

# ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

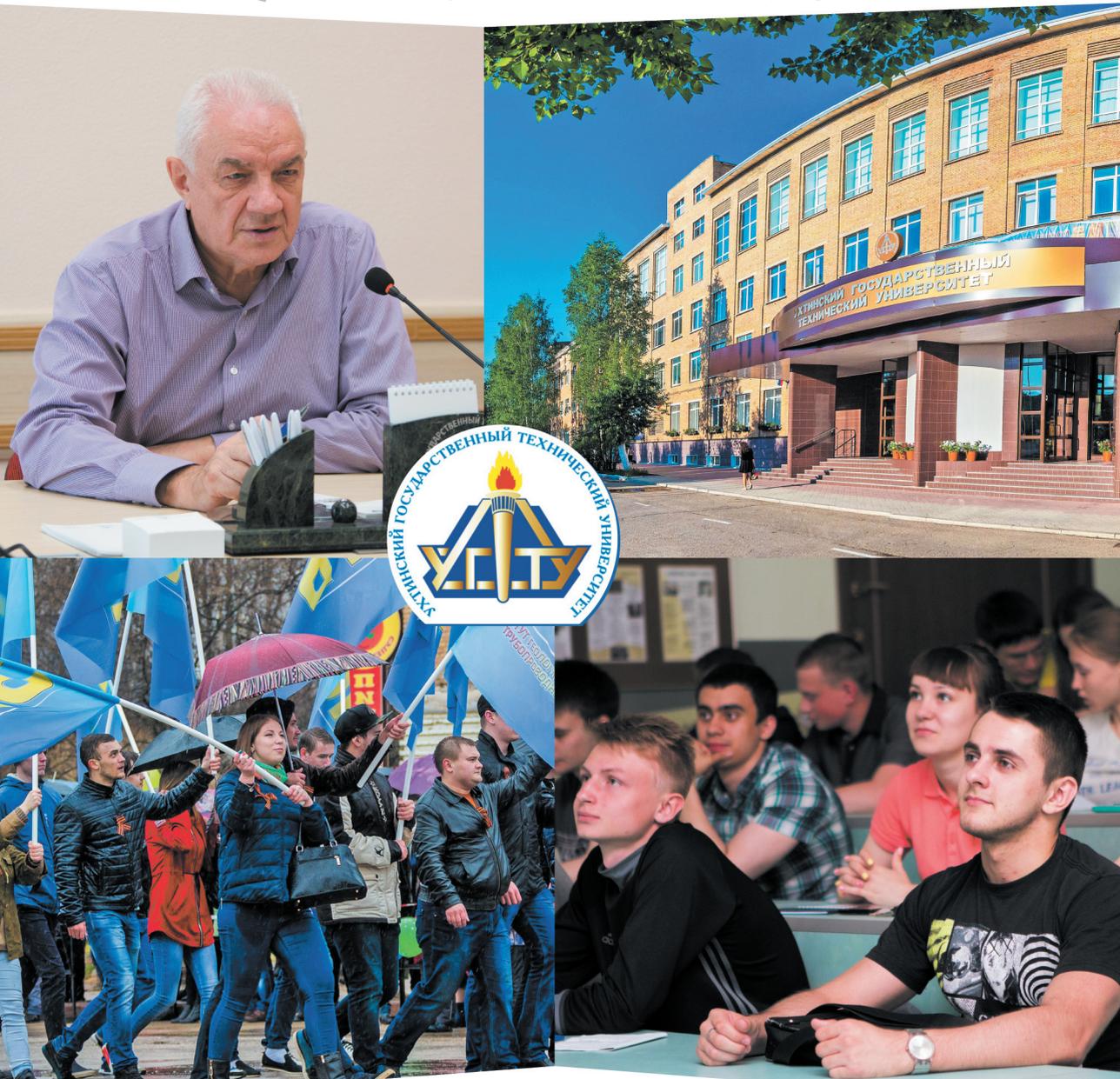
# 4/17

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

«Роспечать» индекс: 73060, 82521

«Пресса России» индекс: 16392, 83142

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia





*«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 отраслям науки:

09.00.00 – Философские науки;

22.00.00 – Социологические науки;

13.00.00 – Педагогические 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).

# ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

## 4/17

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

### Содержание

#### **НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

- Б.И. БЕДНЫЙ. Новая модель аспирантуры: pro et contra.....5  
 А.И. ЧУЧАЛИН, Н.В. ДАНЕЙКИНА. Адаптация подхода CDIO  
 к магистратуре и аспирантуре.....17

#### **СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

- С.С. ДОНЕЦКАЯ. Статистика защит докторских диссертаций:  
 изменения после реформы ВАК.....26  
 Г.Е. ЗБОРОВСКИЙ, П.А. АМБАРОВА. «Взросление» студенчества  
 как феномен меняющегося высшего образования.....38

#### **АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО**

- Е.М. БАЗАНОВА, И.Б. КОРОТКИНА. Российский консорциум  
 центров письма.....50  
 В.В. ЛЕВЧЕНКО, Е.В. АГРИКОВА, М.А. ВОРОНИНА. Формирование  
 навыков академической коммуникации: организация работы.....58

#### **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС**

- Д. КЛУС-СТАНЬСКА, А. А. ПОЛОННИКОВ. «Свет» и «тьма»  
 педагогической традиции А. С. Макаренко.....63  
 В.М. КАРЕЛИН. Гуманитарное образование и демократическая утопия  
 (по страницам книги Марты Нуссбаум).....76

#### **ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

- Е.В. ВУЛЬФОВИЧ. Организация самостоятельной работы по иностранному  
 языку на основе модели «перевёрнутый класс».....88



*Соучредители:* Московский  
государственный  
университет печати  
имени Ивана Федорова;  
Ассоциация технических  
университетов

*Партнеры:*  
НИЯУ МИФИ,  
ННГУ им. Н.И.Лобачевского,  
КНИТУ,  
РГГУ,  
ТьГУ,  
РосНОУ

*Главный редактор:*  
М. Б. Сапунов

*Зам. главного редактора:*  
Е. А. Гогоненкова  
Н. П. Огородникова

*Редакторы:*  
С. Ю. Ахмаков  
О. Ю. Миронова

*Ответственный секретарь:*  
Л. Ю. Одинокова

*Корректор:*  
С. И. Алексеева

*Технический редактор:*  
Д. В. Давыдова

*Художник:*  
Н. Н. Жильцов

*Адрес редакции:*  
127550, Москва,  
ул. Прянишникова, д. 2А

Тел./факс: (499) 976-07-46  
e-mail: vovrus@inbox.ru  
vovr@bk.ru

Журнал зарегистрирован  
в Роскомнадзоре  
Рег. св. ПИ № ФС7754511  
от 17 июня 2013 года

Подписано в печать с  
оригинал-макета 27.02.2017  
Усл. п. л. 11. Тираж 1000 экз.  
Отпечатано в типографии  
ППП «Типография  
«Наука»». Зак. №

© «Высшее образование  
в России»

www.vovr.ru

- Н.К. ИВАНОВА, С.Г. ШИШКИНА. Социализация  
студентов технического вуза и дисциплина  
«Иностранный язык»..... 96
- И.Ю. СТЕПАНОВА, В.А. АДЛЬФ. Профессиональная  
социализация в вузе как условие формирования  
конкурентоспособности выпускника..... 104

### **ИЗ ЖИЗНИ ВУЗА**

- В контексте приоритетных проектов в сфере  
образования. .... 111*
- Н.Д. ЦХАДАЯ. УГТУ как центр инновационного  
технологического и социального развития  
Республики Коми..... 112
- Э.З. ЯГУБОВ, С.Ю. ДУБИКОВСКИЙ. Профильные  
классы как инструмент развития образовательной  
среды в целях подготовки рабочих и инженерных  
кадров..... 120
- М.Б. МЕЛЕХИНА. Университет как центр  
инноваций: методологические аспекты. .... 126
- О.И. БЕЛЯЕВА, Г.В. КОРШУНОВ. Бренд УГТУ в  
контексте интернационализации образования:  
арктический вектор и нефтегазовая доминанта. . . 131
- Д.Н. БЕЗГОДОВ, Е.А. ВОЛОГИН. Концепт  
выдающейся личности и университетская  
среда: символично-дидактические судьбы  
(П.А. Сорокин и Л.П. Карсавин). .... 137
- О.А. ВОЛКОВА. О формировании ценностно-  
смысловых компетенций будущих инженеров.... 144

### **ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ**

- Н.А. КЛОКТУНОВА, С.Б. ВЕНИГ, В.А. СОЛОВЬЕВА.  
Эргономические требования к представлению  
образовательной информации на экране. .... 152
- С.М. МОРОЗ. Методология оценки результативности  
исследований в технических науках..... 160



