецкий, В.И. Аршинов), которые исходят из расширения числа субъектов, участвующих в подготовке и исполнении государственных решений, необходимости гуманитарно-технологической революции, которая изменит самого человека, задействовав такие его качества, как осознанность, ответственность и совесть [15]. Невозможно с уверенностью предположить, когда возобладают подобные предложения, к тому же среди беспорядка мы вовсе не лишены стратегии. Как пишет американский политолог и дипломат Ст. Манн, «мы можем многому научиться, если рассматривать хаос и перегруппировку как возможности, а не рваться к стабильности как иллюзорной цели в самой себе. Все это предполагается, если мы сможем превзойти механистические рамки, которые всё ещё доминируют в стратегическом мышлении» [16].

Однако столбовая дорога к процветанию, миру и порядку пролегает вовсе не там, где доминирует «укладное мышление». Осмысление параметров начавшейся Четвёртой промышленной революции представлено в концепции «Индустрия 4.0», где ключевой является сфера принятия решений относительно того будущего, которого достоин человек и человеческие сообщества, и на этом основании ценности, которыми живёт общество и человек, должны быть сознательно и заблаговременно включены в технологические системы [17]. Преимущество долговременных концепций заключается в возможности указать на те горизонты жизни человека, которые соответствуют его ожиданиям быть более свободным и независимым. Всё указывает на то, что вектор духовности, осмысленности повседневной жизни также требует своего развития. Но, как и представленная в прогнозных концепциях задача осмысленного развития человечества, данный вектор также находится в зоне неопределённости и сложности. По этой причине концепция «Индустрии 4.0» уточняется в концепции «Индустрии 5.0», где упор делается на синергии между людьми и автономными

машинами, которые будут восприимчивы к человеческим намерениям и желаниям, так что человек будет испытывать удовлетворение, работая вместе с роботизированными устройствами (коботами). Но самое важное в новациях новейшего времени – это соучастие коботов в разработке и принятии решений на основе новых возможностей расширенного восприятия, локализации, зрения и когнитивных способностей, а также повышения вычислительной мощности.

Развёртка данного положения представлена в концепции «Индустрия X.0» [18], которая предлагает цифровое переосмысление промышленности на следующих ценностных характеристиках: каждый производственный процесс и его продукт является «умным», то есть самоконтролируется. Это и есть меняющийся бизнес-контекст; коммуникации являются сквозными и разнонаправленными, обмен данными происходит в режиме реального времени; существует общекорпоративная культурная способность действовать быстро, целенаправленно, использовать возможности; система способна самообучаться, вследствие чего продукт завтрашнего дня станет «живым»: он будет постоянно обновляться и совершенствоваться на основе полученной от потребителей обратной связи [18, р. 8].

Дж. Урри полагает, что в понятие «общество» следует включить анализы климатического изменения, мир объектов, технологий, машин и природных сред, где социальный и физический/материальный миры чрезвычайно переплетены, и дихотомия между ними есть идеологический конструкт, который необходимо преодолеть [19].

Обратимся к эволюции моделей социального переустройства, представленных в последовательной смене концепций общества. Концепция «Общество 1.0» отражает нормы и практики, существующие в эпоху доиндустриального и индустриального общества; «Общество 2.0» характеризует социальное пространство современного человека в эпоху развития информационных и коммуника-

ционных технологий; «Общество 3.0» – это наше ближайшее будущее, которое описывает закон Р. Курцвейла: одновременно с экспоненциально развивающимися технологиями экспоненциально ускоряется время (т.е. сокращаются временные интервалы между значимыми событиями), что ещё более ускоряет прогресс технологической эволюции. Будет создана «взаимозависимая экономика», базирующаяся на таких ценностях, как солидарность, надёжность и взаимный обмен. Концепцию «Общество 4.0» можно представить как инкорпорацию в «тело общества» таких разработок, как «умный дом», «умное поселение», которые, видимо, станут прототипами организации жизни человека на других планетах.

Новые концептуальные подходы предложены в концепции «Общество 5.0», авторами которой являются представители государства, бизнес-сообщества и интеллектуальных кругов Японии. Согласно этой концепции общество строится снизу вверх, исходит от инициатив простых людей. Оно являет собой социально-экономическую и культурную систему взглядов на будущее, основанную на цифровых технологиях, которые внедряются не ради экономического успеха вообще, а ради блага и удобства каждого человека. В этом его отличие от предыдущих общественных моделей, и по этой же причине его построение предполагает не только преодоление пяти барьеров, включая «стены» министерств и законодательной системы, но и перенастройку жизни каждого человека на принципах «умной жизнедеятельности», которая возникнет в результате не только определённого умонстроения, но и объединения реального мира и киберпространства, что позволит управлять большинством общественных процессов и сделает их гуманно-оптимальными [20].

Неопределённость и сложность будущего не являются препятствием для сценарного прогнозирования высшего образования при условии, что государство и бизнес-сообщество перейдут на более высокий уровень

стратегического планирования, или будут найдены такие точки роста, которые позволят университетам обрести новое качество.

Университет как интеграция интересов власти, общества и новых поколений

Обозначим самые общие характеристики молодёжи, университета, бизнес-сообщества и государства в условиях становления общества будущего.

Молодёжь в сценариях будущего

- С начала XXI в. в развитых странах начался переход к новому, шестому, технологическому укладу, в основе которого лежат конвергентные НБИКС-технологии, направленные на изменение антропосоциальной сферы, в том числе на улучшение природы человека, его здоровья и продолжительности жизни, на создание новой экологичной энергетики, промышленности, транспорта и сельского хозяйства, на оптимизацию процессов в принятии решений [21]. И если общество едва успевает осмыслить, что оно теряет в новых условиях бытия, то молодёжь осознаёт, что может получить, если страна как можно быстрее перейдёт на новые параметры в экономическом и социальном развитии. В работе [22] отмечаются признаки кризиса высшего образования в стране, суть которого можно сформулировать так: реальность представляет собой многоукладную экономику, и практика подготовки студентов к будущему осуществляется соответствующими этой модели формами и методами.

- Специфика информационно-коммуникативной деятельности студента такова, что он имеет дело с многозадачностью [23], которая является объективным фактом культуры информационного общества и, как следствие, одной из предпосылок для эффективной деятельности в его условиях.

- «Клиповое сознание» – вовсе не порок новой эпохи, а способ переработки возросшего объёма информации, оно открывает доступ воображению (а значит, и к творчеству), в то время как «понятийное сознание»

делает человека «послушным» (нетворческим); к тому же «клиповое сознание» даёт осязательное, а значит, чуть более достоверное восприятие мира.

- То, что называют системным кризисом начала XXI в., – это не кризис экономики или политики, демографии или экологии, это кризис значимостей, кризис смыслов, которые питали человеческое существование по меньшей мере с осевой эпохи [24], отсюда его восприятие как чего-то предельно масштабного, катастрофического. Однако в реальности имеет место лишь замена старых форм жизнедеятельности человека на принципиально новые: ростки нового пробудились и показывают свою жизнеспособность.

- Встроить «грамотность в отношении будущего» так, чтобы буквально «вшить» в действующие программы обучения биоэтику и ценности, да так, чтобы новообразование надёжно служило человеку [25], ещё никому не удавалось. Отсюда трудности в построении такого конструкта, как «социогуманитарный технологический уклад», а также в нахождении места человеку в концепциях индустриальных революций.

- Университет не может брать на себя невыполнимые задачи – например, формирование у студентов новых нравственных качеств (экологического сознания, ноосферного мышления), располагая для этого скромным арсеналом средств гуманизации учебного процесса и гуманитаризации внутренней университетской среды. Задачи университета на этом пути более скромные, но не менее важные – приобщать студентов к культуре, преодолевать узкотехнократическое мышление, заботиться о моральном облике преподавателей. Новая философия и новая мораль формируются по мере зрелости естественных и гуманитарных наук и практики их применения, в чём преподаватели и студенты могут участвовать, включаясь в междисциплинарные и практико-ориентированные исследования.

- Молодёжь не боится будущего: прогнозируемая экономистами ликвидация

многих видов ручного и механического труда их вообще не касается, они не для того с молодых ногтей погружены в смартфоны и грезят стать блогерами или сотрудниками государственных учреждений, знаниевое общество – это их стихия.

- Молодёжь изначально креативна, она творчески воспринимает все обращённые к ней послы. Креативными должны стать профессора и доценты университетов, руководители предприятий и организаций, служащие органов государственной власти – всем нужно меняться!

- Молодёжь не политизирована, но социализирована – она желает жить хорошо, но не желает перерабатывать на этом поприще.

- Весьма спорной является мысль о том, что в скором будущем молодой человек, подверженный воздействиям информационно-коммуникационной среды, утратит привычные характеристики «Я» [26]. Если объективно трактовать мыслителей прошлого, которые довольно глубоко понимали природу человека, его «Я» равняется тому, что называют «смысл жизни», но такой личности, которая одновременно не имела бы ни «Я», ни смысла своей жизни, быть не может!

Внутренняя среда университета

- Университеты уже меняются: знания, доступные ранее лишь профессорам, становятся открытой книгой для студентов; взаимоотношения с преподавателями демократизируются очень быстро, авторитет утверждается лишь в дискуссии, где нет ведущего, а есть равные.

- Университеты не могут не меняться, поскольку информатизация и следующая за ней цифровизация – это не только мощные профессиональные инструменты, но одновременно и новые социальные технологии, благодаря которым расширяется спектр участия студентов в жизни университета и в социальных процессах общества.

- Утверждение о том, что «геном» современного университета представляет собой неразделимое единство научной и образовательной деятельности [27], явно недостаточ-

но, поскольку речь идёт о предельно важном явлении: в гуманитарных науках осознаётся, что мы имеем дело с масштабным переходом от полифонии эпистемологических характеристик современности к полифонии форм жизни [28], в частности, теория обучения и воспитания не успевает накапливать и осмысливать эмпирический опыт [29].

В этой связи мы не можем не признать, что активными составляющими «генома» университета являются обобщённый студент (совокупный срез его характеристик) и общество с его бизнес- и социальной средой, которая естественным образом восполняет недостаток социальных знаний и эмпирической базы для формирования полноценного специалиста и гражданина.

Бизнес-общество и концепция тройной спирали

С конца 1980-х гг. в США культивируется концепция тройной спирали Генри Ицковица [30], включающая производство знаний, трансфер технологий из лабораторий в бизнес, а также обратную связь от бизнеса в исследовательские лаборатории. Вместе с тем тенденции развития в XXI в. таковы, что университеты как структуры, направленные на производство новых знаний и технологий, начинают играть ещё более фундаментальную – формообразующую – роль в обществе [31]. Однако эта тенденция опровергается не менее амбициозными инициативами внешней среды.

Новая роль государства

- Можно предположить, что одним из главных глобальных рисков современного образования является неопределённость будущего и фрагментарность сценариев социального развития [32], усиленная склонностью людей управлять государством «как попало», по наитию, а не основе глубокого знания лежащих в основе государственного управления закономерностей. Следовательно, место концепции «укладной экономики» как можно скорее должны занять концепции нового общества. Это совпадает с тезисом о необходимости «вернуть государство» как

институт, порождённый обществом, но критически переосмыслив форму его воплощения в радикально меняющихся условиях, для чего требуется рассмотрение государства в связи с миром практик, дискурсов, идей, то есть в связи со всем, что производит государство как социальную реальность [33].

- Для государственного управления особую заботу представляет тенденция трансформации молодых людей в «электронных кочевников» [26]. Поскольку прогнозирование динамики развития «электронного кочевника» оказывается бесполезным, эти «атомы» реальности живут в виртуальной среде как в родной стихии, они исключают из своей жизни постоянство и фундаментальность, их ценностная шкала жизни постоянно подвергается ревизиям и пересмотру, но это как раз и означает, что государство должно формировать смысловую повестку дня будущих поколений с участием университетской молодёжи. Инновационная лавина ещё не докатилась до политики и государственного управления, но её акторы уже выросли, они хорошо разбираются в программной и технической стороне того, что принято понимать под «цифровым государством», но в меньшей мере готовы воспринимать его в качестве новой технологии для обеспечения преобразования государства и системы государственного управления соответственно реалиям и ожиданиям [34].

Но готово ли к такому повтору событий государство? Как справедливо пишет А.Д. Артамонов, председатель комитета по бюджету и финансовым рынкам Совета Федерации Федерального Собрания, критикуя существующую систему оценки эффективности региональных команд, «происходит подмена цели: вместо повышения эффективности управления территорией, создания лучших условий для жизни граждан они (федеральные органы власти. — *авторы*) сосредотачивают внимание на управлении показателями оценки. В этой ситуации чем строже контроль за этими параметрами, тем

больше их отрыв от реальной жизни. В погоне за достижением желаемых показателей фокус внимания управленцев перемещается с долгосрочных целей на оперативное управление, и они растрачивают свои усилия на обслуживании формальных бюрократических процессов»¹.

Итогом раздела является вывод о том, что общество будущего, знаниевое общество, о котором пока говорят на полуфутуристическом языке, уже вызревает в стенах университета. Студенты мыслят категориями шестого и седьмого технологических укладов, концепций «Индустрия 4.0», «Общество 5.0», и этом плане государство должно быть очень внимательно к тому, что уже незримо вторгается в плоть и кровь традиционного общества и что целесообразно использовать для его модернизации.

Неопределённость будущего

Упрощённый подход к анализу сложных систем даёт лишь промежуточные результаты. Так, за последние 50 лет мировое бизнес-сообщество дрейфует от концепции SPOD-мира (эпоха стабильности, предсказуемости, простоты и определённости) к концепции VUCA-мира (эпоха изменчивости, неопределённости, сложности и неоднозначности) и далее к концепции BANI-мира (эпоха хрупкости, тревожности, нелинейности, непостижимости)². Идеология концепции VUCA формировалась применительно к военизированной обстановке и экономике, ориентированной исключительно на получение прибыли, а в бизнес-среде термин стал использоваться после мирового финансово-

¹ Артамонов А.Д., Симоненко С.В. Личность как центр инвестиций // Эксперт. 2020. 20 июля. URL: <https://expert.ru/expert/2020/30/lichnost-kak-tsentr-investitsij> (дата обращения: 08.04.2022).

² Богатырёва Т. Концепции VUCA и BANI: как мы воспринимаем реальность // Русская школа управления. 2022. 7 февраля. URL: <https://uprav.ru/blog/kontseptsii-vuca-i-bani/> (дата обращения: 08.04.2022).

го кризиса 2008–2009 гг., и с началом пандемии Covid-19 привлёк повышенный интерес органов государственного управления. Сценарий вечной катастрофы порождает концепции «общества травмы» [35], «теории нормальной аварии» Ч. Перроу [36], преодолеть которые затруднительно даже с позиции «теории гуманизации сложного общества» С.А. Кравченко [37]. Индивидуальное и общественное сознание не может длительное время находиться в состоянии искусственно создаваемой тревожности, смысл жизни, как родовая черта человека и человечества, предполагает баланс жизнеутверждающих ценностей.

В этой связи более продуктивными являются методы сценарной оценки ситуации и прогнозирования, которыми располагают теория сложных систем и Форсайт-методология. В логике этих подходов неопределённость рассматривается как источник ограниченности субъективного опыта и вероятностной природы объекта исследования, а матрица Форсайт-методов позволяет определить, какие из типов будущего способны эффективно управлять неопределённостью [38].

Это важно, поскольку университетское сообщество поставлено перед дилеммой: либо продолжение бюрократического перерождения в бесконечных лабиринтах параметризации, регламентации и отчётности, либо последовательная перенастройка всей институции в сторону углубления образовательно-исследовательской коммуникации в её отношении к новым экономическим, информационным и социально-гуманитарным реалиям [39–41]. Отдавая предпочтение второму варианту, важно найти точки соприкосновения интересов с государством, бизнесом и студенчеством.

Одна из таких точек – научное знание: во-первых, оно не стоит в стороне от столбовой дороги инновационных преобразований и, во-вторых, выступает как знание распределённое [42], что отвечает понятиям многомерности и сложности как способности действовать в условиях многозадачности и раз-

нонаправленности. И здесь большую роль играет то, что в совокупности называется «практика»: производства, офисы, сервисы, которые являются эффективной площадкой для выполнения студентами важнейшей части учебного процесса – прохождения преддипломной практики. В целом практика – социотехносфера – важнейший критерий зрелости и практичности любой теории, постигаемой студентами в аудиториях. Это также социальная среда, в которой проверяется социальная значимость теории, её ценностный потенциал, поскольку техническое уже гибко сочетается с биологическим, неживое с умным. НБИКС-технологии вошли в стены всех типов производств, они представлены в их продуктах и являются важнейшим инструментом инноватики для «умных» мини-лабораторий или локальных бизнес-инкубаторов, которые могут быть созданы с участием студентов. Интеллектуальный потенциал специалистов, занятых на этих производствах, весьма высок – они являются носителями таких знаний, которые прошли горнило практики, продолжают обучаться, осваивают технологии новых поколений. Исследователи [43] вполне обоснованно называют этот ресурс социотехносферой, или динамически развивающейся сложной открытой системой, и предлагают разработать новый ценностно-ориентированный инструментарий управления соответствующими процессами. Конкурентное преимущество выпускника университета – способность к самостоятельному продуктивному творчеству – формируется в единстве освоения закономерностей процесса мышления (фундаментальность образования) и использования предметных знаний в самостоятельном проектном поиске [44]. Поиски путей решения данной проблемы имеют важное значение и для международного университетского сообщества [45].

Интеграция теории и практики подготовки новых поколений возможна на следующих основаниях. Необходимо, во-первых, так организовать учебно-производственный

процесс в университете, чтобы первокурсники могли день в неделю полностью проводить в стенах «умных производств» на условиях частичной занятости, а со второго курса – два дня в неделю. Во-вторых, знаниевый подход при изучении теоретических разделов дисциплин должен уступить место проблемно-дискуссионному, предметом которого будут ещё только формирующиеся научные подходы в различных предметных областях, они и будут определять научное мышление и мировоззрение выпускника университета на 40–50 лет, создавая психологический запас их актуальности и надёжности. В «умных» мини-лабораториях и бизнес-инкубаторах на предприятиях будут создаваться тексты рефератов, эссе, курсовых и дипломных работ, отличаясь приближённостью к актуальным научным, технологическим и социальным проблемам современности.

Полезной аналогией является концептуальная идея сопроизводства знаний [46] согласно которой оптимистичные сценарии будущего должны опираться на динамические модели совместного (корпоративного) создания знаний (умный город, умное изделие) на основе соединения формализованных и неявных знаний, их социализации, экстернализации, комбинирования и интернализации, вследствие чего могут быть получены знания, недоступные отдельным компаниям или отраслевым организациям.

Заключение

Академически свободный университет, демократическое государство, открытое общество и социально справедливый бизнес

На основе системного, конструктивистского и трансдисциплинарного подходов в исследовании рассмотрены ключевые характеристики социальной системы, которая призвана перевести общество в качественно новое состояние, используя такой инструмент, как сценарное прогнозирование будущего.

В исследовании рассмотрены: 1) ключевые особенности будущего, представленные в концепциях «Индустрия 4.0», «Общество

5.0», «Университет 4.0»; 2) основные параметры университета в качестве сложной системы в иерархии элементов системы профессиональной, гражданской и социальной подготовки будущего поколения. Основной вывод сводится к следующему утверждению. Неопределённость и сложность будущего не являются препятствием для сценарного прогнозирования высшего образования как питательной среды для общества знаний. Движение в этом направлении будет иметь успех, если государство и бизнес-сообщество перейдут на более высокий уровень стратегического планирования. Целевыми ориентирами будущего становятся: академически свободный университет, гуманистически ориентированные государственные реформы и программы модернизации общества, социально ориентированный бизнес (инвестиции для человека). Результаты исследования могут быть использованы в практике российского и международного университетского образования.

Литература

1. Загидуллина Г.М., Соболев Е.А. Технологические уклады, их роль и значение в развитии инновационной экономики России // Известия Казанского государственного архитектурно-строительного университета. 2014. № 4 (30). С. 348–355. URL: https://izvestija.kgasu.ru/files/4_2014/348_355_Zagidullina_Sobolev.pdf (дата обращения: 08.04.2022).
2. Малинецкий Г.Г. Российская цивилизация: смыслы, ценности, будущее. Тезисы // АНО «Центр междисциплинарных исследований им. С.П. Курдюмова “Сретенский клуб”». 2019. 29.09. URL: <https://spkurdyumov.ru/future/rossijskaya-civilizaciya-smysly-cennosti-budushhee/> (дата обращения: 08.04.2022).
3. Канке В.А. Общая философия науки: учеб. для вузов. М.: Омега-Л, 2009. 354 с.
4. Князева Е.Н. Стратегия управления динамической сложностью // Форсайт. 2020. Т. 14. № 4. С. 34–45. DOI: 10.17323/2500-2597.2020.4.34.45
5. Урри Дж. Как выглядит будущее? / Пер. с англ. А. Матвеевой. М.: Дело РАНХиГС, 2019. 320 с.