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

### *Редакционная коллегия*

**БЕДНЫЙ Б.И.** (проф., ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ А.В.** (проф., ректор, Тверской государственный университет); **БОЛОТИН И.С.** (проф., Московский авиационный институт – национальный исследовательский университет); **ВЕРБИЦКИЙ А.А.** (проф., академик РАО, МПГУ); **ГРЕБНЕВ Л.С.** (проф., НИУ «Высшая школа экономики»); **ГРИБОВ А.А.** (проф., чл.-корр. РАН); **ДЬЯКОНОВ Г.С.** (проф., ректор, КНИТУ); **ДЯТЧЕНКО А.Я.** (проф., БелГУ); **ЖУРАКОВСКИЙ В.М.** (проф., акад. РАО); **ИВАНОВ В.Г.** (проф., КНИТУ); **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., ректор, РГГУ); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (проф., РГГУ); **ЛУКАШЕНКО М.А.** (проф., МФПУ «Синергия»); **МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В.** (проф., ТГПУ); **НАБОЙЧЕНКО С.С.** (проф., чл.-корр. РАН); **ПЕТРОВ В.А.** (проф., НИТУ «МИСиС»); **САЗОНОВ Б.А.** (гл. науч. сотрудник, ФИРО); **САЗОНОВА З.С.** (проф., МАДИ); **САПУНОВ М.Б.** (журнал «Высшее образование в России»); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., ректор, НИЯУ МИФИ); **ФЕДОРОВ И.Б.** (акад. РАН, МГТУ им. Н.Э. Баумана); **ЧУПРУНОВ Е.В.** (проф., ректор, ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф., Томский политехнический университет)

### *Международный редакционный совет*

**АБЛАМЕЙКО С.В.** (проф., акад. НАН Беларуси, ректор, Белорусский государственный университет); **АЛЕКСАНДРОВ А.А.** (проф., ректор, МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (Президент IGIP, проф., Университет прикладных наук Каринтии); **БАДАРЧ Дендев** (проф., директор департамента ЮНЕСКО, Париж); **ГАЗАЛИЕВ А.М.** (проф., акад. НАН РК, ректор, КарГТУ); **де ГРААФ Эрик** (гл. ред. *European Journal of Engineering Education*, проф., Алборгский университет); **ГРУДЗИНСКИЙ А.О.** (проф., член рабочей группы по Болонскому процессу при Минобрнауки России); **ЖЕНЬ НАНЬЦИ** (акад., Харбинский политехнический университет, исполнительный директор АТУРК); **ЗГУРОВСКИЙ М.З.** (акад. НАН Украины, ректор, Национальный технический университет Украины); **ЗЕРНОВ В.А.** (проф., ректор, РосНОУ, председатель совета Ассоциации негосударственных вузов); **МАРУХЯН В.З.** (проф., ректор, Национальный политехнический университет Армении); **ОЧИРБАТ Баатар** (ректор, Монгольский государственный университет науки и технологий); **ПРИХОДЬКО В.М.** (проф., чл.-корр. РАН, президент Российского мониторингового комитета IGIP); **РИБИЦКИС Леонид С.** (проф., акад. Латвийской академии наук, ректор, Рижский технический университет); **САДОВНИЧИЙ В.А.** (проф., акад. РАН, ректор, МГУ им. М.В. Ломоносова, президент РСР); **САНГЕР Филлип** (проф., Университет Пердью, США); **ЮДИН Б.Г.** (проф., чл.-корр. РАН, Институт философии РАН)

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «*Высшее образование в России*» поддерживает положения декларации «*Этические принципы научных публикаций*», принятой Ассоциацией научных редакторов и издателей ([rasep.ru](http://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 привлеченными 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 приема рукописей

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).

Статьи следует присылать по электронной почте на адрес: [vovrus@inbox.ru](mailto: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 учетом 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, ученое звание, ученая 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, объем – не менее 100–250 слов, или 10 строк);
- библиографический список (15–20). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники.

## НОВАЯ МОДЕЛЬ АСПИРАНТУРЫ: PRO ET CONTRA

**БЕДНЫЙ Борис Ильич** – д-р физ.-мат. наук, проф., директор Института аспирантуры и докторантуры. E-mail: bib@unn.ru

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия  
Адрес: 603950, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23

***Аннотация.** Статья посвящена анализу и обобщению суждений и оценок исследователей высшего образования в отношении новой модели подготовки и аттестации научно-педагогических кадров в аспирантуре. Основное внимание уделяется целевым функциям аспирантуры и проблеме повышения её эффективности. Обосновывается подход к функционалу аспирантуры, ориентированный на рынок высокоинтеллектуального труда, в том числе на его академический сегмент. Показано, что расширение спектра профессиональных траекторий выпускников обуславливает необходимость создания целевых аспирантских программ, содержание которых должно согласовываться с конкретными работодателями. Если для аспирантов, планирующих профессиональную карьеру в сфере науки и высшего образования, подтверждением профессиональной квалификации является учёная степень, то за пределами академического рынка целесообразно использовать систему оценки профессиональных компетенций и достижений путем присуждения профессиональных степеней (например, в области государственного управления, менеджмента и бизнеса, в области образования). Рассматриваются причины относительно низкой эффективности института аспирантуры в отношении реализации его основной функции – воспроизводство кадрового потенциала науки и высшей школы и меры, направленные на повышение эффективности академических аспирантских программ.*

***Ключевые слова:** подготовка кадров высшей квалификации, аспирантура, исследовательское образование, государственная итоговая аттестация, диссертация, учёная степень, профессиональная степень*

***Для цитирования:** Бедный Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 5–16.*

### Введение

Повышение эффективности подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре – одна из приоритетных государственных задач в сфере образования. Это обусловлено проявившейся ещё в 1990-е гг. и до сих пор актуальной проблемой оптимизации демографической структуры кадрового потенциала российской науки и высшей школы путём «омоложения». С введением в действие ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в котором аспирантура в соответствии с международной классификаци-

ей определена как третий уровень высшего образования<sup>1</sup>, дискуссии в отечественной

<sup>1</sup> В журнале опубликован обзор материалов Болонского процесса на эту тему (Байдено В.И., Селезнева Н.А. Из истории становления европейской докторской степени // Высшее образование в России. 2010. № 8/9; Байдено В.И., Селезнева Н.А. Содержательно-структурные особенности европейского докторского образования // Там же. 2010. № 10; Байдено В.И., Селезнева Н.А. Пути совершенствования докторской подготовки: Европа и США // Там же. 2010. № 11). Исследования за рубежом в этой области продолжают до сих пор [1–5].

академической среде по поводу формы и содержания аспирантской подготовки стали особенно активными [6–11].

Новая модель, затрагивающая статус аспирантуры как социального института, его цели и функции, а также формат подготовки и аттестации аспирантов, начала функционировать с 2014 г. Осенью 2017 г. состоятся первые выпуски аспирантов, обучающихся по программам с трехлетним сроком обучения, в 2018 г. – по программам с четырехлетним сроком обучения. В преддверии этих событий важно подвести некоторые промежуточные итоги обсуждения вопросов организации аспирантских программ. В данной статье сделана попытка кратко обобщить опубликованные ранее мнения экспертов, а также результаты недавнего обсуждения новой модели аспирантуры в формате «круглого стола», организованного Комитетом по образованию и науке Государственной Думы Федерального собрания Российской Федерации [12; 13]. Не претендуя на анализ всех аспектов функционирования аспирантур (это станет возможным лишь после накопления опыта и всестороннего изучения состоявшихся практик аттестации аспирантов), рассмотрим ключевые вопросы, касающиеся целей, содержания и эффективности аспирантских программ.

#### **О переходе на структурированные программы аспирантуры**

Внедрение в систему образования новой модели аспирантуры инспирировало дискуссии по вопросам целеполагания программ подготовки научно-педагогических кадров. Действующие в настоящее время федеральные государственные образовательные стандарты вводят четкое структурирование аспирантских программ и предусматривают существенную по объёму образовательную составляющую, которая должна обеспечить развитие исследовательских и педагогических компетенций, а также подготовку аспи-

рантов к кандидатским экзаменам и выпускным испытаниям. В целом переход на структурированные программы не вызвал особой критики в академической среде. Общеизвестно, что образовательная подготовка в аспирантуре необходима. Предметом обсуждения остаётся лишь вопрос о содержании, форме и объёме этой подготовки. Вместе с тем сам факт позиционирования аспирантуры как образовательной программы вызвал дискуссию о её целях и функциях.

Сторонники так называемого «диссертационного» подхода полагают, что целевым назначением аспирантуры является научная работа и защита диссертации, образовательная же часть программы (в том виде и с тем функционалом, которые определены образовательным стандартом) лишь отвлекает аспирантов от подготовки диссертации. Альтернативная позиция (в работе [10] она условно названа «образовательным» подходом) заключается в том, что проводимая реформа превращает аспирантуру в очередную образовательную ступень, которая не будет иметь должного исследовательского наполнения и нацеленности на подготовку кандидатской диссертации.