6. Галкин В.А., Еськов В.В. Социофилософские аспекты предложения W. Weaver о системах трёх типов // Сложность. Разум. Постнеклассика. 2021. № 1. С. 35–47. DOI: 10.12737/2306-174X-2021-29-36
7. Кузьмин С.А. Социальные системы: развитие и метаморфозы. К вопросу о перспективах переходной экономики России. М.: Academia, 2006. 344 с.
8. Ricardo R. Review: Quantum mind and social sciences // E-International Relations. 2020. May 10. URL: <https://www.e-ir.info/2020/03/10/review-quantum-mind-and-social-science/> (дата обращения: 08.04.2022).
9. Сыч В.В. Развитие системы образования и науки в условиях становления Индустрии 4.0 // Гуманитарий Юга России. 2020. Т. 9 (43). № 3. С. 92–98. DOI: 10.18522/2227-8656.2020.3.5
10. Карпенко А.Ю. Миссия университета в период современного кризиса университетского образования // Гуманитарий Юга России. 2017. Т. 6. № 2. С. 291–302. URL: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/hsr/article/view/5107/4905> (дата обращения: 08.04.2022).
11. Чепуренко А., Вюрвих М. Историко-институциональные аспекты роли университетов в развитии предпринимательства // Форсайт. 2019. Т. 13. № 4. С. 48–59. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.4.48.59
12. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А., Амбарова П.А. Нелинейность развития высшего образования: контуры концепции и возможные макрорегиональные практики // Высшее образование в России. 2016. № 12 (207). С. 34–44. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/900> (дата обращения: 08.04.2022).
13. Романов Е.В. Оценка эффективности деятельности российских вузов: нужно ли менять парадигму? // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 6. С. 84–125. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-6-83-125
14. Ивахненко Е.Н. Отечественное образование как система и объект управления // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 9–23. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-9-23
15. Козлов М.В. Тенденции перехода к социально-экономической кибернетике // Вестник Пермского университета. Математика. Механика. Информатика. Вып. 1(52). 2021. С. 61–69. DOI: 10.17072/1993-0550-2021-1-61-69
16. Манн С. Теория хаоса и стратегическое мышление: Пер. с англ. // АНО «Центр междисциплинарных исследований им. С.П. Курдюмова “Сретенский клуб”». URL: <https://spkurdyumov.ru/what/mann/> (дата обращения: 08.04.2022).
17. Шваб К. Технологии Четвёртой промышленной революции: Пер. с англ. М.: Эксмо, 2018. 320 с. ISBN: 978-5-04-095268-7
18. Abood D., Quilligan A. Industry X.0 Combine and Conquer. Unlocking the Power of Digital. Accenture, 2017. URL: https://www.accenture.com/_acnmedia/Accenture/Conversion-Assets/DotCom/Documents/Global/PDF/Dualpub_26/Accenture-Industry-XO-whitepaper (дата обращения: 08.04.2022).
19. Urry J. Climate Change & Society. Cambridge: Polity Press, 2012. 200 p. ISBN: 9780745650371
20. Ловецкий Г.И., Широбокова Е.Ю. Общество 5.0: социально-философский анализ // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2020. № 10. С. 86–91. DOI: 10.20339/AM.10-20.086
21. Аршинов В.И., Буданов В.Г. Сетевые информационные революции и большой антропологический переход: эволюционный аспект // Сложность. Разум. Постнеклассика. 2020. № 4. С. 40–51. DOI: 10.12737/2306-174X-2021-46-56
22. Бровкин А.В. Проблемы современной российской системы высшего образования и пути их решения в интересах всех участников образовательного процесса. Ч. 1 // Современное образование. 2018. № 1. С. 1–10. DOI: 10.25136/2409-8736.2018.1.25053
23. Емелин В.А., Солдатов Г.У. Феномен многозадачности в контексте культурно-исторических трансформаций и растущей сложности в информационном обществе // Вестник Московского Университета. Сер. 14. Психология. 2021. № 3. С. 4–22. DOI: 10.11621/vsp.2021.03.01
24. Пелипенко А.А. Манифест неомодерна // Личность. Культура. Общество. 2016. Т. XVIII. Вып. 3-4 (91-92). С. 40–49.
25. Неборский Е.В. Сегодняшнее завтра: глобальные риски как фактор трансформации высшего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 4 (69). С. 62–74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43792563> (дата обращения: 08.04.2022).
26. Яковлева Е.А. Электронный кочевник: от мифа к логосу и мифу // Будущее в настоящем: человеческое измерение цифровой эпохи: Материалы III Междунар. науч. конф.

- Гуманитарные Губкинские чтения (Москва, 5–6 апреля 2018 г.). Ч. 2. М.: РГУ нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина, 2018. С. 116–120. URL: https://www.gubkin.ru/konferentsii-i-vystavki/gumanitarnye-gubkinskie-chteniya/sbornik_2.pdf (дата обращения: 08.04.2022).
27. Черникова Д.В., Черникова И.В. Эволюция университета в ракурсе социальной эпистемологии // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 436. С. 90–96. DOI: 10.17223/15617793/436/10
 28. Петрунёва Р.М., Васильева В.Д., Петрунёва Ю.В. Цифровое студенчество: мифы и реальность // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 11. С. 47–55. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-47-55>
 29. Талей Н.Н. Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости: Пер. с англ. М.: КоЛибри, 2021. 736 с. ISBN: 978-5-389-09894-7
 30. Etzkowitz H. Triple Helix: University–Industry–Government Innovation and Entrepreneurship. Routledge, 2017. 328 p. ISBN: 978-0415964517
 31. Юдин Б.Г. 2011.04.002. Ицкович Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии // Пер. с англ. под ред. А.Ф. Уварова. Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2010. 238 с. // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 8: Научное издание. Реферативный журнал. 2011. № 4. С. 10–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17097953> (дата обращения: 08.04.2022).
 32. Беляев Г.Ю. Социально-цифровая среда как источник новых возможностей и новых рисков для современного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 4 (69). С. 109–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43792567> (дата обращения: 08.04.2022).
 33. Беглов М. Вернуть государство // Социологическое обозрение. 2021. Т. 20. № 2. С. 302–318. DOI: 10.17323/1728-192x-2021-3-302-318
 34. Понкин И.В. Концепт цифрового государства: понятие, природа, структура и онтология. Государственная служба. 2021. № 5. С. 47–52. DOI: 10.22394/2070-8378-2021-23-5-47-52
 35. Тоценко Ж.Т. Общество травмы: между эволюцией и революцией (опыт теоретического и эмпирического анализа). М.: Весь мир, 2020. 352 с. ISBN: 978-5-7777-0801-4
 36. Perrow Ch. Normal Accidents. Living with High Risks Technologies. Princeton Univ. Press, 1999. 464 p. ISBN: 9780691004129
 37. Кравченко С.А. Становление сложного социума: за гуманистический поворот // Гуманитарий Юга России. 2013. № 3. С. 141–146. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21468195> (дата обращения: 08.04.2022).
 38. Мазрук А. Неопределённость, знания и варианты будущего в Форсайт-исследованиях (на примере Индустрии 4.0) // Форсайт. 2020. Т. 14. № 4. С. 20–33. DOI: 10.17323/2500-2597.2020.4.20.33
 39. Ивахненко Е.Н., Аттасева Л.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>
 40. Изматъев В.П. Оппозиции и антиномии современной образовательной реальности // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 87–103. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-87-103
 41. Шишлова Е.Э. Обновление содержания высшего образования в контексте современных социокультурных трендов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 6. С. 70–79. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-70-79
 42. Никифорова Н.В. «Места знания»: пространственный поворот в исследованиях науки, технологий и общества // Социология науки и технологий. 2021. № 3. С. 78–93. DOI: 10.24412/2079-0910-2021-3-78-93
 43. Аршинов В.И., Буданов В.Г. Онтология и риски цифрового техноклада: К вопросу о представлении социотехнического ландшафта // Сложность. Разум. Постнеклассика. 2019. № 2. С. 51–60. DOI: 10.12737/article_5d4834d5af298535191802
 44. Брызгалова Е.В. Фундаментальное образование в современном университете как ответ на современные вызовы // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2021. № 1. С. 5–9. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2021/01/2021-01-01.pdf> (дата обращения: 08.04.2022).
 45. Бирюкова А.В. Производственная практика в университете как стратегия трудоустройства молодежи // Вестник Института социологии. 2020. Т. 11. № 3. С. 61–77. DOI: 10.19181/vis.2020.11.3.663
 46. Мурата Х., Накамура К., Сирахата К. Перспективы сопроизводства знания для умной инфраструктуры // Форсайт. 2021. Т. 15. № 2. С. 52–64. DOI: 10.17323/2500-2597.2021.2.52.64

Статья поступила в редакцию 24.12.21

После доработки 18.02.22

Принята к публикации 08.04.22

References

1. Zagidullina, G.M., Sobolev, E.A. (2014). Technological Structures, Their Role and Significance in the Development of the Innovative Economy of Russia. *Izvestiya Kazanskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta* [News of the Kazan State University of Architecture and Engineering]. No. 4 (30), pp. 348-355. Available at: https://izvestija.kgasu.ru/files/4_2014/348_355_Zagidullina_Sobolev.pdf (accessed 08.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Malinetsky, G.G. (2019). Russian Civilization: Meanings, Values, Future. Abstracts. *S.P. Kurdyumov Centre for Interdisciplinary Research "Sretensky club"*. Available at: <https://spkurdyumov.ru/future/rossijskaya-civilizaciya-smysly-cennosti-budushhee/> (accessed 08.04.2022) (In Russ.).
3. Kanke, V.A. (2009). *Obshchaya filosofiya nauki* [General Philosophy of Science]. Moscow : Omega-L, 354 p. (In Russ.).
4. Knyazeva, H. (2020). Strategies of Dynamic Complexity Management. *Foresight*. Vol. 14, no. 4, pp. 34-45, doi: 10.17323/2500-2597.2020.4.34.45 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Urry, J. (2016). *What is the future?* Polity, 200 p. (Russian translation by A. Matveeva, Moscow : Delo RANEP, 320 p.).
6. Galkin, V.A., Eskov, V.V. (2021). Socio-Philosophical Aspects of W. Weaver's Proposal About Three Types of Systems. *Slozhnost'. Razum. Postneklassika* [Complexity. Intelligence. Post-Nonclassic]. No. 1, pp. 35-47, doi: 10.12737/2306-174X-2021-29-36 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Kuzmin, S.A. (2006). *Sotsial'nye sistemy: razvitie i metamorfozy. K voprosu o perspektivakh perekhodnoi ekonomiki Rossii* [Social Systems: Development and Metamorphoses. To the Question of the Prospects for the Transitional Economy of Russia]. Moscow : Academia, 344 p. (In Russ.).
8. Ricardo, R. (2020). Review: Quantum Mind and Social Sciences. *E-International Relations*. May 10. Available at: <https://www.e-ir.info/2020/03/10/review-quantum-mind-and-social-science/> (accessed 03.10.2022).
9. Sych, V.V. (2020). Development of the Education and Science in the Context of the Formation of Industry 4.0. *Gumanitarii Yuga Rossii = Humanities of the South of Russia*. Vol. 9 (43), no. 3, pp. 92-98, doi: 10.18522/2227-8656.2020.3.5 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Karpenko, A.Yu. (2017). The Mission of the University in the Period of the Modern Crisis of University Education. *Gumanitarii Yuga Rossii = Humanities of the South of Russia*. Vol. 6, no. 2, pp. 291-302. Available at: <https://www.jour.fnisc.ru/index.php/hsr/article/view/5107/4905> (accessed 08.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Chepurensky, A., Vyurvikh, M. (2019). Historical and Institutional Aspects of the Role of Universities in the Development of Entrepreneurship. *Foresight*. Vol. 13, no. 4, pp. 48-59, doi: 10.17323/2500-2597.2019.4.48.59 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Zborovsky, G.E., Shuklina, E.A., Ambarova, P.A. (2016). Non-Linear Development of Higher Education: Outlines of the Concept and Possible Macro-Regional Practices. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (207), pp. 34-44. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/900> (accessed 08.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Romanov, E.V. (2021). Evaluation of the Performance of Russian Universities: Is It Necessary to Change the Paradigm? *Obrazovanie i nauka = Journal of Education and Science*. Vol. 23, no. 6, pp. 84-125, doi: 10.17853/1994-5639-2021-6-83-125 (In Russ., abstract in Eng.).
14. 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: 10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-23 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Kozlov, M.V. (2021). Transition Trends Towards Socio-Economic Cybernetics. *Vestnik Permskogo universiteta. Matematika. Mekhanika. Informatika = Bulletin of Perm University. Mathematics. Mechanics. Computer Science*. No. 1(52), pp. 61-69, doi: 10.17072/1993-0550-2021-1-61-69 (In Russ., abstract in Eng.).

16. Mann, S. (1992). *Chaos Theory and Strategic Thinking. Parameters*. Vol. 22, pp. 54-68. Available at: <https://archive.org/details/1992Mann> (accessed 08.04.2022).
17. Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. Currency, 192 p. (Russian translation: Moscow : Eksmo, 2018, 320 p.). ISBN: 978-5-04-095268-7
18. Abood, D., Quilligan, A. (2017). *Industry X.0 Combine and Conquer. Unlocking the Power of Digital*. Accenture, 20 p. Available at: https://www.accenture.com/_acnmedia/Accenture/Conversion-Assets/DotCom/Documents/Global/PDF/Dualpub_26/Accenture-Industry-XO-whitepaper (accessed 08.04.2022).
19. Urry, J. (2012). *Climate Change & Society*. Cambridge : Polity Press, 200 p. ISBN: 9780745650371
20. Lovetsky, G.I., Shirobokova, E.Yu. (2020). Society 5.0: Socio-Philosophical Analysis. *Alma Mater (Vestnik vysshei shkoly) = Alma Mater (Higher School Herald)*. No. 10, pp. 86-91, doi: 10.20339/AM.10-20.086 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Arshinov, V.I., Budanov, V.G. (2020). Network Information Revolutions and the Great Anthropological Transition: An Evolutionary Aspect. *Slozhnost' . Razum. Postneklassika = Complexity. Intelligence. Post-Nonclassic*. No. 4, pp. 40-51, doi: 10.12737/2306-174X-2021-46-56 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Brovkin, A.V. (2018). Problems of the Modern Russian System of Higher Education and Ways to Solve Them in the Interests of All Participants in the Educational Process. Part 1. *Sovremennoe obrazovanie = Modern Education*. No. 1, pp. 1-10, doi: 10.25136/2409-8736.2018.1.25053 (In Russ., abstract in Eng.).
23. Emelin, V.A., Soldatova, G.U. (2021). The Phenomenon of Multitasking in the Context of Cultural and Historical Transformations and a Growing Complexity in the Information Society. *Moscow University Psychology Bulletin*. No. 3, pp. 4-22, doi: 10.11621/vsp.2021.03.01 (In Russ., abstract in Eng.).
24. Pelipenko, A.A. (2016). Neomodern Manifesto. *Lichnost' . Kul'tura. Obshchestvo = Person. Culture. Society*. Vol. XVIII, no. 3-4 (91-92), pp. 40-49. (In Russ., abstract in Eng.).
25. Neborsky, E.V. (2020). Today's Tomorrow: Global Risks as a Higher Education Transformation Factor. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. Vol. 1, no. 4 (69), pp. 62-74. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43792563> (accessed 08.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
26. Yakovleva, E.L. (2018). [Electronic Nomad: From Myth to Logos and Myth]. In: Balycheva, M.B., Smirnova, O.M. (Eds). *Budushcheye v nastoyashchem: chelovecheskoe izmerenie tsifrovoy epokhi* [The Future in the Present: The Human Dimension of the Digital Age. Proc. III Int. Sci. Conf. Humanitarian Gubkin Readings (Moscow, April 5-6, 2018). Part 2. Moscow : Gubkin University, 256 p. Available at: https://www.gubkin.ru/konferentsii-i-vystavki/gumanitarnye-gubkinskie-cheniya/sbornik_2.pdf (accessed 08.04.2022). (In Russ.).
27. Chernikova, D.V., Chernikova, I.V. (2018). The Evolution of the University from the Perspective of Social Epistemology. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*. No. 436, pp. 90-96, doi: 10.17223/15617793/436/10 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Petrunova, R.M., Vasilieva, V.D., Petrunova, Yu.V. (2019). Digital Students: Myths and Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 11, pp. 47-55, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-47-55> (In Russ., abstract in Eng.).
29. Taleb, N.N. (2007). *The Black Swan. The Impact of Highly Improbable*. Random House, 400 p. (Russian translation: Moscow : KoLibri, 2021, 736 p.). ISBN: 978-5-389-09894-7
30. Etzkowitz, H. (2017). *Triple Helix: University-Industry-Government Innovation and Entrepreneurship*. Routledge, 328 p. ISBN: 978-0415964517
31. Yudin, B.G. (2011). Etzkowitz G. Triple Helix. Universities – Enterprises – the State. Innovations in action. *Sotsial'nye i humanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 8: Naukovedenie. Referativnyi zhurnal* [Social Sciences and Humanities. Domestic and Foreign Literature. Series: Science Studies. Synopsis Journal]. No. 4, pp. 10-18. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17097953> (accessed 08. 4.2022). (In Russ.).

32. Belyaev, G.Yu. (2020). Social and Digital Environment as a Source of New Opportunities and New Risks for Modern Education. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. Vol. 1, no. 4 (69), pp. 109-123. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43792567> (accessed 08.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
33. Beglov, M. (2021). Bring Back the State. *Sotsiologicheskoe obozrenie = Russian Sociological Review*. Vol. 20, no. 2, pp. 302-318, doi: 10.17323/1728-192x-2021-3-302-318 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Ponkin, I.V. (2021). The Concept of the Digital State: Concept, Nature, Structure and Ontology. *Gosudarstvennaya sluzhba = Public Administration*. No. 5, pp. 47-52, doi: 10.22394/2070-8378-2021-23-5-47-52 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Toshchenko, Zh.T. (2020). *Obschchestvo travmy: mezhdu evolyutsiei i revolyutsiei (opyt teoreticheskogo i empiricheskogo analiza) = Society of Trauma: Between Evolution and Revolution (Experience of Theoretical and Applied Analysis)*. Moscow : Ves mir, 352 p. ISBN: 978-5-7777-0801-4 (In Russ.).
36. Perrow, Ch. (1999). *Normal Accidents. Living with High Risks Technologies*. Princeton Univ. Press, 464 p. ISBN: 9780691004129
37. Kravchenko, S.A. (2013). The Formation of a Complex Society: For a Humanistic Turn. *Gumanitarii Yuga Rossii = Humanities of the South of Russia*. No. 3, pp. 141-146. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21468195> (accessed 08.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
38. Magruk, A. (2020). Uncertainty, Knowledge and Future in Foresight Studies. A Case of Industry 4.0. *Foresight and STI Governance*. Vol. 14, no. 4, pp. 20-33, doi: 10.17323/2500-2597.2020.4.20.33 (In Russ., abstract in Eng.).
39. Ivakhnenko, E.N., Attaeva, L.I. (2019). Higher School: A Look Beyond the Horizon. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no 3, pp. 21-34, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-21-34> (In Russ., abstract in Eng.).
40. Ignatiev, V.P. (2021). Oppositions and Antinomies of Modern Educational Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 87-103. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-87-103 (In Russ., abstract in Eng.).
41. Shishlova, E.E. (2021). Updating the Content of Higher Education in the Context of Modern Sociocultural. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 6, pp. 70-79, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-6-70-79 (In Russ., abstract in Eng.).
42. Nikiforova, N.V. (2021). "Places of Knowledge": A Spatial Turn in the Research of Science, Technology and Society. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii = Sociology of Science and Technology*. No. 3, pp. 78-93, doi: 10.24412/2079-0910-2021-3-78-93
43. Arshinov, V.I., Budanov, V.G. (2019). Ontology and Risks of the Digital Technostructure: On the Question of the Representation of the Sociotechnical Landscape. *Slozhnost'. Razum. Postneklassika [Complexity. Intelligence. Post-Nonclassic]*. No. 2, pp. 51-60, doi: 10.12737/article_5d4834d5af2985.35191802 (In Russ., abstract in Eng.).
44. Bryzgalina, E.V. (2021). Fundamental Education in a Modern University as a Response to Modern Challenges. *Vestnik VGU = Proceeding of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*. No. 1, pp. 5-9. Available at: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2021/01/2021-01-01.pdf> (accessed 08.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
45. Biryukova, A.V. (2020). Practical Training in Universities as a Strategy for Employing Youth. *Vestnik instituta sotsiologii = Bulletin of the Institute of Sociology*. Vol. 11, no. 3, pp. 61-77, doi: 10.19181/vis.2020.11.3.663 (In Russ., abstract in Eng.).
46. Murata, H., Nakamura, K., Shirahada, K. (2021). Knowledge Co-Creation Roadmapping for Future Industrial Visions: Case Study on Smart Infrastructure. *Foresight and STI Governance*. Vol. 15, no. 2, pp. 52-64, doi: 10.17323/2500-2597.2021.2.52.64

The paper was submitted 24.12.21

Received after reworking 18.02.22

Accepted for publication 08.04.22

**От рутинной работы до творческой инициативы:
как школа и вуз влияют на формирование личностных
качеств и умений?**

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-118-132

Коган Евгения Александровна – канд. социол. наук, доцент, kogan2502@yandex.ru
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет),
Москва, Россия

Адрес: 125993, г. Москва, Волоколамское шоссе, 4

Пронина Елена Ивановна – ст. науч. сотрудник, eiironina@yandex.ru

Институт социологии ФНИСЦ РАН, Москва, Россия

Адрес: 117218, г. Москва, ул. Кржижановского, 24/35, корп. 5

***Аннотация.** Школа и вуз как две ступени непрерывного образования оказывают огромное влияние на формирование личности молодого человека. Обучаясь в школе, молодые люди не всегда могут оценить полезность получаемых знаний, умений и формируемых качеств и их применимость в дальнейшей учёбе и жизни. В статье представлены результаты исследования влияния школы и вуза на формирование личностных качеств и умений студентов. Исследование проводилось авторами статьи в 2021–2022 гг.*

Эмпирическую базу составили результаты исследования, проведённого среди студентов 1–3-х курсов четырёх московских вузов: Московского авиационного института (НИУ), Московского государственного педагогического университета, Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ) и Государственного академического университета гуманитарных наук. В качестве методов исследования использовались анкетный опрос и мини-интервью. Цель исследования – выявить специфику влияния школы и вуза на формирование личностных качеств и умений учащихся московского региона.

Исследование показало, что в московском регионе школа в наибольшей степени влияет на формирование умений общаться, выполнять рутинную работу и подчиняться правилам, и таких качеств, как дисциплинированность, стрессоустойчивость, приспособляемость, терпимость, в то время как в вузе студенты учатся проявлять инициативу, ставить цели и реализовывать их, отстаивать своё мнение и решать нестандартные задачи, быть независимыми и гибкими. Участники опроса хотели бы, чтобы школа была больше нацелена на развитие творческих способностей учащихся, выработку их собственной позиции, им не хватает

практики и интерактива на уроках, а также индивидуального подхода. Тем не менее многие качества и умения, выработанные в школе, пригодились в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: личностные качества и умения, формирование личности, ценности, образовательный процесс, студенты, школьники, интерес к учёбе, успеваемость

Для цитирования: Коган Е.А., Пронина Е.И. От рутинной работы до творческой инициативы: как школа и вуз влияют на формирование личностных качеств и умений? // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 118–132. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-118-132

From Routine Work to Creative Initiative: How Do School and University Influence the Formation of Personal Qualities and Skills?

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-118-132

Evgeniya A. Kogan – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., kogan2502@yandex.ru

Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia

Address: 4 Volokolamskoe shosse, Moscow, 125993, Russian Federation

Elena I. Pronina – Senior Researcher, eipronina@yandex.ru

Institute of Sociology of the Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences

Address: 24/35, bldg. 5, Krzhizhanovskogo str., Moscow, 117218, Russian Federation

Abstract. School and university, as two stages of continuous education, have a significant impact on forming a young person's personality. When studying at school, young people cannot always appreciate the usefulness of their knowledge, skills, qualities, and applicability in further studies and life. The article presents the results of the sociological survey on the influence of school and higher education institutions on the development of students' personal qualities and skills.

The empirical base was the results of a study conducted among 1–3-year students of four Moscow universities: Moscow Aviation Institute (NRU), Moscow State Pedagogical University, Moscow Automobile and Road Construction Institute, and the State Academic University for the Humanities. Questionnaires and mini-interviews were used as research methods. The purpose of the study was to identify the specifics of the influence of school and university on the formation of students' personal qualities and skills in the Moscow region.