Нам представляется, что более реалистичным выглядит «квалификационный» подход [9]. Он хорошо встраивается в организационно-содержательные рамки новой модели аспирантского образования и положен в основу современных преобразований, осуществляемых в национальных академических системах мира. Его суть состоит в том, что аспирантура должна готовить высококвалифицированных специалистов, обладающих исследовательскими и аналитическими компетенциями, обеспечивающими их конкурентоспособность на академическом рынке труда, а также востребованность и определённые преимущества в иных, неакадемических сферах интеллектуальной деятельности. Основой для обеспечения такой подготов-

ки должна быть научно-исследовательская работа, уровень и результаты которой соответствуют требованиям, предъявляемым к кандидатским диссертациям. Образовательная часть программы играет при этом роль небольшого по объёму, но очень важного «гарнира», который должен тщательно подбираться с учетом профиля и специфики подготовки аспирантов, миссии и традиций университета и, конечно, с учётом планируемой профессиональной траектории выпускника.

По мнению участников «круглого стола» [12], с целью оптимизации содержания аспирантских программ следует расширить автономию вузов и научных организаций, предоставив им право самостоятельно корректировать объём образовательной части программы, в частности, переносить часть нагрузки из блока образовательных дисциплин в блок научных исследований и практик. Кроме того, учитывая риски снижения научной активности аспирантов (о которых предупреждают представители «образовательного» подхода), для усиления ориентации аспирантуры на формирование исследовательских компетенций следовало бы, на наш взгляд, нормативно закрепить необходимость опубликования результатов выпускных работ в ведущих научных журналах и изданиях, а также апробации этих результатов на научных симпозиумах, конференциях, семинарах.

Центральной темой дискурса о третьем уровне высшего образования стал вопрос о статусе диссертации. В качестве основного недостатка новой модели отмечается то, что защита кандидатской диссертации выходит за рамки образовательной программы; таким образом, последняя формально утрачивает связь с приобретением учёной степени. Действительно, в соответствии с требованиями закона освоение программ третьего уровня высшего образования должно завершаться государственной итоговой аттестацией и присвоением выпускникам квали-

фикации «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Аттестация выпускников аспирантуры, которая обеспечивается системой государственных экзаменационных комиссий, по цели и по своей сути отличается от государственной научной аттестации (система диссертационных советов, Высшая аттестационная комиссия). В рамках новой модели квалификация специалиста, прошедшего обучение по программе подготовки научно-педагогических кадров, подтверждается дипломом об окончании аспирантуры, а не дипломом о присуждении учёной степени. В качестве обоснования данного решения обычно приводятся аргументы о низкой эффективности аспирантуры и, следовательно, непродуктивном расходовании государственных средств, направляемых на подготовку научно-педагогических кадров.

Показатель «эффективность аспирантуры» ведомственной статистикой определяется по доле выпускников, защитивших диссертации в установленный срок. Выведение защиты диссертации за рамки программы аспирантуры, возможно, позволит решить проблемы ведомственной отчетности, поскольку снимет проблему экономической эффективности в её традиционном толковании. Однако вопрос о том, как данный подход отразится на качестве научно-квалификационных работ аспирантов, остается все же открытым. В этой связи напомним, что в большинстве университетов мира аспирантская (докторская) программа считается завершённой при условии защиты выпускником диссертационной работы и присуждения ему докторской степени. Оценка профессиональной квалификации научных и научно-педагогических работников путём присуждения учёных степеней и званий предусмотрена и Федеральным законом РФ «О науке и государственной научно-технической политике». Таким образом, подтверждение профессиональной квалификации исследователя присуждением ему учёной степе-

ни является устоявшимся стандартом, основанным на многовековых академических традициях. Поскольку для завершения аспирантской программы в рамках новой модели защищать диссертацию не требуется, в академической среде высказываются опасения относительно снижения стимула к обучению на третьем уровне высшего образования и заинтересованности аспирантов в защите кандидатских диссертаций. Кроме того, вполне оправданным может оказаться и риск снижения интереса зарубежных студентов к поступлению в аспирантуру российских вузов [13].

Конечно, сам по себе факт «особости» новой модели российской аспирантуры не может оцениваться отрицательно или положительно в отрыве от оценки успешности выполнения её основных функций. В чем же заключаются эти функции и можно ли ожидать, что организационные реформы могут способствовать решению её задач?