The survey showed that school had the most significant influence on forming the ability to communicate, perform routine work, and subject to the rules, and such qualities as discipline, stress resistance, adaptability, tolerance. While at university, students learn to take the initiative, set goals and realize them, defend their opinion and solve non-standard tasks, be independent and flexible.

The survey participants would like the school to be more focused on developing students' creative abilities and their own opinions; they lack practice and interaction in the classroom and an individual approach. Nevertheless, many qualities and skills developed at school helped them study at university.

Keywords: personal qualities and skills, personality formation, values, educational process, students, schoolchildren, interest in studying, academic performance

Cite as: Kogan, E.A., Pronina, E.I. (2022). From Routine Work to Creative Initiative: How Do Schools and Universities Influence the Formation of Personal Qualities and Skills? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 5, pp. 118-132, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-118-132 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В процессе формирования личности человека особенно важным является период получения образования в школе и вузе. В это время закладываются, развиваются и трансформируются способы взаимодействия учащихся с внешним миром, формируются социальные роли гражданина, семьянина, работника, социально активной личности. В школе приобретаются не только знания и умения, но и многие навыки, которые необходимы в дальнейшей жизни. Поступив в вуз, молодые люди чаще всего осознают, что ценного они приобрели в школе, а чего им не хватало для успешного продолжения учёбы.

Влияние обучения на формирование личности школьника и школьная среда, в частности, вызывают особый интерес у современных психологов, социологов, педагогов и других специалистов. Так, работа З.Х. Саралиевой и Е.Е. Кутявиной [1] посвящена анализу адаптации обучающихся к учёбе и школьному взаимодействию, конфликтам в школьной среде. Авторы отмечают, что самой распространённой проблемой для школьников среднего звена является «притирка» к новым учителям, новым условиям и требованиям, что может сопровождаться конфликтами и разногласиями. В то же время исследования показывают, что роль родителей и учителей постепенно отходит на второй план, а для подростков наиболее авторитетными становятся мнения сверстников и одноклассников [1, с. 73].

Ряд учёных рассматривают преемственность школы и вуза в контексте непрерывного обучения по определённым направлениям подготовки и конкретным предметам: историческое образование, преподавание иностранного языка и других предметов [2; 3]. Многие исследователи анализируют формирование ценностей молодёжи в период

обучения в вузе и школе, мотивы получения высшего образования [4–6]. Ж.В. Пузанова и Т.И. Ларина [4] на основе исследования делают вывод об отсутствии влияния вуза на трансформацию смысложизненных ориентаций. При этом отмечается воздействие обучения в институте на инструментальные ценности, а также на патриотические ориентации, образцы кумиров для подражания. Д.В. Константиновский и Е.С. Попова [5] рассматривают ценность образования для детей из разных социальных групп, их мотивы получения образования и намерения. Авторы делают вывод, что доминирующим является мотив самореализации, «получения работы, соответствующей интересам и склонностям» [5, с. 169].

Ю.А. Зубок и В.А. Чупров [6] связывают наиболее значимые изменения в представлениях молодёжи о смысле жизни с возрастом, уровнем образования и рядом других факторов. В ходе исследования авторы приходят к выводу, что одной из наиболее приоритетных ценностей в группе молодых людей в возрасте 18–24 лет является самореализация, проявление ими своей индивидуальности.

В современных зарубежных публикациях рассматриваются различные аспекты влияния школы, колледжа и университета на развитие личности и жизненную успешность молодёжи. Учёные отмечают, что большую роль играет педагог, который в равной степени способствует формированию самооценки и академической успеваемости. Так, в ходе исследования, проведённого М. Улугом и соавторами [7] в Стамбульском университете, было выявлено влияние учителей на личностное развитие и успеваемость студентов: 90% обучающихся считают, что положительное отношение учителя к ученику способствует повышению его успеваемости

и личностному росту, а 75% указали, что негативный настрой учителя по отношению к учащемуся, напротив, снижает успеваемость и негативно сказывается на развитии личности [7, с. 740–741].

С. Даман и С. Ангер [8], проанализировав многочисленные данные о подростках в Германии, отмечают, что на формирование личности подростка оказывает влияние система образования. В частности, сокращение обучения в школе на год в результате реформы (с 13 до 12 лет) привело к тому, что учащиеся в среднем стали менее эмоционально стабильными [8, с. 38]. Г.Р. Юлия [9], анализируя ситуацию в Румынии, утверждает, что традиционная система образования в этой стране направлена главным образом на когнитивное развитие личности учащихся, не учитывает её социально-эмоциональную составляющую, что является негативным фактором в становлении молодых людей. Опрос учителей показал, что они видят необходимость включения дисциплины по личностному развитию в основной учебный план школы.

С. Шурер [10], используя национально репрезентативную выборку австралийских подростков, исследуемых в течение восьми лет, отмечает, что университетское образование положительно сказывается на молодых людях из низких социально-экономических слоёв, делая их более толерантными. Он делает интересный вывод о том, что в целом образование, получаемое в университетах, повышает уровень экстраверсии, но не формирует у молодёжи такие черты, как трудолюбие, сознательность и интеллект [10, с. 30–31].

Б. Голстейн и соавторы [11] полагают, что на успехи обучающихся влияют личностные черты сверстников, в окружении которых они находятся. Особую роль они отводят «настойчивым», то есть активным в учёбе, упорным сверстникам, которые «ведут за собой» одноклассников, улучшая функционирование и показатели успеваемости учебных групп. Студенты, на которых воз-

действуют «настойчивые» сверстники, как правило, достигают более высоких оценок [11, р. 1081, 1084].

Несмотря на обилие научных работ, посвящённых формированию ценностей молодёжи в период обучения в вузе и школе, преемственности школы и вуза в контексте непрерывного обучения по определённым направлениям подготовки и конкретным предметам, сравнительные оценки влияния двух ступеней образования (школы и вуза) на формирование социально значимых качеств личности молодого человека изучены недостаточно.

Методология и методы

Исследование влияния школы и вуза на формирование различных личностных качеств и умений студентов проводилось авторами статьи в 2021–2022 гг. В качестве основного метода исследования выступал анонимный анкетный опрос. Анкета состояла из 15 вопросов, из которых 12 были закрытыми и три – открытыми. «Паспортичка» включала в себя шесть вопросов, позволяющих получить общие сведения о студентах. В рамках данной статьи данные представлены не по всем, а только по ключевым вопросам. Тем не менее ответы на оставшиеся вопросы позволили нам более точно интерпретировать ключевые аспекты исследования. Сбор информации проводился онлайн с помощью Гугл-формы.

В ходе исследования было опрошено 464 студента четырёх московских вузов: МАИ, МПГУ, МАДИ, ГАУГН. В процессе опроса выяснилось, что 83% из них обучались в школах Москвы и Московской области, 15% учились в других регионах России, ещё 2% – в других странах, преимущественно в СНГ. В силу существенных различий в условиях обучения между регионами России было принято решение в рамках данного исследования включить в анализ студентов только Московского региона. Таким образом, выборка составила 385 студентов. Данный объём выборки является достаточным для региональ-

ного анализа, так как при ошибке выборки в 5% и генеральной совокупности примерно в размере 45 тыс. чел. (по данным сайтов вузов, примерное количество обучающихся по всем четырём вузам на 2021 г. составило 66–67 тыс. чел., из них приблизительно 45 тыс. – студенты 1–3-х курсов) необходимо опросить 382 респондента [12].

Вузы были выбраны по принципу доступности. Выборка квотная по численности обучающихся студентов: МАИ (НИУ) – 175 чел. (45,5%), МПГУ – 109 чел. (28,3%), МАДИ – 84 чел. (21,8%), ГАУГН – 17 чел. (4,4%).

В опросе приняли участие студенты 1–3-х курсов. Основная часть респондентов обучается на первом курсе (45,5%), 31,2% – на втором курсе, 23,3% – на третьем курсе. Студенты 4-х и 5-х курсов были исключены из опроса, так как воспоминания о школе в этот период являются достаточно стёртыми, большинство из них уже включены не только в учебную, но и в трудовую деятельность. Обучающиеся на младших курсах, с одной стороны, ещё достаточно хорошо помнят школу, с другой – уже успели прочувствовать студенческую атмосферу (особенно студенты 2–3-х курсов).

Среди опрошенных доля молодых людей составила 52%, девушек – 48%. По направлению специальностей распределение получилось следующим: 41,5% обучаются на технических направлениях, чуть меньше (32,5%) – на социально-экономических, 23,9% учатся на гуманитарных специальностях, и лишь 2,1% – на естественно-научных.

В качестве дополнительного метода использовались неформализованные мини-интервью со студентами исследуемых вузов. Целью интервью было объяснение ответов, которые получены в рамках анкетного опроса. Всего было проведено 10 мини-интервью. Вопросы интервью касались прежде всего причин комфортности/некомфортности пребывания в школе и вузе, а также изменения успеваемости в институте по сравнению со школой.

Авторы данной статьи поставили перед собой цель выявить специфику влияния

школы и вуза на формирование личностных качеств и умений учащихся московского региона. Был проведён сравнительный анализ влияния двух институтов образования на выработку социальных значимых качеств личности, что и определяет новизну данного исследования.

Результаты исследования

В начале исследования мы задали студентам общие вопросы, а именно: где респонденты чувствовали себя комфортнее: в школе или вузе, где интереснее учиться, изменилась ли успеваемость с переходом в вуз, если улучшилась, то чем это объясняют. Студенческие воспоминания о школе достаточно свежи, поэтому респонденты с энтузиазмом ответили на группу вопросов, посвящённых школе.

Исследование показало, что почти половина студентов чувствуют себя более комфортно в институте, чем в школе (49,4% в вузе против 24,4% в школе). Лишь 6% ощущали себя и в школе, и в институте некомфортно (Рис. 1). Каждый пятый опрошенный дал позитивный ответ по отношению к обоим образовательным учреждениям.

Как известно, понятие комфорта является достаточно широким и включает в себя психологический (эмоциональный), интеллектуальный и физический аспекты [13]. В ходе неформализованных интервью со студентами было выявлено, какие компоненты они связывают с понятием комфорта в вузе или в школе. Те, кому комфортнее обучаться в институте, объясняют это тем, что учиться стало интереснее, собрались люди, близкие по интеллектуальным интересам, и ощущается больше свободы. Приведём некоторые из высказываний респондентов:

«Учиться в вузе интереснее, поэтому комфортнее, так как в целом меньше предметов, которые тебе не будут нужны в твоей профессии. А в школе ты обязан учить всё».

«Так как в технический вуз поступают в основном люди, имеющие интерес и склон-

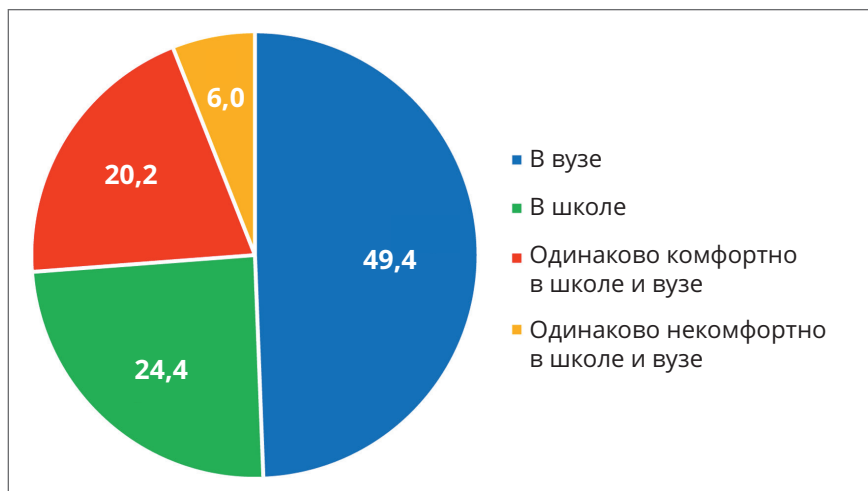


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос: «Где Вы чувствовали себя комфортнее: в школе или институте?», %

Fig. 1. Distribution of answers to the question: "Where did you feel more comfortable: at school or at the institute?", %

ности к точным наукам, то чувствуешь себя здесь в своём кругу».

«Мне комфортнее в вузе, потому что нет жёсткого давления, как в школе, с домашними заданиями и посещаемостью».

Таким образом, в понятии комфорта доминируют интеллектуальные и психологические аспекты.

Те, кто отмечал, что комфортнее было в школе, указывали на удалённость вуза от дома, необходимость тратить время и силы на дорогу, что создаёт определённый физический дискомфорт.

«Школа была рядом с домом, не нужно было ехать, рано вставать. А сейчас дорога в институт больше часа вызывает напряжение».

Стоит отметить, что чем старше курс, тем комфортнее ощущают себя респонденты в институте. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что к третьему курсу доля тех, кто чувствует себя в вузе более комфортно и уверенно, возрастает (45% на первом курсе, 51,7% – на втором и 54% на третьем). Исследование, проведённое С.О. Авчинниковой, также показывает, что уровень эмоционального комфорта в процессе обучения

в вузе у большинства студентов повышается [14].

Для того чтобы более детально разобраться, что изменилось при переходе студентов из школы в вуз, мы задали вопросы, связанные с интересом к учёбе, изменением успеваемости и причинами, которые к этому привели.

В институте интереснее учиться, чем в школе, – так считают большинство опрошенных студентов (63,6%) (Рис. 2.). При этом от первого к третьему курсу интерес нарастает: если на 1–2-х курсах их доля составляет около 60%, то на третьем курсе таковых уже около 70%. Это может быть обусловлено тем, что именно на третьем курсе большинство дисциплин связаны со специальностью.

Лишь 5,2% дали противоположный ответ. В то же время есть категория респондентов, которые демонстрируют стойкий интерес к учёбе (21,3%), им интересно учиться как в школе, так и в вузе. На отсутствие заинтересованности в образовательном процессе, независимо от ступени получения образования, указали 7,3% опрошенных студентов.

Было выявлено, что существует взаимосвязь между оценкой комфорта и интересом

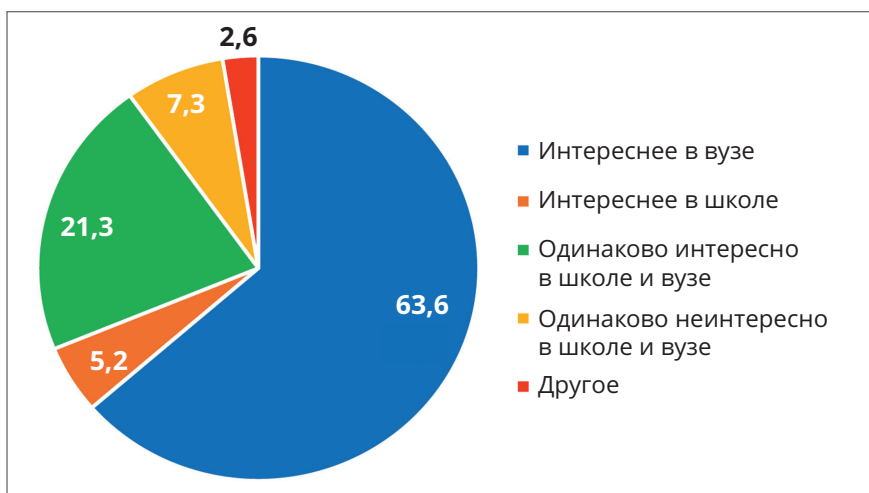


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос: «Где Вам интереснее учиться: в школе или в институте?», %
 Fig. 2. Distribution of answers to the question, “Where is it more interesting for you to study – at school or at the institute?”, %

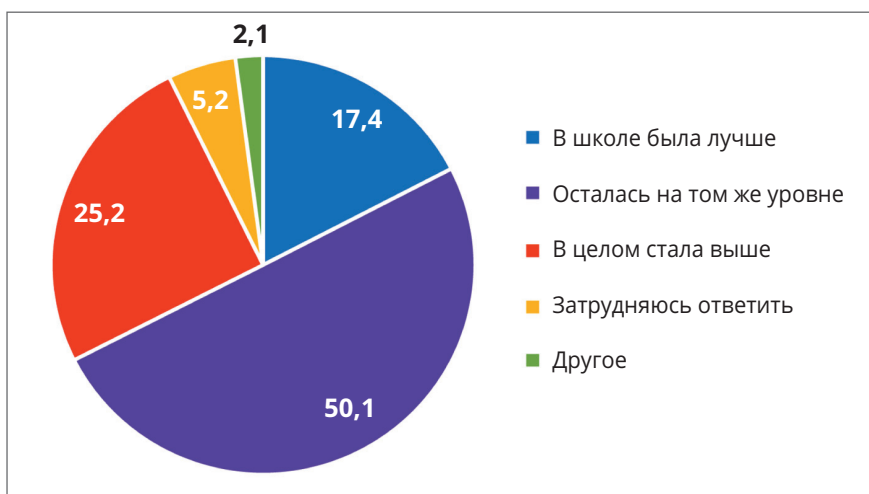


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос: «Как изменилась успеваемость в вузе по сравнению со школой?», %
 Fig. 3. Distribution of answers to the question, “How has the academic performance at the university changed in comparison with school?”, %

к учёбе. Так, большинство из тех, кто стал чувствовать себя комфортнее в институте (86,8% из 190 человек, указавших этот ответ), отметили, что учиться стало интереснее.

В ходе исследования было важно понять, изменилась ли успеваемость респондентов в институте по сравнению со школой, и выяснить, по каким причинам это произошло.

Выяснилось, что у половины опрошенных студентов успеваемость остаётся примерно на том же уровне, что и в школе. Однако четверть респондентов отметили, что учебные достижения в вузе улучшились, а 17,4% в школе учились лучше, чем в институте (Рис. 3). Ответы респондентов, полученные в ходе неформализованных интервью, не-

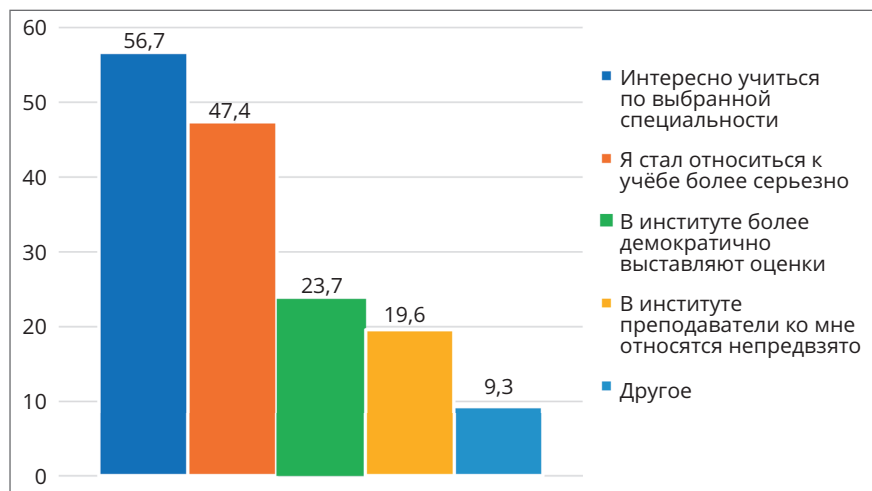


Рис. 4. Причины улучшения успеваемости в вузе по сравнению со школой
(На диаграмме отмечено более 100%, поскольку можно было выбрать более одного ответа)
Fig. 4. Reasons for improving academic performance in higher education institution compared to school, %
(The total number exceeds 100%, since the students could choose more than one position)

сколько проясняют ситуацию и свидетельствуют о том, что школьные требования значительно отличаются от вузовских.

«В школе всё хорошо было, закончила с одной четвёркой, а в институте поняла, что в голове одна пустота».

«В школе учился хорошо без напряжения, учителя меня любили, ставили хорошие оценки. Как поступил в вуз, оказалось, что у других школьная база сильнее, приходится осваивать элементарные вещи».

Вероятно, не для всех студентов школа оказалась полноценной площадкой по подготовке к дальнейшему получению образования.

Опрос показал, что улучшение успеваемости студентов в вузе в большинстве случаев связано с интересом к выбранной специальности, с более серьёзным отношением к учебному процессу (Рис. 4). Гораздо реже учебные достижения в вузе объясняются демократичной системой оценивания и непредвзятым отношением преподавателей.

Среди других причин улучшения успеваемости были отмечены такие, как позитивное влияние коллектива, увеличение времени на выполнение домашних заданий по сравнению со школой и большая свобода.

Таким образом, наше исследование продемонстрировало, что интерес к выбранной специальности – один из главных мотивов успешности обучения студентов 1–3-х курсов. Данный вывод подтверждается и в работах других авторов, в том числе проводивших исследование на более старших курсах. О.Н. Логинов и Е.Н. Мусафiroва на основании опроса студентов 2–4-х курсов Пензенского государственного университета делают вывод о том, что «успеваемость напрямую зависит от заинтересованности выбранной профессией, которая формируется непосредственно самой образовательной средой учреждения, спецификой выбранной профессии, на основе индивидуальных личностных особенностей педагога и студентов» [15]. Исследование, проведённое М.Н. Макаровой и М.А. Коротких в Удмуртском государственном университете, показало, что студенты, планирующие работать по специальности, в большей степени ориентированы на получение и совершенствование знаний и умений, чем не планирующие, и, как правило, добиваются более высоких результатов в обучении [16, с. 298].

Школа и вуз с различной интенсивностью влияют на формирование различных умений

Таблица 1

Влияние школы и вуза на формирование различных умений личности

Table 1

The influence of school and university on the formation of various personality skills

Качества	Школа, %	Вуз, %
Выполнять рутинную работу	63,9	36,3
Уметь общаться	59,7	57,6
Подчиняться правилам	55	28
Вести дискуссию, отстаивать своё мнение	31,9	59,4
Ставить цели и реализовывать их	31,4	62,3
Творчески мыслить, решать нестандартные проблемы	29,8	61,8
Разрешать конфликты	24,7	35
Проявлять инициативу	20,7	64,9
Другое	5,2	3,9

и социально значимых качеств личности обучающихся. Данное исследование позволило выявить, на выработку каких характеристик в наибольшей степени воздействовало общеобразовательное учреждение, а на какие качества в большей мере повлиял вуз. Для этого в рамках анкеты было задано два вопроса с множественными ответами: «Как Вы думаете, на формирование каких умений в наибольшей степени повлияла школа?» и «Как Вы думаете, на развитие каких умений в наибольшей степени повлияло обучение в институте?» (сумма ответов превышает 100%). Набор альтернатив в этих вопросах был одинаковым (Табл. 1; 2).

Данные исследования показывают, что существуют умения, в более или менее одинаковой мере формируемые и тем, и другим институтом образования. К таковым относится, например, умения общаться, разрешать конфликты. Другие, напротив, в большей степени воспитываются одним из институтов образования. Так, умение проявлять инициативу чаще формируется в вузе (64,9%), чем в школе (20,7%). Умения выполнять рутинную работу и подчиняться правилам отмечались по отношению к вузу почти в два раза реже, чем к школе, а все виды творческих инициатив, умения решать нестандартные задачи, напротив, значительно чаще.

Какая же картина складывается в отношении формирования определённых качеств

в образовательных учреждениях? Выяснилось, что есть качества, которые одинаково интенсивно, по мнению ответивших, вырабатывают и школа, и вуз. Примерно одинаковое количество ответов получили такие характеристики, как честность, трудолюбие, коллективизм, стрессоустойчивость. Самые большие расхождения можно наблюдать по таким позициям, как дисциплинированность и независимость (Табл. 2). Так, влияние вуза на такое качество, как дисциплинированность, по сравнению со школой отмечается почти вдвое реже. По мнению студентов, школа в большей степени формирует запрос на проявление выдержки, внутренней организованности, ответственности, готовности подчиняться личным и общественным целям, установкам, нормам и принципам. Аналогичные тенденции выявлены в отношении формирования образовательными учреждениями такого качества, как независимость. В школе оно вырабатывается и проявляется в значительно меньшей степени (почти в три с половиной раза), чем в вузе.

Таким образом, школа в большей степени, по мнению студентов, формирует такие качества, как дисциплинированность, терпимость, и умения выполнять рутинную работу, подчиняться правилам. Отметим, что это те качества и умения, без которых обучение и усвоение новых знаний на этом возрастном этапе развития личности невозможно.

Таблица 2

Влияние школы и вуза на формирование социально значимых качеств личности

Table 2

Influence of school and university on the formation of socially significant personal qualities

Качества	Школа, %	Вуз, %
Дисциплинированность	65,4	33,5
Стрессоустойчивость	62,8	64,4
Приспособляемость, гибкость	51,9	65,4
Терпимость	50,6	42,6
Трудолюбие	41	40
Ответственность, добросовестность	40,5	42,8
Коллективизм	40	36,3
Самоуважение	33,5	40,5
Интеллигентность	24,7	33,5
Независимость	14,3	55,8
Честность	11,4	10,3
Затруднились ответить	4,7	3,9
Другое	1	0

Исследование, проведённое И.Н. Асеевой и Н.А. Кокоревой [17], также показало, что общеобразовательная среда влияет на формирование выраженного самоконтроля у обучающихся, так как, с одной стороны, отсутствует жёсткое следование нормам и правилам, как, например, в кадетских школах, с другой – не предоставляется полной свободы от норм поведения [17, с. 14].

Вуз же формирует и развивает умения и качества, необходимые для дальнейшего интеллектуального и личностного роста: творчески мыслить и решать нестандартные проблемы, ставить цели и реализовывать их, отстаивать своё мнение, иметь независимую оценку происходящего.

Представляет интерес оценка студентами того, какие знания, умения, навыки и другие важные вещи, полученные в школе, пригодились им в вузе. На этот открытый вопрос мы получили множество ответов, которые структурировали по следующим разделам: знания и навыки; дисциплина и самоконтроль; внеучебные навыки; коммуникативные навыки. Как и ожидалось, на открытый вопрос ответили не все респонденты, но многие (281 респондент – 73%). Так как некоторые респонденты выдвигали по несколько

идей, то количество ответов, разбитых на категории, оказалось гораздо больше – 420.

Анализируя результаты исследования, стоит сказать, что больше всего ответов попало в блоки «знания и навыки» – 138 (35,9%) и «самоконтроль (дисциплина, самоорганизация)» – 96 (25%). Ещё два блока представлены гораздо меньшим количеством ответов – «внеучебные навыки» – 80 (20,8%) и «коммуникативные навыки» – 70 (18,2%).

В блок «знания и навыки» (35,9%) вошли эрудированность, широкий кругозор, знания по определённым предметам, навыки и умения написанию конспектов, подготовки презентаций.

К блоку «дисциплина и самоконтроль» (25%) можно отнести многие качества, которые студенты приобрели в процессе обучения в школе и используют в институте: дисциплинированность, ответственность, умение находить выход из сложных ситуаций, решать задачи до поставленного срока, выполнять рутинную работу, планировать и проявлять силу воли в выполнении задуманного.

Блок ответов «внеучебные навыки» (20,8%) включает такие навыки, как организаторские способности, работа в коллекти-

ве, умение отстаивать свою точку зрения, вести дискуссию, творчески подходить к делу, гибкость, хитрость и другое. Среди всех прочих были и такие, как «умение списывать» и «хорошо отточенное умение агрессивно оттакаивать людей на этапе знакомства». Это то, что помогает индивиду приспосабливаться к окружающим условиям, сохранять свои границы, добиваться желаемой цели.

В отдельный блок вынесены высказывания о *коммуникативных навыках* (18,2%). Коммуникативность, приобретённая в школьные годы, – это то качество, которое пригодились, по мнению опрошенных, в разных жизненных ситуациях, а именно, умение знакомиться, находить общий язык с разными людьми и даже с теми, с кем не хотелось бы общаться.

О том, что из школьной жизни им не пригодилось ничего, высказались 5,5% студентов, ещё 2,3% считают, что в вузе они использовали практически всё, что получили в общеобразовательном учреждении.

В целом мы можем наблюдать, что все перечисленные ответы больше относятся к качествам и способностям студентов, которые были выработаны в процессе обучения в школьные годы.

В заключение мы задали вопросы, касающиеся пожеланий процесса обучения или внеклассной работы в школе. Что хотели бы изменить студенты в первую очередь, если бы сейчас вернулись в школу? На данный вопрос ответили 250 респондентов, что составляет 64,9% от всех участников опроса. Так как в ответах могли содержаться несколько разных идей, они были разнесены по разным блокам. В результате было получено 412 ответов.

Первый блок ответов «*содержание учёбы*» (90 ответов, 21,8% от общего количества ответов) включил в себя пожелания изменения программы/системы обучения и специализации, практической направленности и уровня сложности разных предметов. Отмечалось, что в процесс обучения можно добавить различные задания на мышление, креативность и решение кейсов, устраивать

дискуссии на уроках, уменьшить акцент на непрофильных предметах и добавить предметы, которые могут пригодиться в будущем. Участники опроса хотели бы большего развития творческих способностей, выработки собственного мнения, больше практики и интерактива на уроках в школьной жизни.

Следующим по важности для студентов является блок ответов по «*формату обучения*» (72 ответа, 17,4%). В него вошли: индивидуальный подход к каждому, отмена домашних заданий, отмена ЕГЭ («*так как данный вид экзамена стимулирует механическое заучивание и отнимает у учеников шанс показать своё нестандартное мышление*»), смена системы приоритетов в преподавании предметов, изменение системы оценки работы учеников и другое.

В блоке ответов «*отношение к учёбе*» (70 ответов, 16,9%) высказывания разделились на три условные подгруппы. Первая: проще относиться к учёбе, заданиям или вообще их пропускать и не делать. Вторая: напротив, усерднее учить некоторые предметы, в особенности по своей специальности. Третья: уделять равное внимание всему, что проходило в школе, не выделяя отдельные предметы.

В следующем блоке «*собственные качества, поведение*» (53 ответа, 12,8%) сконцентрированы ответы, в которых выражено, какие изменения в себе хотели бы произвести студенты в школьные годы, высказывания об улучшении собственных качеств и навыков, таких как усердие в учёбе, ответственность, инициативность, индивидуализм, отстаивание своей точки зрения, открытость и т.д. Многие хотели бы быть более спокойными, весёлыми, меньше напрягаться, уметь приспосабливаться к ситуации. Встречались и те, кто хотел бы вести себя более уверенно в том плане, чтобы просить помощи у преподавателей и отстаивать свою точку зрения.

В блок «*отношение преподавателей к ученикам*» (39 ответов, 9,5%) вошли жалобы на предвзятость, отсутствие лояльности, дефицит внимания к каждому ученику и в

целом на подход к преподаванию. Негативные высказывания относятся как к личным качествам преподавателей, так и к их уровню квалификации и умению вести уроки.

В блоке ответов «внеучебная активность» (38 ответов, 9,2%) респонденты указывают на то, что хотели бы больше участвовать в школьном досуге (кружки, дополнительные занятия, секции, выезды) после учёбы.

В отдельных высказываниях (10 ответов, 2,4%) звучали претензии к школьной форме, формальной обстановке в школе и к недостаткам в формировании самосознательности и коллективизма. Примерно каждый десятый опрошенный ничего не хотел бы изменить в своих прошедших школьных годах.

Таким образом, изменения в основном касались форматов обучения, отношения к учёбе, улучшения собственных качеств.

Обсуждение результатов

Если рассматривать полученные ответы в совокупности, то можно отметить следующие закономерности. Говоря о сходствах, отметим, что во всех трёх открытых вопросах в той или иной степени сделан акцент на выражении своего индивидуализма, гибкости учебной программы, общении с людьми и преподавателями, а также на желании увеличить практическую направленность и уменьшить формальное заучивание материала. Студентами на сегодняшний день больше всего востребован индивидуальный подход (наличие широкого выбора, отношение преподавателей к студентам), что подтверждается и в исследовании В.С. Собкина [18]. Автор отмечает достаточно острое противоречие в целевых ориентирах учеников и учителей. Педагоги нацелены на социально-нормативные модели, связанные с патриотизмом, поддержанием семьи, профессиональной самореализацией, а у учеников больше выражена индивидуалистическая установка, ориентация на прагматические задачи, связанные в дальнейшем с профессиональной деятельностью и материальной обеспеченностью в будущем.

Как выяснилось, студенты ценят в школьной жизни прежде всего получение знаний и навыков, а также выработку собственных качеств (самоконтроля и дисциплины). А это в процессе приобретения часто является некомфортным и тяжёлым для любого человека, что было подтверждено в ходе интервью с респондентами.

«Если база знаний в школе дана хорошая, потом уже гораздо легче её развивать. Мне было тяжело учиться в школе, злился, что так загружают, напрягают, но теперь только благодарен учителям. Сейчас в институте мне легче учиться, чем в школе».

«В школе часто не понимала, зачем нас так муштруют, казалось, это нигде не пригодится в дальнейшем. Сейчас, к 3-му курсу, всё встало на свои места. То, что я знаю со школы, помогает мне здесь учиться».

Студенты проявили достаточную критичность и к своей роли в период получения школьных знаний. Мысленно возвращаясь в прошлое, они хотели бы чаще обращаться к учителям за помощью, проявлять больше усердия, ответственности, инициативности, отстаивать свою точку зрения, быть более гибкими, приспосабливаясь к сложившейся ситуации.

Заключение

Подведём итоги исследования. В силу специфики выборки выводы исследования могут быть отнесены к формированию личностных качеств и умений в школах и вузах московского региона.

Наибольшие различия были выявлены в интенсивности формирования школой и вузом таких качеств, как дисциплинированность, инициативность и независимость, а также умений – выполнять рутинную работу, подчиняться правилам, ставить перед собой цели и реализовывать их, творчески мыслить и решать нестандартные проблемы, умение вести дискуссию и отстаивать своё мнение.

Опрос показал, что те умения и качества, которые формирует школа, чаще всего при-

гождаются в студенческой жизни. При этом многие хотели бы внести изменения в содержание и формат учёбы, особенно если они касаются развития творческих способностей, выработки собственного мнения, увеличения практики и интерактива на уроках в школьной жизни, применения индивидуального подхода к ученикам со стороны преподавателей, их большей лояльности. Эти изменения можно вносить локально, не нарушая фундаментальных основ системы образования.

Литература

1. *Саралиева З.Х., Кутявина Е.Е.* Голос детей и детский взгляд на взрослые проблемы // Социологические исследования. 2018. № 3. С. 70–76. DOI: 10.7868/S0132162518030078
2. *Белюфост М.Г.* Школа-вуз: к вопросу о преемственности и взаимосвязи // Гаудеамус. 2004. № 5. С. 192–194. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20167108> (дата обращения: 11.04.2022).
3. *Доля Е.В.* Преемственность деятельности школы и вуза в изучении иностранного языка в условиях реализации ФГОС // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. Т. 4. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/09PDMN316.pdf> (дата обращения: 11.04.2022).
4. *Пузанова Ж.В., Лафина Т.И.* Влияние обучения в вузе на изменение ценностных ориентаций обучающихся // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 99–111. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-4-99-111>
5. *Константиновский Д.А., Попова Е.С.* Молодёжь в сфере образования: ожидания и мотивация // Россия реформирующаяся: ежегодник. Вып. 15 / Отв. ред. М.К. Горшков. М.: Новый Хронограф, 2017. С. 154–174. ISBN 978-5-94881-388-2
6. *Зубок Ю.А., Чупров В.И.* Смысложизненные ценности в культурном пространстве российской молодёжи // Научный результат. Социология и управление. 2018. Т. 4. № 3. С. 3–13. DOI: 10.18413/2408-9338-2018-4-3-0-1
7. *Ulug M., Ozden M.S., Eryilmaz A.* The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 30. С. 738–742. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.10.144
8. *Dabmann S.C., Anger S.* The impact of education on personality: Evidence from a German high school reform // IZA Discussion Paper. 2014. No. 8139. URL: <https://www.iza.org/publications/dp/8139/the-impact-of-education-on-personality-evidence-from-a-german-high-school-reform> (дата обращения: 11.04.2022).
9. *Iulia H.R.* The importance of the personal development activities in school // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 209. С. 558–564. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.287
10. *Schurer S., Kassenboeckmer S.C., Leung F.* Do universities shape their students' personality? // IZA Discussion Paper. 2015. No. 8873. URL: <https://docs.iza.org/dp8873.pdf> (дата обращения: 11.04.2022).
11. *Golsteyn B.H.H., Non A., Zölitz U.* The impact of peer personality on academic achievement // Journal of Political Economy. 2021. Т. 129. №. 4. С. 1052–1099. DOI: <https://doi.org/10.1086/712638>
12. *Ядов В.А.* Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. М.: Омега-Л, 2007. 567 с. ISBN: 978-5-365-00446-7
13. *Боронина Е.В., Лепеценко А.Е., Сычева Е.В.* Психологический комфорт на уроке как условие развития личности ребёнка // Проблемы современной науки и образования. 2018. № 11 (131). С. 78–80. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36264066> (дата обращения: 11.04.2022).
14. *Авчинникова С.О.* Динамика ценностно-потребностных ориентаций и эмоционального комфорта студентов в период обучения в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 11 (67). С. 76–80. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41864786> (дата обращения: 11.04.2022).
15. *Логинов О.Н., Мусафиров Е.Н.* Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов вуза // Труды Международного симпозиума «Надёжность и качество» / Пензенский государственный университет. Пенза, 2010. Т. 1. С. 165–168. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15601620> (дата обращения: 11.04.2022).
16. *Макарова М.Н., Коротких М.А.* Взаимосвязь учебной мотивации студентов с их академическими характеристиками и ценностными ориентациями // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политоло-

- гия. Международные отношения. 2017. Т. 1. Вып. 3. С. 294–301. URL: <https://journals.udsu.ru/sociology/article/view/1204/1192> (дата обращения: 11.04.2022).
17. Асеева И.Н., Кокорева Н.А. Влияние образовательной среды на формирование индивидуально-психологических особенностей личности школьника среднего звена // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2013. № 2 (14). С. 3–17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21421973> (дата обращения: 11.04.2022).
18. Собкин В.С., Родионова К.Э. Учителя и учащиеся о целях и задачах школьного образования // Национальный психологический журнал. 2018. № 4 (122). С. 109–122. DOI: 10.11621/npj.2018.0410

Статья поступила в редакцию 11.10.22

Принята к публикации 11.04.22

References

1. Saraliev, Z.H., Kutjavina, E.E. (2018). Voice of Children and Children's Look at Adult Problems. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 3, pp. 70-76, doi: 10.7868/S0132162518030078 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Belofost, M.G. (2004). [School-University: To the Question of Continuity and Interrelation]. *Gaudeamus*. No. 5, pp. 192-194. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20167108> (accessed 11.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Dolya, E.V. (2016). Continuity of School and University Activities in the Study of a Foreign Language in the Context of the Implementation of the Federal State Educational Standard. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. = World of Science. Pedagogy and Psychology*. Vol. 4, no. 3. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/09PDMN316.pdf> (accessed 11.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Puzanova, Zh.V., Larina, T.I. (2021). The Impact of University Education on the Change of Students' Value Orientations. *Vysshee obrazovanie v Rossi = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 99-111, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-4-99-111> (In Russ., abstract in Eng.).
5. Konstantinovskiy, D.L., Popova, E.S. (2017). Youth in Education: Expectations and Motivation. In: Gorshkov, M.K. (Ed.). *Rossiya reformiruyushchayasya: ezhegodnik* [Russia Being Reformed: Yearbook]. Vol. 15. Moscow: Novyi Khronograf, pp. 154-174. ISBN 978-5-94881-388-2 (In Russ.).
6. Zubok, Yu.A., Chuprov, V.I. (2018). Life Values in the Cultural Space of the Russian Youth. *Nauchnyy rezul'tat. Sociologiya i upravlenie = Research Result. Sociology and Management*. No. 4 (3), pp. 3-13, doi: <https://doi.org/10.18413/2408-9338-2018-4-3-0-1> (In Russ., abstract in Eng.).
7. Ulug, M., Ozden, M.S., Eryilmaz A. (2011). The Effects of Teachers' Attitudes on Students' Personality and Performance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 30, pp. 738-742, doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.144>
8. Dahmann, S.C., Anger, S. (2014). The Impact of Education on Personality: Evidence from a German High School Reform. *IZA Discussion Paper*. No. 8139. Available at: <https://www.iza.org/publications/dp/8139/the-impact-of-education-on-personality-evidence-from-a-german-high-school-reform> (accessed 11.04.2022).
9. Iulia, H.R. (2015). The Importance of the Personal Development Activities in School. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 209, pp. 558-564, doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.287>
10. Schurer, S., Kassenboehmer, S.C., Leung, F. (2015). Do Universities Shape Their Students' Personality? *IZA Discussion Paper*. No. 8873. Available at: <https://docs.iza.org/dp8873.pdf> (accessed 11.04.2022).
11. Golsteyn, B.H.H., Non, A., Zölitz, U. (2021). The Impact of Peer Personality on Academic Achievement. *Journal of Political Economy*. Vol. 129, no. 4, pp. 1052-1099, doi: <https://doi.org/10.1086/712638>

12. Yadov, V.A. (2007). *Strategiya sotsiologicheskogo issledovaniya. Opisanie, obyasnenie, ponimanie sotsial'noi real'nosti* [The Strategy of Sociological Research. Description, Explanation, Understanding of Social Reality]. Moscow : Omega-L, 567 p. ISBN: 978-5-365-00446-7 (In Russ.).
13. Boronina, E.V., Lepeshchenko, A.E., Sycheva, E.V. (2018). Psychological Comfort in the Classroom as a Condition for the Development of a Child's Personality. *Problemy sovremennoi nauki i obrazovaniya = Problems of Modern Science and Education*. No. 11 (131), pp. 78-80. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36264066> (accessed 11.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
14. Avchinnikova, S.O. (2019). Dynamics of Value-Need Orientations and Emotional Comfort of Students During Their Studies at the University. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*. No. 11 (67), pp. 76-80. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41864786> (accessed 11.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
15. Loginov, O.N., Musafirova, E.N. (2010). The Influence of Educational Motivation on the Academic Performance of University Students. In: *Trudy Mezhdunarodnogo simpoziuma "Nadezhnost' i kachestvo"* [Proceedings of the International Symposium "Reliability and Quality"]. Penza State University. Penza. Vol. 1, pp. 165-168. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15601620> (accessed 11.04.2022). (In Russ.).
16. Makarova, M.N., Korotkikh, M.A. (2017). The Relationship of Students' Learning Motivation with Their Academic Characteristics and Value Orientations. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Sotsiologiya. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya = Bulletin of the Udmurt University. Sociology. Political Science. International Relations*. Vol. 1, no. 3, pp. 294-301. Available at: <https://journals.udsu.ru/sociology/article/view/1204/1192> (accessed 11.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Aseeva, I.N., Kokoreva, N.A. (2013). [The Influence of the Educational Environment on the Formation of Individual Psychological Characteristics of the Personality of a Middle-Level Student]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya «Psikhologiya» = Bulletin of the Samara Academy for the Humanities. A Series of Psychology*. No. 2 (14), pp. 3-17. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21421973> (accessed 11.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Sobkin, V.S., Rodionova, K.E. (2018). Teachers' and Students' Views on the Goals and Purposes of School Education. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*. No. 4 (122), pp. 109-122, doi: <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0410> (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 11.10.22

Accepted for publication 11.04.22

Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149

Титова Светлана Владимировна – д-р пед. наук, зам. декана по дополнительному образованию, зав. кафедрой теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения, Researcher ID: P-9653-2015, ORCID: 0000-0002-7930-3893, stitova3@gmail.com

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

Адрес: 119991, Москва, Ленинские горы, 1

***Аннотация.** За последние двадцать лет было принято большое количество законодательных документов, образовательных стандартов, разработаны эффективные педагогические модели, методы и подходы к обучению иностранным языкам (ИЯ) на различных уровнях образования у нас в стране и за рубежом. В статье проводится анализ этих документов для описания актуальных компетенций преподавателей иностранных языков в рамках высшего образования. Разработанная карта компетенций, которая включает информационно-коммуникационную, профессионально-коммуникативную иноязычную, методико-теоретическую и универсальную группы компетенций, является результатом теоретических обобщений и анализа педагогического опыта дистанционных программ профессиональной переподготовки для преподавателей иностранных языков, разработанных на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова. Данная карта может быть использована как инструмент профессионального развития, поскольку она позволит преподавателям ИЯ: рефлексировать и выявлять пробелы в своём профессиональном развитии; ставить кратковременные и долгосрочные цели; определять оптимальные пути, способствующие их профессиональному росту; создать качественно иную модель профессиональной переподготовки преподавателей, базирующуюся на сочетании фундаментальных профессиональных знаний, практических навыков и умений и предполагающую формирование у работников вуза инновационного мышления.*

***Ключевые слова:** карта компетенций, преподаватель иностранных языков, обучение иностранным языкам в вузе, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, мягкие навыки, профессионально-коммуникативная иноязычная компетенция, универсальная компетенция*

***Для цитирования:** Титова С.В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 133–149. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149*

The Map of Competencies of a Foreign Language University Teacher in the Context of Digitalization of Education

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149

Svetlana V. Titova – Dr. Sci. (Education), Deputy Dean for Continuous Professional Education, Head of the Department of Theory of Teaching Foreign Languages, Faculty of Foreign Languages and Regional Studies, ResearcherID: P-9653-2015, ORCID: 0000-0002-7930-3893, stitova3@gmail.com

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: 1, Leninskiye Gory, Moscow, 1119991, Russian Federation

Abstract. Over the past twenty years, a large number of legislative documents, educational standards have been adopted, effective pedagogical models, methods and approaches to teaching foreign languages have been developed at various levels of education in our country and abroad. The article analyzes these documents to describe the current competencies of teachers of foreign languages of higher education. The developed map of competencies of foreign language teachers, which includes digital, professional communicative, methodological and universal competencies, is the result of theoretical research and analysis of the pedagogical experience of distance professional development programs for teachers of foreign languages, designed at the Faculty of Foreign Languages and Regional Studies of Moscow State University named after M.V. Lomonosov. This map can be used as a tool for professional development, since it will allow teachers of foreign languages: to reflect and identify some gaps in their professional development; set short-term and long-term goals; determine the best ways to boost their professional growth; to create innovative models of professional development of teachers, based on a combination of fundamental professional knowledge, professional competencies and skills and assuming the formation of innovative thinking of university employees.

Keywords: map of FL teachers' competencies, teaching foreign languages at a university level, professional development, continuous professional development, soft skills, professional foreign language competencies, life competencies

Cite as: Titova, S.V. (2022). The Map of Competencies of a Foreign Language University Teacher in the Context of Digitalization of Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 5, pp. 133-149, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-133-149 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение. Новые требования к профессиональной компетентности педагогов в условиях цифровизации образования

Цифровизация охватила сегодня все области жизнедеятельности человека. Меняются привычные парадигмы экономики, культуры, искусства, образования. Согласно оценкам и мнениям зарубежных и российских экспертов и аналитиков, создать и реализовать новую концепцию образования сегодня невозможно без использования

новейших технологий искусственного интеллекта, дополненной и виртуальной реальности, геймификации, без инновационных форм, методов и приёмов обучения, но самое главное – без соответствующего уровня профессиональной компетентности педагогов, являющихся основной движущей силой реализации грандиозных планов и проектов в области образования.

В условиях цифровизации перед Россией стоит множество вызовов, ответом на ко-

торые стало принятие национальной программы *Цифровая экономика Российской Федерации*¹. Часть мероприятий общенациональной программы направлена на систему образования. Данный проект подразумевает реализацию четырёх основных направлений развития системы образования: 1) обновление его содержания; 2) создание необходимой современной инфраструктуры; 3) подготовка соответствующих профессиональных кадров, повышение их квалификации; 4) создание наиболее эффективных механизмов управления этой сферой. Основными практическими целями данного проекта являются: создание учебно-методических материалов с использованием новейших технологий искусственного интеллекта, постепенный отказ от бумажных носителей информации, разработка новых систем управления обучением для администрирования и контроля учебных курсов, развитие системы универсальной идентификации обучающихся (направление *Цифровая образовательная среда*); разработка национальной системы профессионального роста педагогических работников, предполагающей возможность непрерывно обновлять профессиональные знания и развивать новые умения². Таким образом, возникла необходимость в качественно иной подготовке преподавателя иностранного языка, которая должна сочетать фундаментальные профессиональные знания, практические умения и инновационность мышления, то есть «востребована личность, которая находится в постоянном движении, и ключевая компетенция на сегодня – это компетенция обновления»³.

¹ Цифровая экономика РФ // Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации. URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/> (дата обращения: 22.04.2022).

² Национальный проект «Образование». URL: <https://projectobrazovanie.ru/> (дата обращения: 22.04.2022).

³ Асмолов А. Человек – это не коллекция нужных компетенций // РАНХиГС. 2018. URL:

Структура карты компетенций преподавателя ИЯ как инструмент профессионального саморазвития

За последние двадцать лет было принято большое количество законодательных документов, образовательных стандартов, разработаны интересные образовательные модели, появились новые подходы и методы к обучению иностранным языкам на различных уровнях образования у нас в стране и за рубежом. Сегодня назрела насущная необходимость в аналитическом обобщении этих документов и образовательных стандартов для создания карты компетенций или профессиограммы преподавателей иностранных языков профессионального образования [1].

Ещё одной причиной разработки карты компетенций является приказ Министерства труда и соцзащиты РФ от 26.12.2019 N832н «О признании утратившим силу приказа Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. №608н “Об утверждении профессионального стандарта “Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования”». Это решение предполагает, что вузы, согласно приказу Министерства науки и высшего образования РФ от 12.08.2020 г., должны сами формулировать требования к профессиональным компетенциям педагогов, а также определять их трудовые функции «на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники, иных источников» (пункт 3.5)⁴.

<https://www.ranepa.ru/sobytiya/novosti/aleksandr-asmolov-chelovek-eto-ne-kollekciya-kompetencij/> (дата обращения: 22.04.2022).

⁴ Приказ Министерства образования и науки РФ от 13.08.2020 N 1016 (ред. от 26.11.2020) “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образо-

Напомним, что профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» был введён в действие в 2016 г. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» утверждён приказом Министерства труда и социальной защиты РФ в 2018 г.

Иными словами, в данной статье попытаемся дать ответ на сложные и неоднозначные вопросы: *что должен знать и уметь сегодня преподаватель ИЯ вуза?* На что ориентироваться, совершенствуя своё профессиональное мастерство? Какие функции преподаватель иностранных языков должен выполнять с точки зрения работодателя?

Базовыми документами для разработки карты компетенций преподаватель иностранных языков вуза стали:

- ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» 2020⁵;
- Национальный проект *Образование*⁶;
- Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (*Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment* 2001, 2018) [2; 3];

вания – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008270017?index=12&rangeSize=1> (дата обращения: 22.04.2022).

⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 августа 2020 г. № 969. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203+%/Bak/450302_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 22.04.2022).

⁶ Национальный проект «Образование». URL: <https://projectobrazovanie.ru/> (дата обращения: 22.04.2022).

- Структура ИКТ-компетентности преподавателей ЮНЕСКО (*ICT Competency Framework for Teachers, UNESCO*) [4];

- Структура универсальных компетенций издательства Кембридж (*Cambridge Framework of Life Competencies*) [5];

- Структура компетенций обучающихся XXI века (Partnership for 21st Century Skills (P21): Framework for 21st century learning) [6].

Обоснованием выбора именно этих документов служит тот факт, что не только федеральные образовательные стандарты высшего образования, но и зарубежные установочные документы ЮНЕСКО и Евросоюза, регламентирующие уровни владения иностранным языком, компетенции в области ИКТ, так называемые универсальные, или *мягкие*, навыки, анализируются сегодня в теоретических исследованиях, посвящённых разработке требований к профессиональным компетенциям, предъявляемым к выпускникам вузов на рынке труда [7]. Кроме того, на сегодняшний день ни одна рабочая программа языковых дисциплин или методическое пособие для студентов как языковых, так и неязыковых специальностей не разрабатывается без учёта вышеперечисленных зарубежных документов.

Согласно аналитическому анализу вышеперечисленных документов и стандартов, карта компетенций преподавателя ИЯ вуза должна включать следующие группы компетенций: *информационно-коммуникационную; профессионально-коммуникативную; иноязычную; методико-педагогическую; универсальную*. Сформированность этих групп компетенций определяет профессиональную компетентность преподавателя иностранных языков XXI в. (Рис. 1).

При этом если первые три группы компетенций касаются предметно-профессиональной области, т.е. обучения иностранным языкам, то универсальные компетенции включают широкую совокупность умений и навыков, которыми должен обладать современный специалист в любой професси-



Рис. 1. Профессиональная компетентность педагога иностранных языков в XXI в.

Fig. 1. Professional competence of a teacher of foreign languages in the 21st century

ональной области. Новые редакции ФГОС, документы ЮНЕСКО и Совета Европы подразумевают, что преподаватель должен ориентироваться на концепцию *обучения через всю жизнь* (*lifelong learning*). Данная концепция коррелирует со статьёй 48 ФЗ «Об образовании», которая гласит, что «педагогический работник обязан систематически повышать свой профессиональный уровень», с ФГОС ВО «Лингвистика», в котором выделена общепрофессиональная компетенция, предполагающая «готовность к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; способность критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития»⁷. Иными словами, *мотивированность на саморазвитие и обучение* становится ключевым качеством преподавателя иностранного языка в РФ.

Разрабатываемая карта компетенций преподавателя ИЯ в вузе может использо-

ваться как инструмент профессионального развития, поскольку она позволит преподавателям рефлексировать и выявлять пробелы в своём профессиональном развитии; ставить кратковременные и долговременные цели; определять оптимальные пути, способствующие профессиональному росту в глобальном образовательном пространстве. В частности, разработанный на базе данной теоретической модели опросник, состоящий из 80 вопросов, используется уже в течение двух лет на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ для определения индивидуальной траектории развития педагога ИЯ и выбора соответствующего дистанционного курса повышения квалификации или курса профессиональной переподготовки.

Информационно-коммуникационная группа компетенций преподавателя иностранных языков

Одним из основных условий успешной интеграции новейших технологий в учебный процесс является соответствующий уровень развития информационно-коммуникацион-

⁷ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. С. 7.

Таблица 1

Структура ИКК педагогов согласно ЮНЕСКО и профессиональным стандартам

Table 1

The structure of the ICC of teachers according to UNESCO and professional standards

Структура ИК-компетенции педагогов согласно ЮНЕСКО			
Этапы интеграции Модули ИКТ	Применение ИКТ ↓ Общепользовательский уровень	Освоение знаний ↓ Общепедагогический уровень	Производство знаний ↓ Предметно-педагогический уровень
Понимание роли ИКТ в образовании	Знакомство с образовательной политикой	Понимание образовательной политики	Инициация инноваций в профессиональной сфере
Учебная программа и оценивание	Базовые знания	Применение знаний для организации учебного процесса	Разработка инновационных программ по своей дисциплине
Педагогические практики	Использование ИКТ	Решение задач с помощью ИКТ	Проектирование цифровых образовательных ресурсов
Технические и программные средства ИКТ	Базовые инструменты	Сложные инструменты	Инновационные технологии и инструменты
Организация и управление образовательным процессом	Традиционные формы учебной работы	Обучение в группах	Обучение в сотрудничестве
Профессиональное развитие	Компьютерная грамотность	Помощь и наставничество	Способность к саморазвитию в рамках определённой дисциплины

ной компетенции (ИКК) преподавателя. Международные стандарты качества подготовки преподавателей в области ИКТ стали разрабатываться ещё в 1990-х гг. мировым образовательным сообществом: Международным обществом информатизации в образовании (International Society for Technology in Education), ЮНЕСКО, профессиональными международными организациями, занимающимися вопросами информатизации языкового образования – EUROCALL, CALICO, TESOL, IATEFL. В Европейском стандарте European e-Competence Framework 3.0, принятом Европейской Комиссией в 2014 г., ИКК в образовании рассматривается как профессиональная, включающая два уровня, предполагающих обучение специалистов, готовых не только использовать ИКТ для организации учебного процесса, создания обучающих ресурсов и разработки обучающего программного обеспечения, но и определять недостающие на-

выки и знания в области ИКТ, разбираться в новых обучающих программах, появляющихся на рынке, уметь оценивать их дидактический потенциал и т.д. [8].

Ещё в 2011 г. ЮНЕСКО разработала по инициативе ООН рекомендации, предъявляемые к педагогическим кадрам в области использования ИКТ. В структуре компетенций ЮНЕСКО выделяются шесть сфер педагогической деятельности, связанной с применением ИКТ:

- понимание роли ИКТ в образовании;
- учебная программа и оценивание;
- педагогическая практика;
- технические и программные средства ИКТ;
- организация и управление образовательным процессом;
- профессиональное развитие [4].

В Российской Федерации в 2013 г. был утверждён и с 1 января 2017 г. вступил в силу «Профессиональный стандарт. Педагог

(педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)», в котором сказано, что педагог должен обладать ИК-компетенциями, «необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы» [9, с. 12]. Согласно данному стандарту педагог обязан владеть тремя уровнями ИК-компетентности: общепользовательской; общепедагогической; предметно-педагогической, отражающей профессиональную ИК-компетентность соответствующей области человеческой деятельности [9] (Табл. 1).

На основе анализа образовательных и профессиональных стандартов педагогов вуза и школы, научно-методических разработок в области повышения квалификации педагогов в сфере информатизации в России и за рубежом можно выделить два основных уровня ИКК преподавателей вузов: *общепользовательский* и *профессиональный*, которые должны быть сформированы в процессе профессиональной подготовки или переподготовки, т.е. в системе профессионального или дополнительного профессионального образования. На каждом уровне предусматривается подготовка по нескольким профильным направлениям. Например, уровни Б и В могут быть представлены несколькими профильными направлениями: предметно-методическим, дистанционно-методическим, учебно-административным, медиатечным. При этом внутри второй ступени в соответствии с профессиональным стандартом предлагается выделить два уровня:

- *общепедагогический*, соответствующий этапу освоения знаний по ЮНЕСКО, – предполагает овладение профессиональными знаниями и умениями в области ИКТ без поддержки информационно-образовательной среды вуза или школы;

- *предметно-педагогический*, соответствующий этапу производства знаний по ЮНЕСКО, – предполагает овладение профессиональными знаниями и умениями в

области ИКТ при наличии информационно-образовательной среды вуза и позволяет педагогическим работникам заниматься вопросами проектирования виртуального учебного пространства на базе информационно-образовательной среды учебного заведения. Именно данный уровень позволяет преподавателям участвовать в разработке целостной методологии электронного обучения и цифровой образовательной среды⁸ (Табл. 2).

Подход к сущности ИКК преподавателей школ, отражённый в профессиональном стандарте, можно назвать *инструментальным*, поскольку новейшие технологии рассматриваются как техническое средство обучения, как инструмент. Во ФГОС ВО «Лингвистика» отмечается важность ИКТ как *части инструментальной среды профессиональной деятельности выпускников* и, как следствие, включение ИК-компетенции в ряд требований, предъявляемых к выпускникам на уровне профессиональных и инструментальных компетенций⁹. Следовательно, сущность ИК-компетенции преподавателей вузов рассматривается как их *профессиональная характеристика*, отражающая применение ИКТ в профессиональной области как для решения широкого круга педагогических

⁸ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утверждённый приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный N 30550), с изменением, внесённым приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 августа 2016 г. № 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный № 43326). URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 22.04.2022).

⁹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика.

Таблица 2

Структура ИКК и профили подготовки и переподготовки педагогических кадров

Table 2

The structure of ICT competence and the profiles of training and retraining of teaching staff

	Уровни ИКК	Профили подготовки педагогических кадров		
Базовая ИК-компетенция	А. Общепользовательская ИК-компетенция	Преподаватель	Тьютор дистанционного обучения, специалист-методист по педагогическому дизайну	Управленец-менеджер
Профессиональная ИК-компетенция	Б. Общепедагогическая ИК-компетенция	Трудовые функции и действия		
	В. Предметно-педагогическая ИК-компетенция	Проектирование обучающих материалов для смешанной и удалённой формы обучения	Проектирование курсов дистанционного образования, медиатек и электронных библиотек, баз данных	Администрирование смешанной, удалённой и дистанционной форм обучения

ческих задач, моделирования и конструирования образовательной деятельности, так и для формирования у обучающихся готовности к использованию ИКТ в будущей профессиональной деятельности [10].

Профессионально-коммуникативная иноязычная компетенция педагога иностранных языков

Преподаватель иностранных языков должен не только в совершенстве владеть методическими приёмами обучения, особенностями организации учебного процесса и воспитания, но и обладать высокой языковой культурой, многообразием языковых форм выражения мыслей на преподаваемом языке и фоновыми культурными знаниями о стране или регионе изучаемого языка. Понятие коммуникативной иноязычной компетенции многоаспектно, и её структура, включающая лингвистическую, дискурсивную, социокультурную, социолингвистическую, стратегическую и социальную компетенции, подробно описаны в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», разработанном Советом Европы [2; 3]. В РФ нет жёстко установленных требований к уровню владения ИЯ в профессиональной деятельности педагога. Предполагается, что

уровень владения ИЯ в системе основного общего и среднего общего образования должен быть не ниже В2 согласно Общеввропейской шкале оценивания. В системе профессионального и дополнительного образования – не ниже С1.

Многие исследователи сегодня занимаются именно профессиональными аспектами речевой деятельности преподавателя ИЯ. А.А. Корнев предлагает модель профессионально-коммуникативной компетенции педагога ИЯ, состоящей из *лингвистического* (фонетическая грамотность; интонационный рисунок; грамматическая грамотность; лексическая точность); *содержательного* (умение объяснять и вводить новый материал, давать инструкции, объяснять задания, поддерживать диалог во время занятий и т.д.) и *интерактивного* (умения быстро и адекватно реагировать на высказывания студентов, запрашивать пояснения, помогать высказаться, суммировать сказанное студентами и интегрировать их мнения в комментариях учителя, похвалить или сделать замечание, используя адекватные ситуации фразы) компонентов [11]. Согласно Е.Г. Оршанской, к компонентам речевой профессиональной деятельности педагога ИЯ можно отнести: контактоустанавливающий (установление и поддержание контакта с

учениками); объясняющий (использование адекватных приёмов для введения нового материала); стимулирующий (побуждение учащихся к активным речевым действиям); оценивающий (оценка правильности и не-правильности речевых действий учеников) [12]. Заслуживает внимания интегративная модель иноязычной коммуникативной компетенции преподавателя ИЯ, которая представляет собой синергетическое взаимодействие общей коммуникативной, межкультурно-коммуникативной и профессионально-коммуникативной субкомпетенций [13].

Однако в предлагаемых моделях не учитываются важные иноязычные умения преподавателя иностранных языков вуза *как исследователя и научного работника*. Ряд европейских документов был направлен на разработку компетентностно-ориентированной системы уровней научных исследователей [14; 15]. Преподаватель вуза сегодня, согласно общеевропейским тенденциям и требованиям работодателей, должен быть вовлечён в международные проекты с зарубежными коллегами, участвовать в международных конференциях для обмена опытом, писать и публиковать статьи на иностранных языках в высокорейтинговых международных журналах, принимать участие в обсуждениях научных достижений в международном научно-исследовательском сообществе, уметь создавать своё профессиональное портфолио и т.д.

В 2018 г. была опубликована новая редакция New Companion CEFR [16], согласно которой основной целью языкового образования является развитие *медиативных стратегий коммуникации*. Медиация – это своего рода коммуникативный апогей, включающий себя все три способа деятельности на иностранном языке, т. е. продукцию, рецепцию и коммуникацию. Современный преподаватель ИЯ должен быть мастером медиации, т.е. выступать как «кросс-культурный/плюрикультурный медиатор, способный помочь участникам межкультурной научной коммуникации достигать взаимопонимания

при обсуждении научных проблем, преодолевая возникающие барьеры» [17]. Преподаватель ИЯ должен владеть стратегиями осуществления медиации текста, сложных понятий и процесса коммуникации, т.е. уметь интерпретировать визуальную информацию из диаграмм, изображений, толковать и переформулировать сложные концепты, делать устный и письменный перевод текстов, критически оценивать художественные тексты и т.д. Медиация является обязательной сферой коммуникативной деятельности в контекстах обучения языку для специальных целей (LSP), в рамках предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) [18].

В 2019 г. зарубежные педагоги в рамках европейского проекта CATAPULT разработали структуру общих компетенций, которыми должны обладать педагоги, обучающие в вузах иностранному языку для профессиональных целей¹⁰. Данная структура включает общие методические компетенции, компетенции сотрудничества и межкультурной медиации, аналитические компетенции, компетенции разработки курсов и обучающих материалов, компетенции оценивания.

Таким образом, основываясь на вышесказанном, можно сделать вывод, что профессионально-коммуникативная иноязычная компетенция преподавателя вуза должна включать три группы иноязычных макрокомпетенций:

- 1) общую коммуникативную компетенцию;
- 2) коммуникативную организационно-содержательную компетенцию для проведения учебного процесса;
- 3) коммуникативную научно-аналитическую компетенцию для осуществления научного исследования и обмена опытом на международном уровне.

Профессионально-коммуникативная иноязычная компетенция вузовского препода-

¹⁰ LSP TEACHER Common Competence Framework // CATAPULT. 2020. January 24. URL: <https://bit.ly/2Sey0KQ> (дата обращения: 22.04.2022).

Таблица 3

Структура профессионально-коммуникативной иноязычной компетенции преподавателя иностранных языков вуза

Table 3

The structure of the professional communicative competence of a university teacher of foreign languages

Структура профессионально-коммуникативной иноязычной компетенции преподавателя иностранных языков в вузе					
1. Общая коммуникативная компетенция, включающая лингвистическую, дискурсивную, социолингвистическую, социокультурную, социальную и стратегическую (не ниже C1)					
2. Коммуникативная организационно-содержательная компетенция					
Иноязычные умения	Организация и проведение занятия	Мотивация, рефлексия	Контроль, оценивание, обратная связь	Медиацзия учебного процесса	Разработка учебных материалов
	Представлять учебный материал логично, структурированно; формулировать цель урока; помогать обучающимся формулировать на ИЯ идеи, давая подсказки и т.д.	Мотивировать, привлекать внимание; проводить рефлексии; создавать психологически комфортную атмосферу: поощрять, приветствовать, ободрять; отвечать на вопросы и просьбы обучающихся # т.д.	Оценивать и комментировать письменную и устную речь; Предоставлять обучающимся обратную связь (инструкции, рекомендации, комментарии) устно и письменно по итогам проверки и т.д.	Объяснять лексические единицы, грамматические правила, перефразируя сложные термины; перефразировать, адаптировать тексты для учебных целей; интерпретировать диаграммы, изображения, концепции и т.д.	Создавать план занятия, программу курса; формулировать цель проекта, задания, упражнения и т.д.
3. Коммуникативная научно-аналитическая компетенция					
Иноязычные умения	- Анализировать и критически оценивать различные научные источники на ИЯ, используя рекомендации на практике и в научной работе; - устно выступать, делать презентации на международных конференциях на ИЯ, создавать аннотации выступлений; - общаться с коллегами из разных стран на ИЯ для обмена опытом и проведения совместных исследований и проектов; - писать научные статьи, создавать презентации на ИЯ				

давателя иностранных языков – это сложная, многоаспектная компетенция, предполагающая уровень владения иностранным языком не ниже С1, опирающаяся на глубокие методико-теоретические знания и умения педагога, позволяющая ему решать различные профессиональные задачи для организации и проведения учебного процесса на иностранном языке и для осуществления научных исследований и представления их результатов на иностранном языке (Табл. 3).

Методико-теоретическая компетенция преподавателя иностранных языков

Согласно новым тенденциям в образовательной сфере, обозначенным в национальном проекте РФ «Образование», изменения должны касаться требований, предъявляемых не только к ИК-компетенции, но и к *методико-теоретической компетенции* преподавателя иностранных языков. Прежде всего, необходимо объяснить, почему для обозначения профессиональных компетенций педагогов выбран данный термин. Е.И. Пассов [19] отмечает, современная методика обучения иностранным языкам должна включать как теорию, так и технологию языкового образования. Методика как теория иноязычного образования представляет собой знания о данной теоретической области на уровне познания, методика как технология – это знания о данной предметной области на уровне реализации на практике, т.е. это своего рода эмпирический уровень, предполагающий адаптацию философских, методологических, аксиологических, психологических аспектов иноязычного образования к определённым условиям (уровню владения ИЯ, возрасту обучающихся, ступени обучения и т.д.).

Методико-теоретические компетенции базируются на шести профессиональных макрокомпетенциях ФГОС ВО «Лингвистика», необходимых для осуществления лингводидактической деятельности буду-

щих специалистов. Однако при разработке карты компетенций требуется уточнение конкретных умений будущих преподавателя ИЯ, обобщающее отечественный и зарубежный опыт в области методики обучения иностранным языкам в высшей школе. Ниже представлены некоторые умения, которыми должны обладать преподаватели ИЯ (Табл. 4).

Универсальные компетенции преподавателя иностранных языков

Рынок труда предъявляет новые требования к профессиональным способностям потенциальных соискателей. Работодателей интересуют умения XXI в., или так называемые мягкие навыки, которые должны гармонично сочетаться в процессе подготовки специалистов с жёсткими, или профессиональными, умениями и компетенциями. Универсальная компетенция включает широкую совокупность умений и навыков, которые некоторые исследователи называют *надпрофессиональными* [20].

В 2019 г. издательство Cambridge University Press опубликовало концепцию видения процесса обучения, в котором были представлены шесть основных групп умений, необходимых для человека XXI в.: творческое мышление (creative thinking), критическое мышление (critical thinking), умение учиться (learning to learn), цифровые умения (digital skills), общение (communication), сотрудничество (collaboration), социальное развитие (social development), эмоциональный интеллект (emotional intellect) [5]. Условно данные умения можно разделить на две группы: когнитивно-критические умения, необходимые для обучения в цифровой среде, и социально-эмоциональные умения, позволяющие современному человеку успешно общаться, работать, учиться, создавать в коллективе. В ФГОС ПО «Лингвистика», утверждённом в 2020 г., выделены универсальные компетенции, которые коррелируют с *мягкими навыками* XXI в., описанными Partnership for 21st Century Skills (P21) [6] и Cambridge

Таблица 4

Методико-педагогическая компетенция преподавателя ИЯ

Table 4

Methodological and pedagogical competence of foreign language teacher

Методико-педагогическая компетенция преподавателя ИЯ	
Знания	Умения
• Психолого-педагогических теорий и подходов к обучению ИЯ; • закономерностей процессов преподавания и изучения иностранных языков; • методических подходов к обучению ИЯ в соответствии с возрастом обучающихся; • актуальных проблем и тенденций современной отечественной и зарубежной методики обучения ИЯ; • современных методов и образовательных технологий обучения ИЯ, разработанных в РФ и за рубежом; • отечественной и зарубежной истории методики обучения ИЯ; • закономерностей развития способностей личности к плюрикультурной и плюрилингвальной коммуникации; • требований образовательных стандартов соответствующего профессионального направления, содержания образовательных программ; • локальных актов образовательной организации в части организации образовательного процесса; • теоретических основ и технологий реализации научно-исследовательской и проектной деятельности; • теоретических основ и технологии организации учебной деятельности с учётом возрастных особенностей обучающихся; • теоретических основ разработки модульных программ; • теории реализации когнитивно-интегративных подходов в профессиональной деятельности; • требований к современным учебным и учебно-методическим пособиям, иным методическим материалам; • тенденций развития соответствующей области и вида профессиональной деятельности; • современных методов и подходов к обучению ИЯ: проектно-исследовательское обучение, проблемное обучение, деятельностное обучение, кейс-обучение и др.; • педагогических и психологических основ развития мотивации; • методических основ организации и контроля учебной деятельности на занятиях различного вида; • основных форм и методов контроля учебного процесса; • эффективных приёмов организации учебной деятельности; • нормативных документов по вопросам обучения и воспитания молодёжи.	• Использовать основные достижения отечественной и зарубежной методики обучения ИЯ для решения задач практического характера; • использовать личностно-ориентированный подход к обучению, основанный на сотрудничестве; • применять современные педагогические технологии обучения ИЯ, основанные на знании законов развития личности и поведения в традиционном и онлайн-классе; • использовать педагогически обоснованные, интерактивные формы, методы и приёмы организации процесса обучения ИЯ; • использовать специальные подходы к обучению в целях включения в процесс обучения ИЯ всех обучающихся; • планировать, организовывать и реализовывать учебный процесс обучения ИЯ; • контролировать и оценивать деятельность обучающихся, давать своевременную обратную связь; • использовать технологии само- и взаимооценивания; • аргументированно выбирать тип обратной связи, исходя из уровня владения обучающимися ИЯ и их личностных характеристик; • разрабатывать и реализовывать рабочую программу курса по обучению ИЯ, в том числе и модульные и плюрилингвальные программы; • проектировать задания (в том числе и в онлайн-формате) для развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в классе и для самостоятельной работы; • разрабатывать планы уроков в соответствии с целями и задачами курса по обучению ИЯ; • критически оценивать учебные материалы с точки зрения их эффективности применительно к конкретным учебным задачам; • применять рефлексивные методики для выявления успехов и затруднений в освоении программы курса по обучению ИЯ, определять их причины, индивидуализировать и корректировать процесс обучения и воспитания; • анализировать проведение учебных занятий, вносить коррективы в рабочую программу курса; • создавать условия для развития обучающихся и мотивации их деятельности по освоению курса обучения ИЯ; • обучать обучающихся самоорганизации и самоконтролю; • организовать самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую и проектную.

Таблица 5

Группа универсальных умений согласно ФГОС ВО, Partnership for 21st Century Skills, Cambridge Framework of Life Competencies

Table 5

A Group of universal skills according to the Educational Standards, Partnership for 21st Century Skills, Cambridge Framework of Life Competencies

Универсальные компетенции согласно ФГОС ВО+++ Лингвистика, 2020	Жизненные компетенции согласно Cambridge Framework of Life Competencies, 2019
Системное и критическое мышление	Критическое мышление
	Креативное мышление
Разработка и реализация проектов	Сотрудничество и работа в группе
Командная работа и лидерство	
Межкультурное взаимодействие	
Коммуникация	Коммуникация
Самоорганизация и саморазвитие	Умение учиться
Безопасность жизнедеятельности	Социальная ответственность
Инклюзивная компетентность	Эмоциональный интеллект
Гражданская позиция	

Framework for Life Competencies в 2019 г. [5] (Табл. 5).

Управление обучающимися обязывает педагога создать условия для раскрытия их творческого потенциала и достижения максимальных результатов в ходе овладения новыми знаниями и умениями. Педагог должен также уметь решать педагогические задачи и проблемы комплексно, выявлять стратегии упреждающих воздействий с целью устранения причины возникновения и развития негативной ситуации. Педагог способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и других ограничений. Если конкретизировать умения, которыми должен обладать преподаватель иностранных языков, то можно выделить следующие:

- использовать различные подходы и методики обучения ИЯ для развития креативности обучающегося;
- организовывать проектно-исследовательскую деятельность обучающихся для развития коммуникативной компетенции;

- создавать и реализовывать интерактивные задания для обучения ИЯ (brainstorming, решения кейсов и др.), требующие генерирования новых идей и нестандартных способов решения проблемы, проявления обучающимся находчивости и нестандартного мышления;

- организовывать работу в команде для осуществления совместного поиска решения поставленной проблемы в процессе обучения ИЯ;

- использовать различные методики обучения ИЯ для развития креативности обучающегося;

- развивать у обучающихся способность к критическому мышлению, самостоятельному анализу информации и её проверке на достоверность и актуальность;

- развивать у обучающихся умение взаимодействовать с другими людьми и осуществлять успешную коммуникацию посредством анализа невербальных средств, используемых говорящим.

Таким образом, согласно зарубежным и отечественным документам и стандартам,

перед преподавателями иностранных языков сегодня стоит непростая задача. С одной стороны, необходимо развивать у обучающихся весь спектр когнитивно-критических умений, развивать навыки работы в группе, сотрудничества и социальной и гражданской ответственности, а с другой – формировать у обучающихся иноязычную коммуникативную компетенцию.

Заключение

Разработанная карта компетенций преподавателя ИЯ, которая включает информационно-коммуникационную, профессионально-коммуникативную иноязычную, методико-теоретическую и универсальную группы компетенций, является результатом теоретических обобщений и анализа педагогического опыта дистанционных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации для преподавателей иностранных языков, разработанных и успешно реализуемых на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова. Данная карта может использоваться как инструмент профессионального развития, поскольку она позволит преподавателям ИЯ рефлексировать и выявлять пробелы в своём профессиональном развитии; ставить кратковременные и долгосрочные цели; определять оптимальные пути, способствующие профессиональному росту в глобальном образовательном пространстве; выстраивать индивидуальную траекторию профессионального развития; разрабатывать инновационные магистерские программы педагогического направления; создавать принципиально новые программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации в области обучения иностранным языкам в вузе и корпоративной сфере, основанные на обобщении передового российского и зарубежного опыта в области лингводидактики и методики обучения иностранным языкам в высшей школе.

Литература

1. Дерябина С.А., Дьякова Т.А. Профессиограмма преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образовательного пространства // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 142–149. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-142-149>
2. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы / Пер. под общ. ред. К.М. Ирисхановой. М. : Изд-во МГЛУ, 2003.
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. URL: www.coe.int/lang-cefr (дата обращения: 22.04.2022).
4. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО // Институт ЮНЕСКО, 2019. Версия 3.0. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368076/PDF/368076rus.pdf.multi> (дата обращения: 22.04.2022).
5. Cambridge Framework of Life Competencies. Cambridge University Press, UK, 2019. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/04/Life-Competencies-Digital-final.pdf> (дата обращения: 22.04.2022).
6. Resources from the Partnership for the 21st Century Skills (P21) // 21st century skills. Learning for life in our times. Tucson, AZ, 2009. URL: <http://21stcenturyskillsbook.com/resources/> (дата обращения: 22.04.2022).
7. Нотова С.В., Подосенова И.А. Система ДПО как основа непрерывного профессионального образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 134–143. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-134-143
8. European e-Competence Framework 3.0. A common European Framework for ICT Professionals in all industry sectors. CWA 16234. 2014, Part 1. URL: <https://itprofessionalism.org/about-it-professionalism/competences/the-e-competence-framework/> (дата обращения: 22.04.2022).
9. ISTE Standards: Educators // International Society for Technology in Education. 2008. URL: <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-teachers> (дата обращения: 22.04.2022).

10. Титова С.В., Самойленко О.Ю. Структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2017. № 3 (167). С. 39–48. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29232229> (дата обращения: 22.04.2022).
11. Корнев А.А., Михайлова А.М. Профессионально-коммуникативная компетенция учителя английского языка в классе: описание и развитие // Иностранные языки в школе. 2019. № 3. С. 16–28. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37133792> (дата обращения: 22.04.2022).
12. Оршанская Е.Г. Билингвизм в профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Новокузнецк : Флинта : Наука, 2010. 255 с.
13. Черничкина Е.К., Подгорская О.Н., Резник Т.П. Интегративная модель иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 6 (139). С. 14–17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39130560> (дата обращения: 22.04.2022).
14. Research profiles descriptors // European Commission. EURAXESS. Germany. 2016. URL: <https://euraxess.ec.europa.eu/europe/career-development/training-researchers/research-profiles-descriptors> (дата обращения: 22.04.2022).
15. Towards a European Framework for Research Careers // European Commission. Brussels, 2011, July 21. URL: https://cdn5.euraxess.org/sites/default/files/policy_library/towards_a_european_framework_for_research_careers_final.pdf (дата обращения: 22.04.2022).
16. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2018. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (дата обращения: 22.04.2022).
17. Сафонова В.В. Переводческая образованность как неотъемлемое качество преподавателя университета XXI века // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 176–188. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46505016> (дата обращения: 22.04.2022).
18. 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
19. Пассов Е.И. Методика как наука будущего: краткая версия новой концепции. Санкт-Петербург : Златоуст, 2019. 172 с. ISBN: 978-5-86547-907-9
20. Гизатуллина А.В., Шатунова О.В. Надпрофессиональные навыки учителей // Мир педагогики и психологии. 2019. № 4 (33). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/nadprofessionalnye-navyki-uchitelej.html> (дата обращения: 22.04.2022).

Статья поступила в редакцию 06.12.21
Принята к публикации 22.04.22

References

1. Deryabina, S.A. Dyakova, T.A. (2019). Forming Information Literacy of a Foreign Language Teacher in the Conditions of Digital Era. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 142-149, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-142-149> (In Russ., abstract in Eng.).
2. Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation, Education Committee Modern Languages Division. Strasbourg : Cambridge University Press. (Russian translation: Iriskhanova, K.M. (Ed), Moscow: Publishing house of Moscow State Linguistic University, 2003, 234 p.).
3. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Available at: www.coe.int/lang-cefr (accessed 22.04.2022).

4. UNESCO (2018). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. Paris : UNESCO. Available at: https://www.open.edu/openlearncreate/pluginfile.php/306820/mod_resource/content/2/UNESCO%20ICT%20Competency%20Framework%20V3.pdf (accessed 22.04.2022).
5. (2019). *Cambridge Framework of Life Competencies*. Cambridge University Press, UK. Available at: <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/04/Life-Competencies-Digital-final.pdf> (accessed 22.04.2022).
6. (2009). Resources from the Partnership for the 21st Century Skills (P21): 21st Century Skills. Learning for Life in Our Times. Tucson, AZ. Available at: <http://21stcenturyskillsbook.com/resources/> (accessed 22.04.2022).
7. Notova, S.V., Podosenova, I.A. (2021). System of Additional Professional Education as a Basis of Lifelong Professional Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 8-9, pp. 134-143, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-134-143 (In Russ., abstract in Eng.).
8. (2014). European e-Competence Framework 3.0. A Common European Framework for ICT Professionals in All Industry Sectors. CWA 16234, Part 1. Available at: <https://itprofessionalism.org/about-it-professionalism/competences/the-e-competence-framework/> (accessed 22.04.2022).
9. (2008). ISTE Standards: Educators. *International Society for Technology in Education*. Available at: <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-teachers> (accessed 22.04.2022).
10. Titova, S.V., Samoilenko, O.Yu. (2017). The Structure of Information and Communication Competence of a University Teacher. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Humanities Series*. No. 3 (167), pp. 39-48. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29232229> (accessed 22.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Korenev, A.A., Mikhailova, A.M. (2019). Professional and Communicative Competence of an English Teacher in the Classroom: Description and Development. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*. No. 3, pp. 16-28. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37133792> (accessed 22.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
12. Orshanskaya, E.G. (2010). *Bilingvizm v professional'noy deyatel'nosti uchitelya inostrannogo yazyka* [Bilingualism in the Professional Activity of a Foreign Language Teacher]. Novokuznetsk : Flinta : Nauka, 255 p. (In Russ.).
13. Chernichkina, E.K., Podgorskaya, O.N., Reznik, T.P. (2019). An Integrative Model of Foreign Language Communicative Competence of a Foreign Language Teacher. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestiya of the Volgograd State Pedagogical University*. No. 6 (139), pp. 14-17. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39130560> (accessed 22.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
14. (2016). Research Profiles Descriptors. *European Commission*. EURAXESS. Germany. Available at: <https://euraxess.ec.europa.eu/europe/career-development/training-researchers/research-profiles-descriptors> (accessed 22.04.2022).
15. (2011). Towards a European Framework for Research Careers. *European Commission*. Brussels, 2011, July 21. Available at: https://cdn5.euraxess.org/sites/default/files/policy_library/towards_a_european_framework_for_research_careers_final.pdf (accessed 22.04.2022).
16. Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe Publishing, URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (accessed 22.04.2022).
17. Safonova, V.V. (2021). Translation and Interpretation Competencies as an Integral Quality of a University Teacher of the XXI Century University Teacher. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin*.

- tin. Series 19. *Linguistics and Intercultural Communication*. No. 2, pp. 176-188. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46505016> (accessed 22.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
18. Sysoev, 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.).
19. Passov, E.I. (2019). *Metodika kak nauka budushchego: kratkaya versiya novoi kontseptsii* [Methodology as the Science of the Future: Short Version of the New Concept]. St. Petersburg : Zlatoust, 172 p. ISBN: 978-5-86547-907-9 (In Russ.).
20. Gizatullina, A.V., Shatunova, O.V. (2019). Soft Skills of Teachers. *Mir pedagogiki i psikhologii* [The World of Pedagogy and Psychology]. Vol. 33, no. 4. Available at: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/nadprofessionalnye-navyki-uchitelej.html> (accessed 22.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 06.12.21
Accepted for publication 22.04.22*

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.

Формирование академической грамотности у магистрантов в процессе изучения иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-150-166

Шерехова Ольга Михайловна – канд. пед. наук, доцент, кафедра иностранных языков гуманитарных направлений, ORCID: 0000-0002-2817-7700, olmili@mail.ru
Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия
Адрес: 185910, Республика Карелия, г. Петрозаводск, проспект Ленина, 33

***Аннотация.** Сегодня как никогда актуальной становится модель образования, основанная на знании, в рамках которой на первый план выходит формирование у обучающихся умений критически мыслить, оценивать, анализировать информацию и использовать её в собственных исследованиях. К сожалению, приходится констатировать низкий уровень культуры научной речи у обучающихся вуза, несформированность навыков в области академического письма и, как следствие, недостаточный уровень академической грамотности, которая является ключевой компетенцией для создания нового знания. Анализ исследований показал, что данная проблема вызвана отсутствием у обучающихся мотивации к написанию академических и научных текстов, специальных курсов, направленных на формирование навыков академического письма и умений представлять свои научные достижения аудитории, стратегий формирования академической грамотности в целом, недостаточным количеством современных методик и подходов к обучению академическому письму. В статье представлен анализ феномена «академическая грамотность», его структурных компонентов, на основе которого предложены показатели её сформированности у магистрантов. Поскольку академическая грамотность связана со способностью осуществлять коммуникацию в исследовательском дискурсе, в статье описывается опыт организации обучения магистрантов юриспруденции различным формам профессиональной научной коммуникации в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». Последовательное обучение академическому письму на иностранном языке позволяет реализовать требования к академической грамотности, а именно: умение критически мыслить, анализировать, сопоставлять информацию, принимать и уважать чужую точку зрения, создавать новое знание, излагать свои мысли структурированно, аргументированно и доступно в письменной форме, самостоятельно работать, а также оценивать результаты своей работы. В процессе овладения навыками академического письма у обучающихся происходит формирование академической грамотности, открывающей возможности эффективной коммуникации в академическом сообществе, а также успешной интеграции будущих специалистов в научные профессиональные сообщества.*

Ключевые слова: академическая грамотность, академическое письмо, академический письменный дискурс, профессиональная коммуникация, иноязычное образование, магистранты

Для цитирования: Шерехова О.М. Формирование академической грамотности у магистрантов в процессе изучения иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 150–166. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-150-166

Academic Literacy Development among Master's Degree Students in the Process of Studying a Foreign Language in Professional Communication

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-150-166

Olga M. Sherekhova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., ORCID: 0000-0002-2817-7700, olmili@mail.ru

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Address: 33, Lenin prospect, Petrozavodsk, 185910, Russian Federation

Abstract. The knowledge-based model of education, in which the formation of the students' skills to critically think, evaluate, analyze information and use it in their own research comes to the fore. However, it is necessary to note that the level of academic literacy is low, because students lack the academic writing skills needed to become successful professionals after graduation. This problem is caused by the lack of students' motivation to write academic texts and present the result of their research work in front of the audience, the insufficient number of modern methods and approaches to teaching academic writing, the lack of special courses aimed at foreign language writing competence developing, as well as the absence of strategies for the formation of academic literacy which is the key competence for creating new knowledge. The article presents an analysis of the phenomenon of "academic literacy," its structural components, on the basis of which the author suggests the indicators of its formation among undergraduates. Since academic literacy depends on the ability to communicate in academic discourse, the author of the article describes the experience of organizing the process of teaching written forms of professional and scientific communication to master's degree students in law within the framework of the discipline "Foreign Language in Professional Communication." Consistent writing skills training makes it possible to realize the requirements for academic literacy, namely: the ability to critically think, analyze information, accept and respect someone else's point of view, create new knowledge, express ideas in a well-structured and accessible form, work independently, as well as evaluate the results of work. The process of mastering academic writing skills facilitates academic literacy of students, which opens up opportunities for effective communication in the academic community, as well as the successful integration of future specialists into scientific professional communities.

Keywords: academic literacy, academic writing, academic written discourse, professional communication, foreign language education, master's degree students

Cite as: Sherekhova, O.M. (2022). Academic Literacy Development among Master's Degree Students in the Process of Studying a Foreign Language in Professional Communication. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 31, no. 5, pp. 150-166, doi: 10.31992/0869-3617-2022-31-5-150-166 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Проблема качества презентации результатов научных исследований широко обсуждается академическим сообществом уже на протяжении нескольких лет [1–6]. Научные тексты российских исследователей до сих пор значительно отличаются от текстов, предлагаемых зарубежными авторами, что препятствует выходу российской науки на более высокий уровень, тормозит распространение научных знаний, блокирует их продвижение в мировом сообществе. Причина данного положения дел, по мнению ряда российских учёных, кроется в недостаточном понимании необходимости развития академического письма как «самостоятельной отрасли знания и дисциплины» [7, с. 62], теоретические и методологические основы которых были разработаны в зарубежных странах ещё в XX в. Научная коммуникация осуществляется в «текстовом формате» [1, с. 110], поэтому письмо является фундаментальным умением, развития которого требуют современные реалии. К сожалению, современные научные тексты часто пишутся «чужим» для автора языком [8], отражая отголоски «укоренившихся традиций» их написания, основанных на «подражательной практике», тогда как новым требованием современного научного сообщества становится личная позиция автора, базирующаяся на собственном знании, полученном в результате тщательного анализа и критического оценивания информации [1, с. 111]. Академическое письмо в зарубежных странах по праву позиционируется как фундаментальная дисциплина, формирующая необходимые исследовательские компетенции для получения высшего образования [3; 4; 8; 9]. Академическое письмо рассматривается как ядро академической грамотности, компетенции более высокого порядка, которая предполагает способность создавать новое знание. Академическая грамотность интегрирует в себе «как традиционные знания, так и интеллектуальные, коммуникативные, мировоззренческие умения» [2, с. 59]. Академически

грамотный человек способен анализировать факты и информацию, мыслить критически, создавать новое знание, грамотно транслировать научный письменный дискурс, постоянно самосовершенствоваться, повышать свою самообразовательную компетентность в учебных и профессиональных целях [1; 2]. Поэтапное формирование компетенций академической грамотности, начиная со школьной скамьи, а затем в колледжах и вузах, может позволить изменить сложившиеся традиции создания научного знания, тем самым обеспечив продвижение российской науки на новую ступень развития. Цель данной статьи – описать и проанализировать практический опыт организации деятельности, направленной на формирование академической грамотности у магистрантов-нелингвистов, на примере обучения будущих юристов письменным и устным формам общения в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации».

Теоретическая база исследования

Концепт академической грамотности и трактовка данного понятия широко обсуждаются в научных кругах на протяжении последних десятилетий [1–3; 9–11]. Зарубежные исследователи подчёркивают, что академическую грамотность нельзя поверхностно определять как «навыки чтения и письма в академическом контексте» или как «способность читать и писать различные тексты в процессе обучения в университете» [3, с. 662]. Академическая грамотность рассматривается как социальная практика и как особый тип мышления. Исследователи этого феномена полагают, что академическая грамотность формируется в определённом научном сообществе и определяет способность общения и взаимодействия его членов [9]. Существует также мнение, что академическая грамотность формируется в эпистемологическом пространстве [9] в процессе приобретения абсолютно нового, «живого» знания. Никакой научный текст, никакое готовое знание не следует принимать за

беспристрастную истину, поскольку это изложено и интерпретировано автором через призму своего восприятия [4, с. 172]. Обще-признанным является мнение, что формирование академической грамотности возможно только в системе образования [1; 9] и подразумевает развитие лингвистических и металингвистических компетенций исследователя, таких как собственно лингвистические знания и умения, а также способность выдвигать гипотезу с последовательным обоснованием, поиск доказательств этой гипотезы на основе проанализированной информации и, самое главное, способность продуцировать собственное знание в виде грамотного, логически структурированного и понятного текста.

В отечественной педагогической науке подробно изучает концепт «новой грамотности» И.Б. Короткина, которая отмечает, что грамотность признаётся не просто «индивидуальным ментальным или когнитивным явлением, но социальной практикой, направленной на достижение цели коммуникации» [10, с. 135]. По мнению исследователя, она включает в себя коммуникативные умения, способность действовать и взаимодействовать, а также способность приобретать новые знания, оценивать их и передавать с использованием различных коммуникативных инструментов и технологий [10]. В зависимости от дискурсивных и дисциплинарных сообществ, объединённых определёнными целями и интересами, различают различные виды грамотности, например, юридическую, финансовую, академическую и другие. Последняя рассматривается в первую очередь как «способность к эффективной коммуникации в академическом сообществе» [5, с. 138], которая включает в себя умение «транслировать академический письменный дискурс ... критически мыслить, повышать свою самообразовательную компетентность в учебных и профессиональных целях» [2, с. 59]. По мнению И.М. Зашихиной, «этот собирательный термин объединяет металингвистические компетенции, которые яв-

ляются условием развития компетенции научно-исследовательского письма» [5, с. 137]. Н.В. Смирнова подробно описывает структуру академической грамотности, которая складывается из нескольких компонентов, а именно, коммуникативного, когнитивного и регуляторно-поведенческого [2, с. 60], каждый из которых подразумевает приобретение конкретных знаний и сформированность определённого набора умений и компетенций. Так, коммуникативный компонент включает в себя узкодисциплинарные умения, например, создание текста определённого жанра и междисциплинарные умения (к ним относится академическое чтение и академическое письмо); когнитивный компонент составляют знания и способность критического мышления, а регуляторно-поведенческий учитывает способность к самообразованию, рефлексии и мотивацию [2]. Широкое распространение получила концепция интеграции культуры в понятие академической грамотности [3], благодаря которой последняя рассматривается как триединый навык, включающий операциональную грамотность, культурную грамотность и критическую грамотность. Операциональная грамотность относится к «языковой компетенции, особенно письменной». Под культурной грамотностью понимается «изучение и понимание дискурса или культуры и способов общения на языке конкретной группы людей», а под критической грамотностью «понимаются способы получения знаний и их трансформации, а также критическое осмысление полученных знаний» [3, с. 663]. Изучив и проанализировав критерии оценивания академического текста, представленные в зарубежных исследованиях в области методологии обучения академическому письму, И.Б. Короткина доказывает их корреляцию с этими тремя составляющими академической грамотности. Она выделяет культурное измерение, подразумевающее понимание предмета, критическое измерение, позволяющее проанализировать информацию и выразить собственное отно-

шение к ней, и, наконец, операциональное измерение, благодаря которому возможны организация и структурирование собственных мыслей в тексте [1, с. 117].

Формирование академической грамотности обучающихся, по мнению ряда учёных, возможно в процессе обучения письменной речи [1; 2; 5; 7; 10]. Создание письменных текстов вдохновляет обучающихся на поиск смысла, даёт им возможность консолидировать информацию, демонстрировать собственное понимание предмета и высказывать свою точку зрения [12]. Все навыки, формирующиеся в процессе создания текстов, а именно: поиск информации, анализ и критическое осмысление полученных фактов, структурирование и грамотное изложение текста, будут востребованы в дальнейшем обучении и далее в профессиональной деятельности. Поскольку трансляция академического письменного дискурса является важной составляющей академической грамотности, необходимо уделять приоритетное внимание развитию навыков академического письма у обучающихся в вузе. Академическое письмо представляет собой научную дисциплину, направленную на развитие у обучающихся способностей организации и представления собственных мыслей в виде текста, который является результатом их исследования и содержит обоснование проблемы, выдвинутую гипотезу, аргументацию, доказательства и выводы. Это способ участия в дискуссии, научном обсуждении, в ходе которого представленная работа автора оценивается членами этого сообщества. [13, с. 8]. Владение навыками академического письма на иностранном языке (далее – ИЯ) позволяет специалистам любого профиля успешно интегрироваться в международную научную и профессиональную среду. Академическое письмо на ИЯ предполагает не только само письмо на другом языке, но и внимательное чтение, обсуждение, мозговой штурм; оно постоянно требует от студентов расширения своих интеллектуальных возможностей. В процессе обучения академи-

ческому письму у студентов развиваются навыки мышления высокого уровня, такие как анализ, синтез и оценка информации и идей, а также умение выдвигать уникальные идеи или утверждения, основанные на тщательном исследовании. Перед преподавателями вуза встаёт задача – разработать эффективные стратегии для участия студентов в различных видах деятельности, а именно когнитивной, коммуникативной и социальной в процессе подготовки текстов. Приобретённые умения и навыки в этих видах деятельности будут способствовать формированию академической грамотности обучающихся, необходимой компетенции не только для обучения в высших учебных заведениях, но и для дальнейшей интеграции будущих специалистов в научные профессиональные сообщества.

Таким образом, академическую грамотность можно рассматривать как способность понимать, анализировать, критически переосмысливать информацию, представленную в различных формах в академическом дискурсе и в определённом культурном контексте для использования в создании академических и научных текстов. Навыки академической грамотности включают понимание и корректное применение идей других авторов в работе, умение структурировать полученную информацию и составлять текст в соответствии с определённым стилем (культурная грамотность), анализ информации, чтение академических и научных текстов и критическое отражение идей и опыта (критическая грамотность), способность к написанию предельно ясных предложений, правильную орфографию и корректное использование пунктуации (операциональная грамотность). С одной стороны, академическую грамотность студентов, по мнению учёных [5; 6; 10], необходимо развивать независимо от учебной программы и основных предметов на протяжении всего периода обучения посредством чтения материалов в предметных областях, сравнения, критического анализа и оценивания информации,

полученной в результате исследований. С другой стороны, её становление возможно в рамках изучения любой дисциплины. Поскольку для вхождения специалиста в международное профессиональное или научное сообщество требуется владение ИЯ, формирование академической грамотности как нельзя лучше вписывается в иноязычное образование. В связи с этим для преподавателей ИЯ в вузе актуальной задачей остаётся поиск и внедрение эффективных методик преподавания, а также способов и форм организации обучения письменной и устной коммуникации на ИЯ с целью повышения академической грамотности обучающихся. Поскольку в структуру академической грамотности входят три компонента: коммуникативный, когнитивный и регуляторно-поведенческий, – целесообразно разработать эффективные стратегии для формирования у студентов определённого набора умений и компетенций с учётом этих компонентов в процессе иноязычного образования.

Участники и методы исследования

В исследовании принимали участие магистранты первого года обучения направлений подготовки «Уголовное право, уголовный процесс, криминалистика» и «Административное право и процесс» (всего 36 человек). В ПетрГУ обучение ИЯ осуществляется с учётом профиля подготовки студентов. Профессионально ориентированный подход к обучению ИЯ обеспечивает создание благоприятных условий как для удовлетворения потребностей обучающихся, связанных с формированием профессиональной иноязычной компетенции, так и для развития их академической грамотности. Основы культуры письменной деловой и научной коммуникации закладываются в процессе получения степени бакалавра. Также на этой ступени обучения начинает формироваться авторская точка зрения и навыки исследовательской деятельности. Кроме того, к концу завершения изучения курса ИЯ в сфере юриспруденции по программе бакалавриата об-

учающиеся владеют необходимым объёмом лексики и грамматики для осуществления письменной и устной коммуникации в сфере профессиональной деятельности.

Согласно государственным образовательным стандартам, «формирование системы компетенций, необходимых для ведения научно-исследовательской деятельности и решения профессиональных задач» [14, с. 42], является приоритетным направлением в процессе подготовки магистров. Предполагается, что к началу обучения в магистратуре обучающийся готов к проведению самостоятельного исследования, способен сформулировать его актуальность, цели и задачи, основные этапы, а также представить результаты, при этом от него требуется «не только создание специальных текстов в основных научных жанрах, но также редактирование и грамотное их оформление» [15, с. 182]. Магистрантам юриспруденции в начале освоения курса дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» предлагается ответить на вопросы авторской анкеты «Уровень уверенности в навыках письменной речи на ИЯ», с помощью которой определяется их готовность к письменной научной коммуникации как на русском, так и на английском языках, а также выявляется уровень самооценки сформированности навыков иноязычной письменной речи. Эта информация необходима для построения индивидуальной траектории обучения. Результаты опроса магистрантов показали, что 23% респондентов уверены в своих навыках письменной речи на ИЯ, только 12% считают, что смогут написать научную статью на ИЯ при условии поддержки преподавателя, 18% опрошенных достаточно уверены в своих силах, 30% не очень уверены и 29% совсем не уверены в возможности применять знания на практике. 23% опрошенных считают, что смогут написать аннотацию для научной статьи как на русском, так и на английском языке, тогда как на русском языке написать аннотацию готовы 41%. Как правильно структу-

ризовать научный доклад или статью на ИЯ знают 72% респондентов, 34% считают, что смогут написать статью на русском языке. Результаты опроса, входной тест на уровень владения ИЯ, результаты которого варьируются от уровня A1 до уровня B2 (использовался тест Cambridge English Proficiency Test), а также анализ литературы [14–18] позволяют определить проблемы, связанные с возможностью осуществления письменной научной коммуникации обучающихся как на русском, так и на иностранном языке:

1) отсутствие навыков написания научных текстов на русском языке [14; 16];

2) отсутствие мотивации к написанию академических и научных текстов в результате непонимания перспективы приложения полученных знаний в реальной жизни [15; 16; 17];

3) недостаточный уровень владения ИЯ, хотя многие студенты, изучающие ИЯ в вузе, владеют профессиональной лексикой и имеют представление о правилах грамматики к моменту поступления в магистратуру, не все из них могут писать академические тексты на ожидаемом уровне [15; 17];

4) недостаточное количество специальных курсов, в рамках которых осуществляется последовательное обучение специфике и нормам академического письма как на родном, так и иностранном языках [18];

5) отсутствие современных методик, комплексов упражнений, учебных пособий и материалов для последовательного обучения академическому письму, а также направленных на формирование у обучающихся навыков по представлению результатов научной деятельности в письменной форме [14; 16].

Поскольку «сформированные умения письменной речи напрямую влияют на академический прогресс студентов и способствуют их успешной социализации» [2, с. 59], а критерии оценивания академического текста коррелируют с тремя измерениями академической грамотности, целесообразным и возможным представляется развитие умений и навыков академического

письма у магистрантов в процессе иноязычного образования в вузе, что в конечном итоге способствует формированию их академической грамотности.

Обсуждение и результаты

Поскольку в основе формирования академической грамотности лежит «обучение трансляции академического дискурса» [2; 6], основной целью которого является продуцирование нового знания, а также социализация студентов, мною были поставлены следующие задачи: ознакомить магистрантов с порядком сбора информации как на русском, так и на ИЯ в соответствии с поставленной целью в рамках своей специальности, принципами её анализа и отбора, самостоятельной оценки источников, с этапами проведения научного исследования, с особенностями структурирования научного доклада (выдвижение и обоснование гипотезы, аргументация, доказательства, выводы), с правилами научной этики, такими как правильное цитирование работ других авторов, оригинальность работы, отсутствие плагиата, ограничение самоцитирования. Предполагалось представить основы аннотирования и реферирования текстов, статей профессиональной направленности, сформировать навыки редактирования и правильного оформления научных работ, а также подготовить обучающихся к представлению результатов своих исследований. Для реализации данных задач курс ИЯ для профессиональных целей был организован таким образом, чтобы обучающиеся поэтапно получали теоретическую информацию, одновременно с этим отрабатывали её на практике и закрепляли в процессе самостоятельной работы.

Критерии оценивания академической грамотности варьируются в зависимости от предъявляемых к ней требований. При поступлении в зарубежные вузы практикуется проведение тестов на академическую грамотность, с помощью которых скорее проверяется уровень необходимых для обучения в вузе компетенций [16]. На основе анализа

исследований феномена академической грамотности, её определения и рассмотрения её структурных компонентов выделим показатели её сформированности у обучающихся вуза применительно к области юриспруденции.

В рамках *когнитивного компонента* можно выделить следующие показатели:

- способность свободно ориентироваться в информационных потоках, самостоятельно оценивать источники, отбирать необходимую информацию для проведения исследования в сфере своей профессиональной деятельности, в рамках данной статьи – в сфере юриспруденции;

- способность приобретать общенаучные знания, критически осмысливать и транслировать их;

- умение компрессировать и структурировать информацию, конструировать юридическое знание и находить ему практическое применение.

Коммуникативный компонент академической грамотности характеризуется следующими показателями:

- умение письменно презентовать результаты своего исследования, доносить идею до адресата в понятной, аргументированной и чётко структурированной форме;

- способность корректно использовать профессиональную лексику и грамматику языка, выбирать речевые средства в соответствии с адресатом, целью, условиями коммуникативной ситуации;

- способность понимать, анализировать, принимать, критически переосмысливать чужую позицию;

- умение соблюдать правила речевого этикета, принятого в научной или профессиональной сфере коммуникации.

В рамках *регулятивно-поведенческого компонента* выделяем следующие показатели сформированности академической грамотности:

- способность к самоорганизации, саморегуляции, самоконтролю и самооценке деятельности;

- способность повышать свою самообразовательную компетентность с целью достижения высоких результатов в профессиональной и научной деятельности;

- ориентированность на других участников коммуникации, прежде всего – с точки зрения их научной компетенции и профессиональной специализации (в данном случае – в сфере юриспруденции);

- мотивированность к созданию научного текста и презентации его аудитории.

Согласно учебному плану магистранты юриспруденции изучают дисциплину «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации», в рабочей программе которой предусматривается два модуля: устная иноязычная коммуникация в сфере юриспруденции и письменная коммуникация на ИЯ. В данной статье мы делаем акцент на письменной составляющей дисциплины и приводим примеры организации деятельности по формированию навыков академического письма, развитие которых является ключевой стратегией повышения академической грамотности обучающихся. В спектре внимания находится поэтапное развитие умений генерирования собственных идей, их выражения с помощью правильно организованного текста, который содержит гипотезу в виде корректно сформулированного тезиса, аргументированных доказательств, собранных на основе проанализированной и переработанной информации, а также выводов.

В рамках *первого блока* письменного модуля магистранты изучают основные виды деловых писем, их структуру и содержание, а также учатся составлять CV и сопроводительное письмо на ИЯ. Обучающиеся выполняют ряд упражнений на определение вида писем, подстановку общепринятых фраз, заполнение пропусков, исправление ошибок в написании адреса и других обязательных составляющих. Формирование навыков написания деловых писем у магистрантов юриспруденции является важной задачей в процессе обучения ИЯ, поскольку ведение

деловой переписки – неотъемлемый элемент профессиональной деятельности юриста, позволяющий осуществлять сотрудничество с партнёрами. Уже на этапе составления собственного CV обучающиеся учатся отбирать необходимую информацию для его содержания, поскольку принципиально важным при написании CV является предоставление самых значимых достижений в процессе получения образования и в ходе профессиональной деятельности. В связи с этим обучающиеся анализируют собственные успехи и самостоятельно решают, какие из них (в зависимости от цели написания CV) важно отразить в документе. Также особое внимание уделяется написанию вступительной части к CV (Personal Statement), его содержанию, использование в котором общепринятых фраз типа «трудолюбивый», «умею соблюдать тайм-менеджмент», «легко нахожу контакт с людьми» представляется банальным и вряд ли может привлечь внимание потенциального работодателя или грантодателя. Поэтому одним из критериев при оценивании данного документа является оригинальность и нетривиальность. Кроме того, оценивается соблюдение последовательности представления информации согласно правилам написания CV, логика изложения, единообразие (использование единого шрифта и кегля) и аккуратность. Обучающимся объясняется, что при написании подобного рода документов и деловых писем необходимо проявлять уважение к их адресатам. Кроме того, логичность изложения, аккуратность, грамотность и понятность свидетельствуют об организованности пишущего, что, несомненно, придаёт больше значимости написанному. Обучение способам ведения деловой переписки на ИЯ способствует развитию у обучающихся навыков корректного использования лексики и грамматики, соблюдения правил речевого этикета, умения делать выбор речевых средств в соответствии с адресатом, целью и условиями коммуникативной ситуации. Приобретённые в процессе изучения данного блока навыки и умения частично

представляют коммуникативную составляющую академической грамотности.

Второй блок модуля посвящён правилам подготовки научного доклада и презентации к нему. На сайтах известных всему миру университетов (Ньюкасл, Дикин, Мельбурн, Оксфорд Брукс, Лидс, Стэнфорд и др.) размещается специальная информация о правилах подготовки академического доклада, поскольку формирование навыков его написания является важной составляющей обучения в вузе, а представление персонального продукта в виде презентации перед аудиторией – показателем сформированности академической грамотности. С подготовкой академического доклада, отражающего результаты их исследований, сталкиваются все студенты как зарубежных, так и российских вузов. В процессе обучения на ступени бакалавриата студенты-юристы учатся готовить информационный доклад на профессионально-ориентированную тему на английском языке, который по сути своей представляет реферативную работу. Как правило, уже на этом этапе студентам предлагается включать в доклад элементы исследования, такие как актуальность, цель, интерпретация понятий и даже описание использования некоторых методов исследования, таких как анализ, сравнение, обобщение, а также вывод. Кроме того, ещё во время обучения в бакалавриате студенты учатся правильно структурировать, оформлять и представлять результаты своей работы перед аудиторией. В рамках данного блока магистрантам предоставляется пошаговая инструкция написания исследовательского доклада, в которой подробно излагается, как сформулировать тему, написать вступление с обоснованием актуальности работы, её целей и задач, описать методологию и основные этапы исследования с указанием теоретической и практической значимости. Обучающиеся подробно изучают, как выстроить содержание и структурировать основную часть научного доклада, также получают информацию о том, на что необходимо обратить внима-

ние при написании заключения. На данном этапе обучающиеся учатся формулировать гипотезу и представлять аргументы для её доказательств. Преподаватель акцентирует внимание на необходимости обоснования собственной позиции. Магистранты учатся излагать текст доступно для понимания его остальными членами группы, но не путём упрощения самого текста на лексическом и грамматическом уровнях, поскольку это может привести к снижению уровня представления научного исследования, а за счёт грамотной интерпретации и дополнительных пояснений. В этом же модуле студенты изучают правила подготовки презентации доклада. Им предоставляется информация о корректном использовании визуальных данных, таких как рисунки и таблицы, правильном выборе размера шрифта, цвета, выравнивания и др. Кроме того, обучающиеся обсуждают, как справиться с волнением во время презентации доклада, как удержать внимание и интерес аудитории, ответить на вопросы слушателей.

Для создания научного текста необходимо не только владеть информацией о его структурировании, но также понимать, какие проблемы в профессиональной отрасли актуальны на сегодняшний день, уметь их обсуждать и находить решения. В связи с этим на данном этапе обучающиеся получают задание для промежуточной аттестации – подготовить доклад на основе прочитанных статей на ИЯ (2–3 статьи) по актуальным проблемам юридической науки или по теме магистерской диссертации. В процессе подготовки доклада студенты ведут поиск литературы по теме, консультируясь с преподавателем, читают и переосмысливают найденные материалы, отбирают необходимую информацию, структурируют её в виде текста и готовят обзор статей для презентации. Доклады по обзору статей заслушиваются и обсуждаются в рамках ежегодного научно-практического семинара «Актуальные вопросы юридической науки». Таким образом, процесс подготовки докладов становится не только способом

коммуникации и социальной практикой, но и средством развития когнитивных умений обучающихся. Лучшие академические доклады по теме исследования, как правило, рекомендуются для презентации на ежегодной студенческой научно-практической конференции. В процессе подготовки докладов и обзоров статей у магистрантов формируются умения и навыки, соответствующие коммуникативному, когнитивному и регуляторно-поведенческому компонентам академической грамотности.

В *третьем блоке* магистрантам предоставляется информация о современных требованиях к написанию научной статьи на ИЯ, обучающиеся знакомятся с базами научного цитирования, с процедурой рецензирования, а также учатся структурировать текст статьи согласно требованиям научных журналов. Для этого им предлагается изучить пошаговую инструкцию написания разделов статьи и разобрать примеры научных статей по профилю своей подготовки. Студенты выполняют ряд заданий: анализ общепринятого формата научной статьи (IMRAD) и определение разделов в предлагаемых статьях по профилю подготовки, отбор наиболее часто встречающихся лексико-грамматических оборотов согласно разделам, обсуждение особенностей формулирования целей и задач исследования и анализ предложенных вариантов, собственная формулировка целей и задач по названиям, изучение правил полного и частичного цитирования и выявление ошибок, выполнение заданий на оформление источников и др. На данном этапе магистранты учатся анализировать информацию, делают попытки критически оценить прочитанную статью, оформить в письменном виде свои идеи, что также способствует формированию академической грамотности в рамках когнитивного и коммуникативного компонентов.

Одним из обязательных элементов научной статьи является аннотация, при написании которой испытывают сложности не только обучающиеся, но и сами препода-

Таблица 1

Часто встречающиеся в аннотациях слова и выражения

Table 1

Words and expressions often found in abstracts

Блок	Background (Актуальность)	Objectives (Цели)	Methods (Методы)	Results (Результаты)	Conclusion (Выводы)
Примеры	Beneficial, critical, popular, difficult (3), essential, published on significant impact (3), importance, problem (4) prior research shows, explored in prior research, we find that (3), in a given year, a given case, recent research reveals (2).	Necessary, the importance of (2), investigate differences, the approach determines, the paper aims (3), model is applied for establishing	Based on the current study, presents use a database of over, building on studies, data from two states are relied upon, we investigate this (2) empirically, obtain, prepare (2), perform, model, solve (2).	This paper speaks (2), examines how, these results suggest, our results show (2), we also find initial evidence (2) The study evidences, the method can significantly prove.	Suitable for, recommend (2), find (2), solve, propose, establish, present (3), obtain, lead to, this paper calls for a fuller analysis, reveal a strong need for deeper understanding, cast new light on

даватели [19; 20]. В связи с этим *четвёртый блок* курса посвящён написанию аннотаций на ИЯ. Непосредственная работа над написанием аннотации начинается с предоставления обучающимся информации о видах аннотаций, на примерах оригинальных аннотаций разбираются особенности каждого вида. Магистранты самостоятельно работают с предложенными текстами, определяют вид аннотации, аргументируя свой выбор и предоставляя доказательства из текста. Затем обучающиеся знакомятся со структурой аннотации и её композиционными составляющими. Студенты изучают рекомендации Европейской ассоциации научных редакторов (EASE – European Association of Science Editors), в которых прописана чёткая структура работы, а именно: актуальность (background), цели (objectives), методы (methods), результаты (results) и выводы (conclusions) [21]. На примерах оригинальных аннотаций обучающиеся отвечают на поставленные вопросы: присутствуют ли все компоненты аннотации? Всегда ли соблюдается последовательность композиционных блоков? Варьируется ли объём аннотаций? Есть ли в аннотации другие элементы, не представленные в рекомендациях EASE?

Затем обучающиеся рассматривают лексико-грамматические особенности аннотаций на ИЯ. Преподаватель представляет часто встречающиеся лексико-грамматические маркеры, а обучающиеся предполагают, какие из них могут встретиться в том или ином блоке, распределяют их по группам. В качестве примера приведём набор лексики с оценочной семантикой, часто используемой при обосновании актуальности исследования: *significant, critical, essential, useful, popular, urgent need of, the importance of, important developments, an important issue (problem), particularly interesting, relatively new (technology), to have significant impact, to play an important role, to enable, to help to increase, to attract a lot of attention / interest, has motivated researchers to* и т.д. Работая в парах с текстами аннотаций (3–4 текста), обучающиеся выделяют наиболее часто встречающиеся слова и обороты, фиксируют их в виде таблицы согласно композиционным блокам, а затем, объединяются в мини-группы и составляют общую таблицу (Табл. 1).

После работы с лексикой обучающиеся получают задание в парах или группах исправить ошибки в предложенных аннотациях и отредактировать их. Используя лексику

из таблиц, а также специальную терминологию, выражающую понятия изучаемой науки, студенты производят замену языковых средств в предлагаемых текстах. В процессе редактирования обучающиеся, как правило, указывают на ошибки в структуре аннотаций, некорректное использование лексики, а также обращают внимание на соблюдение/несоблюдение академических формальностей [22]. Так, основными замечаниями, как правило, являются: громоздкость предложений с использованием причастных оборотов, номинальных конструкций, очевидных утверждений: “Law is important”; употребление фраз, которые не несут никакой информации: “as already mentioned”, “as it was said”, “it is interesting to note” и др.; чрезмерное использование отглагольных существительных в родительном падеже с предлогом “of”; отсутствие аббревиатуры для часто повторяющегося длинного научного термина и др. Кроме того, обучающиеся выполняют задания на частичное упрощение лексики – более простой вокабуляр делает текст понятнее и доступнее. В процессе обучения используются первоначальные и конечные варианты аннотаций, написанных магистрантами предыдущих лет, анализ которых позволяет избежать ошибок при составлении собственных. Далее обучающимся предлагается подготовить аннотацию к своему исследованию или докладу. После написания аннотации магистранты делают короткое сообщение по ней, где выделяют основные блоки, комментируют содержание, после чего отвечают на вопросы и замечания одногруппников, обсуждают и оценивают работы друг друга. Взаимное оценивание работ не только позволяет заметить ошибки в чужом тексте, но и даёт возможность всем членам группы критически пересмотреть свои собственные тексты. Выделяя достоинства и недостатки в работах одногруппников, обучающиеся совершенствуют индивидуальные навыки письма, учатся толерантно воспринимать критику, адекватно оценивать собственный текст, определять в нём сильные и слабые стороны.

Работа над созданием письменных научных текстов требует от магистрантов самостоятельной организации и регулирования процесса своей деятельности, критического оценивания замечаний, соблюдения сроков выполнения заданий, развитого чувства ответственности за результаты, что отражает регулятивно-поведенческий компонент академической грамотности. По окончании модуля по письменной коммуникации магистранты юриспруденции предоставляют следующие работы:

- 1) CV и сопроводительное письмо для получения места работы в международной компании или учёбы за границей;
- 2) обзор статей по теме исследования или актуальным проблемам юридической науки;
- 3) аннотацию к статье или любой ранее написанной научной работе;
- 4) академический доклад на ИЯ по теме магистерской диссертации и презентацию к нему.

После окончания курса среди магистрантов было проведено анкетирование с вопросами открытого типа. Студенты ответили на три вопроса: является ли вы курс «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» эффективным с точки зрения формирования академических навыков и иноязычной коммуникативной компетенции? Какие сложности Вы испытывали в процессе изучения дисциплины? Хотели бы Вы продолжить изучение данной дисциплины в рамках обучения в магистратуре? Все магистранты считают курс эффективным. В качестве примера приведём некоторые ответы: «в результате освоения дисциплины я научился правильно структурировать доклад», «я узнала, как правильно пишется аннотация к работе», «до этого я считала, что аннотация и введение – это практически одно и то же, поэтому сначала заимствовала предложения из введения», «полученные знания помогут мне в написании магистерской диссертации», «самое полезное в курсе то, что я теперь понимаю, как правильно написать аннотацию к статье», «полезным оказался

опыт устной презентации доклада», «я раньше не имел понятия о структурных компонентах аннотации», «я не буду писать научные статьи, но эта информация мне поможет при написании магистерской диссертации», «впервые мне пришлось искать научные статьи на английском языке по теме исследования», «я узнал новую лексику» и др.

Данные ответы, как и анализ самих работ, представленных обучающимися в рамках курса, отражают показатели сформированности навыков в рамках когнитивного и коммуникативного компонентов академической грамотности. Кроме того, организация самостоятельной работы над предложенными заданиями, готовность к открытому обсуждению собственных работ и работ одноклассников, работа над ошибками с целью улучшения своих текстов, способность презентовать свою работу перед аудиторией свидетельствуют о сформированности умений и навыков в рамках регулятивно-поведенческого компонента академической грамотности.

Ответы на второй вопрос о сложностях освоения курса в основном связаны с уровнем владения ИЯ: «научные тексты на английском языке сложны для меня», «я не владею английским языком на необходимом уровне, поэтому при подготовке аннотации пользовался переводчиком, в результате получил много замечаний», «я не могла найти статей по своей теме исследования», «я получил много полезной информации по написанию разных видов работ, но моего английского не хватит, чтобы написать их». Эти сложности вполне закономерны с учётом уровня владения языком у обучающихся, а решение данной проблемы надо искать ещё в процессе обучения ИЯ на ступени бакалавриата и даже ранее в школе.

Кроме того, не всем магистрантам удалось подготовить доклады промежуточной аттестации на основе статей на английском языке. В результате были представлены четыре работы по анализу российского законодательства. Ответы на третий вопрос,

к сожалению, показали, что далеко не все магистранты хотели бы продолжить изучать ИЯ на данном этапе: всего 44,4% респондентов хотели бы продолжить данный курс в рамках обучения в магистратуре. Остальные опрошенные так прокомментировали свой ответ: «не вижу перспектив его использования в своей профессиональной деятельности», «мне он не пригодится», «я не смогу его выучить», «вряд ли я буду его использовать», «сейчас я слишком занят другими предметами», «на подготовку у меня уходит много времени», «у меня нет базовых знаний» и др. Тем не менее анализ выполненных письменных работ и итоговых докладов магистрантов свидетельствует о повышении уровня их подготовки, сформированности академических навыков. Нельзя отрицать и тот факт, что в процессе изучения курса развиваются лингвистические и металингвистические компетенции магистрантов, они приобретают новое для себя знание, полезное для дальнейшего обучения.

Заключение

Таким образом, при обучении письменной и устной иноязычной коммуникации в рамках дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» у магистрантов юриспруденции происходит последовательное формирование академической грамотности. В процессе создания академических текстов обучающиеся являются активными участниками когнитивной, коммуникативной и социальной деятельности.

Очевидны показатели сформированности академической грамотности в рамках трёх её компонентов. Обучающиеся приобретают навыки изучения и анализа литературы по специальности и научных статей по профессионально ориентированным темам, учатся отбирать необходимую информацию для собственного исследования, критически оценивать её и структурировать в соответствии с заявленной темой, создавать новое знание (когнитивный компонент). Магистранты учатся понимать и принимать чужие

идеи, грамотно излагать свои мысли, выдвигать гипотезу, аргументированно предъявлять доказательства, доносить идею до адресата с соблюдением правил речевого этикета (коммуникативный компонент).

Кроме того, в процессе создания академических текстов у обучающихся развиваются навыки самостоятельной работы и регулирования собственной деятельности, умения оценивать себя и других, повышается их мотивация к участию в научной деятельности (регулятивно-поведенческий компонент).

Приобретённые лингвистические знания, умения и навыки, а также сформированные металингвистические компетенции в процессе иноязычного образования дают возможность магистрантам создавать новое знание в виде научного текста на основе анализа и систематизации информации, генерирования собственного понимания проблемы и путей её решения. Это открывает магистрантам и будущим специалистам широкие возможности участия в конференциях, семинарах, конкурсах, а также работы в российских и международных исследовательских коллективах. На основе полученных выводов можно утверждать, что существует необходимость дальнейшей разработки моделей формирования академической грамотности обучающихся различных ступеней, интеграции этих моделей в программы других дисциплин.

Литература

1. *Короткина И.Б.* Оценка академического и научного текста в трёх измерениях академической грамотности // Ценности и смыслы. 2017. № 6 (52). С. 109–126. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32336913> (дата обращения: 20.04.2022).
2. *Смирнова Н.В.* Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 58–64. URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/220?locale=ru_RU (дата обращения: 20.04.2022).
3. *Papashane M., Hlalele D.* Academic Literacy: A Critical Cognitive Catalyst Towards the Creation of Sustainable Learning Ecologies in Higher Education // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2014. Vol. 5. No. 10. P. 661–671. DOI: 10.5901/mjss.2014.v5n10p661
4. *Hyland K.* Academic discourse // Hyland K., Paltridge B. (Eds.). Continuum companion to discourse analysis / London, New York: Continuum International Publishing Group, 2011. P. 171–184. URL: https://www.academia.edu/40422514/Academic_discourse (дата обращения: 20.04.2022).
5. *Зашихина И.М.* Академическое письмо: дисциплина или дисциплины? // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 2. С. 134–143. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-134-143
6. *Стеблецова А.О.* Академический дискурс в западных исследованиях на рубеже XX–XXI вв.: эволюция направлений и концепций // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2020. Т. 19. № 5. С. 5–13. DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2020.5.1>
7. *Короткина И.Б.* Академическое письмо: необходимость междисциплинарных исследований // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 64–74. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-64-74>
8. *Young A.* Teaching Writing Across the Curriculum. NJ: Pearson Education, 2006. 82 p. URL: https://wac.colostate.edu/docs/books/young_teaching/young_teaching.pdf (дата обращения: 20.04.2022).
9. *Calvo S., Celini L., Pachon A., Martínez J. M., Núñez-Cacho P.* Academic Literacy and Student Diversity: Evaluating a Curriculum-Integrated Inclusive Practice Intervention in the United Kingdom // Sustainability. 2020. Vol. 12. No. 3. Article no. 1155. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12031155>
10. *Короткина И.Б.* Международные исследования новой грамотности и проблемы терминологических несоответствий в отечественной педагогике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 3 (50). С. 132–152. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35129245> (дата обращения: 20.04.2022).
11. *Guzmán-Simón F., García-Jiménez E.* Assessment of Academic Literacy // Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 2015. Vol. 21. No. 1. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5147
12. *Hyland K.* Second language writing: The manufacture of a social fact // Journal of

- Second Language Writing. 2013. Vol. 22. No. 4. P. 426–427. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2013.08.001>
13. Короткина И.Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика: Учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2015. 295 с. ISBN: 978-5-534-00415-1 URL: <https://urait.ru/bcode/433128> (дата обращения: 20.04.2022).
 14. Комкова А.С., Блинова Е.С. Роль обучения академическому письму на иностранном языке в системе магистратура-аспирантура современного вуза // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. Т. 9. № 2. С. 42–44. DOI: 10.24411/2500-1000-2019-11520
 15. Колябина Н.С. Роль академического письма в формировании общепрофессиональных компетенций магистра // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 21 (242). С. 180–184. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27250164> (дата обращения: 20.04.2022).
 16. Короткина И.Б. Академическая грамотность и система оценки в парадигме образования // Ценности и смыслы. 2017. № 5 (51). С. 20–31. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30543610> (дата обращения: 20.04.2022).
 17. Giridbaran B. Identifying Gaps in Academic Writing of ESL Students // US-China Education Review. 2011. Vol. 2. P. 578–587. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535491.pdf> (дата обращения: 20.04.2022).
 18. Короткина И.Б. Возможности использования зарубежного опыта развития академических языковых навыков в российском образовании // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2009. № 3. С. 81–85. URL: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/1167> (дата обращения: 20.04.2022).
 19. Шапкина Е.В. Особенности перевода научной статьи: аннотация // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Лингвистика. 2015. Т. 12. № 2. С. 10–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23286954> (дата обращения: 20.04.2022).
 20. Боголепова С.В. Обучение академическому письму на английском языке: подходы и продукты // Высшее образование в России. 2016. № 1 (197). С. 87–94. URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/360?locale=ru_RU (дата обращения: 20.04.2022).
 21. Рекомендации EASE (European Association of Science Editors) для авторов и переводчиков научных статей, которые должны быть опубликованы на английском языке // European Science Editing. 2018. Vol. 44. No. 4. DOI: 10.20316/ESE.2018.44.e1.ru
 22. Добрынина О.А. Академическое письмо для публикационных целей: стилистические погрешности // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 10. С. 38–49. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-38-49>
- Статья поступила в редакцию 07.10.21
После доработки 07.04.22
Принята к публикации 20.04.22

References

1. Korotkina, I.B. (2017). Assessment of Academic and Scientific Text in Three Dimensions of Academic Literacy. *Tsennosti i smysly = Values and Meanings*. No. 6 (52), pp. 109–126. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32336913> (accessed 20.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Smirnova, N.V. (2015). Fostering Academic Literacy and Academic Writing in University: From Theory to Practice. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 58–64. Available at: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/220?locale=ru_RU (accessed 20.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Papashane, M., Hlalele, D. (2014). Academic Literacy: A Critical Cognitive Catalyst Towards the Creation of Sustainable Learning Ecologies in Higher Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Vol. 5, no. 10, pp. 661–671, doi: 10.5901/mjss.2014.v5n10p661
4. Hyland, K. (2011). Academic Discourse. In: Hyland, K., Paltridge, B. (Eds.). *Continuum Companion to Discourse Analysis*. London, New York: Continuum International Publishing Group, pp. 171–184. Available at: https://www.academia.edu/40422514/Academic_discourse (accessed 20.04.2022).

5. Zashikhina, I.M. (2021). Academic Writing: A Discipline or Disciplines? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 2, pp. 134-143, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-134-143. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Stebletsova, A.O. (2020). Academic Discourse in Western Research at the Turn of the 21st Century: Evolution of Approaches and Concepts. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Yazykoznanie = Science Journal of VolSU. Linguistics*. Vol. 19, no. 5, pp. 5-13, doi: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2020.5.1> (In Russ., abstract in Eng.).
7. Korotkina, I.B. (2018). Academic Writing in Russia: The Urge for Interdisciplinary Studies. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 10, pp. 64-74, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-64-74> (In Russ., abstract in Eng.).
8. Young, A. (2006). Teaching Writing Across the Curriculum. NJ : Pearson Education, 82 p. Available at: https://wac.colostate.edu/docs/books/young_teaching/young_teaching.pdf (accessed 20.04.2022).
9. Calvo, S., Celini, L., Pachon, A., Martínez, J.M., Núñez-Cacho, P. (2020). Academic Literacy and Student Diversity: Evaluating a Curriculum-Integrated Inclusive Practice Intervention in the United Kingdom. *Sustainability*. Vol. 12, no. 3, article no. 1155, doi: <https://doi.org/10.3390/su12031155>
10. Korotkina, I.B. (2018). International Studies of New Literacy and Problems of Terminological Nonconformity in Russian Pedagogy. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. Vol. 1, no. 3 (50), pp. 132-152. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35129245> (accessed 20.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Guzmán-Simón, F., García-Jimenez, E. (2015). Assessment of Academic Literacy. *Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*. 2015. Vol. 21, no. 4, doi: 10.7203/relieve.21.1.5147
12. Hyland, K. (2013). Second Language Writing: The Manufacture of a Social Fact. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 22, no. 4, pp. 426-427, doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2013.08.001>
13. Korotkina, I.B. (2015). *Akademicheskoe pis'mo: protsess, produkt i praktika. Uchebnoe posobie dlya vuzov* [Academic Writing: Process, Product, and Practice: Workbook]. Moscow : Yurait Publ., 295 p. ISBN: 978-5-534-00415-1 Available at: <https://urait.ru/bcode/433128> (accessed 20.04.2022). (In Russ.).
14. Komkova, A.S. Blinova, E.S. (2019). The Role of Teaching Foreign Academic Writing in the Master's Degree-Postgraduate Programs of a Modern University. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk = International Journal of Humanities and Natural Sciences*. Vol. 9, no. 2, pp. 42-44, doi: 10.24411/2500-1000-2019-11520 (In Russ., abstract in Eng.).
15. Kolyabina, N.S. (2016) The Role of Academic Writing in Developing General Professional Competences of Masters of Science. *Nauchnye Vedomosti. Seriya: Gumanitarnye nauki = Scientific Bulletins. Humanitarian Sciences*. No. 21 (242), pp. 180-184. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27250164> (accessed 20.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
16. Korotkina, I.B. (2017). Academic Literacy Assessment: Changing Educational Paradigms. *Tsenosti i smysly = Values and Meanings*. No. 5 (51), pp. 20-31. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30543610> (accessed 20.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
17. Giridharan, B. (2011). Identifying Gaps in Academic Writing of ESL Students. *US-China Education Review*. Vol. 2, pp. 578-587. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535491.pdf> (accessed 20.04.2022).
18. Korotkina, I.B. (2009). Investigating Ways of Applying EAP Methodology to Russian Educational Practices. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya:*

- Lingvistika* = *Bulletin of the Moscow State Region University. Series: Linguistics*. No. 3, pp. 81-85. Available at: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/1167> (accessed 20.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
19. Shapkina, E.V. (2015). Translation Principles of Scientific Papers: Abstracts. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Lingvistika* = *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Linguistics*. Vol. 12, no. 2, pp. 10-14. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23286954> (accessed 20.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
 20. Bogolepova, S.I. (2016). Teaching Academic Writing in English: Approaches and Products. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. No. 1 (127), pp. 7-94. Available at: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/360?locale=ru_RU (accessed 20.04.2022). (In Russ., abstract in Eng.).
 21. European Association of Science Editors (2018). EASE Guidelines for Authors and Translators of Scientific Articles to Be Published in English. *European Science Editing*. Vol. 44, no. 4, doi: 10.20316/ESE.2018.44.e1
 22. Dobrynina, O.L. (2019). Academic Writing for Publication Purposes: The Infelicities of Style. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 10, pp. 38-49, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-38-49> (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 07.10.21
Received after reworking 07.04.22
Accepted for publication 20.04.22



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
ALMA MATER	0,194

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
ИЗДАЕТСЯ С 1992 Г.

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
НИКОЛЬСКИЙ ВЛАДИМИР СВЯТОСЛАВОВИЧ

КЛЮЧЕВЫЕ РУБРИКИ

Направления модернизации образования
Философия науки и образования
Социология образования
Педагогика высшей школы
Инженерная педагогика

ИНДЕКСАЦИЯ

РИНЦ
Scopus: Q2 социология
и политические науки,
Q3 образование
Перечень ВАК

Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2020: 4,407
Пятилетний импакт-фактор РИНЦ 2020: 1,971
Десятилетний индекс Хирша 2020: 58

ПРИЁМ СТАТЕЙ И ПОДПИСКА
vovr.elpub.ru

РЕДАКЦИОННАЯ ПОЧТА
vovrus@inbox.ru



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «*Высшее образование в России*» поддерживает положения декларации «*Этические принципы научных публикаций*», принятой Ассоциацией научных редакторов и издателей (rasep.ru) на основе рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (Committee of Publication Ethics).

Принципы рецензирования статей

1. Оценка соответствия статьи профилю журнала.
2. Оценка соответствия статьи требованиям к публикации.
3. Оценка соответствия статьи современному уровню разработки проблемы (актуальность, новизна).
4. Оценка полноты раскрытия темы научной статьи и обоснованности выводов.
5. Оценка методов исследования проблемы, качества библиографического аппарата.
6. Оценка языка, логики и стиля изложения.

Порядок рецензирования статей

1. Первичный отбор материалов.
2. Предварительная экспертиза статей главным редактором и направление материалов на внешнее рецензирование, осуществляемое членами редколлегии и привлечёнными экспертами – представителями РАН, вузов, ассоциаций.
3. При наличии положительной рецензии начинается редакционная подготовка к изданию:
 - работа редактора с автором по поводу доработки статьи;
 - научное редактирование;
 - согласование правки с автором;
 - литературная правка;
 - корректура верстки.

Порядок приёма рукописей

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

Статьи следует присылать по электронной почте на адрес: vovrus@inbox.ru. Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи. Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учётом формата журнала и представлены дополнительно в формате jpg или tif. В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на *русском и английском языках*:

- сведения об авторах (ФИО полностью, учёное звание, учёная степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести-семи слов);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- библиографический список (20–25). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники. *Важно:* при оформлении References имена авторов должны быть в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован.



«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).

ИНТЕРНЕТ-ТРЕНАЖЕРЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Программный комплекс, предназначенный для подготовки студентов к промежуточному, итоговому контролю и процедурам внутренней и внешней независимой оценки качества образования

Текущий контроль

Для оценки преподавателями прочности усвоения учебного материала по дисциплине

СЕССИЯ

Для проведения зачетов / экзаменов дистанционно

- возможность формирования структуры ПИМ
- ограничение времени проведения сеанса тестирования
- невозможность возврата к ранее выполненным (просмотренным) заданиям

Самоконтроль

+

Обучение

Для самостоятельной подготовки студентов

Тест-Конструктор

Для разработки заданий по узкоспециальным дисциплинам