### О функциях аспирантуры

Характерный для XX века функционал аспирантуры – «штучная» подготовка научной молодёжи к профессиональной деятельности в сфере науки и высшего образования – в России, как и во всём мире, расширяется за счёт подготовки высококвалифицированных специалистов не только для научно-исследовательской и преподавательской работы, но и для других видов профессиональной интеллектуальной деятельности. В значительной мере это обусловлено тем, что число людей с учёной степенью растёт быстрее, чем число доступных академических позиций, и это делает неакадемические карьеры довольно распространённым явлением. Кроме того, сегодня научно-исследовательские компетенции переносятся в новые профессиональные области, в которых раньше сотрудники не обладали такого рода квалификацией (развитие наукоёмких производств и услуг вызывает спрос на высококвалифицированных работников, обладающих новыми на-

выками, а иногда и необычными сочетаниями знаний и навыков [14]).

Анализ данных о профессиональных траекториях выпускников аспирантуры разных направлений подготовки показывает, что сегодня в России в сфере науки и высшего образования закрепляется около половины из них [15]. При этом специалисты в области социальных и гуманитарных наук, в отличие от «естественников», существенно реже находят вакансии на академическом рынке (лишь около 30%); большинство из них вынуждены искать иные сферы занятости. Следует также иметь в виду и наличие некоторых «особых» профессиональных направлений (например, информационные технологии, компьютерные науки, юриспруденция, медицина и др.), для которых характерно стремление большей части выпускников работать за пределами научно-образовательных учреждений.

В контексте вопроса о рынке интеллектуального труда заметим, что вне зависимости от конкретных профессиональных групп и траекторий большинство выпускников оценивают обучение в аспирантуре и получение кандидатской степени в качестве важного фактора своего карьерного роста. Так, по данным рекрутинговой компании «Head Hunter» [16], которые согласуются с результатами, приведенными в [15], среди лиц с учёными степенями, работающими в бизнес-компаниях, каждому второму учёная степень помогла добиться значимых результатов в работе и карьере. Примерно четверть из них отмечают, что благодаря аспирантуре и учёной степени получили интересную и перспективную работу. Каждый пятый получил повышение в должности, а у 18% увеличилась зарплата. Кроме того, респонденты говорят о большем уважении окружающих, уверенности в себе, возможности дополнительно заниматься преподавательской деятельностью.

А как оценивают свои профессиональные перспективы современные аспиранты, обучающиеся по новым программам?

Чем они планируют заниматься после завершения аспирантской подготовки? Для выяснения этих вопросов в работе [17] проанализированы данные, полученные при проведении онлайн-опроса аспирантов из ведущих российских университетов (опрос проведен весной 2016 г., общее число респондентов – 2221, в том числе «гуманитариев» – 46%, «естественников» и «инженеров» – 54%). Оказалось, что планы нынешних российских аспирантов вполне соответствуют рассмотренной выше ситуации на рынке труда: 54% опрошенных сообщили о намерении продолжить академическую карьеру (26% хотели бы получить должность университетского преподавателя, 28% нацелены на научную карьеру). Среди тех, кто выбирает иную траекторию, 13% собираются заниматься исследованиями либо аналитикой в частном или государственном секторе R&D, а остальные (33%) хотели бы попробовать свои силы в сфере государственного управления, в бизнесе либо в сфере услуг.

Таким образом, возросшее разнообразие практических приложений профессиональных компетенций выпускников аспирантуры, возникшее де-факто расширение спектра их профессиональных траекторий актуализирует проблему вариативности аспирантских программ, содержание которых должно учитывать интересы конкретных работодателей. В этой связи приведём примеры актуальных, на наш взгляд, направлений для организации целевой профессиональной подготовки специалистов в аспирантуре.

*1. Подготовка кадров для индустрии.* Поскольку аспирантура является важнейшим институтом в подготовке кадров для работы в сфере высоких технологий и наукоёмких производств, целесообразно рассмотреть возможность организации на базе ведущих вузов страны специализированных программ «индустриальной аспирантуры», нацеленных на адресную подготовку высококвалифицированных спе-

циалистов для наукоёмких промышленных предприятий. Такая подготовка должна быть основана на совместно организованных научных исследованиях в интересах и по заказу индустриальных партнёров (эти исследования должны рассматриваться в качестве альтернативного канала финансирования подготовки аспирантов). Как представляется, необходимым условием для продвижения подобных образовательных проектов является заинтересованное участие работодателей в проектировании аспирантских программ и руководстве ими, а также в развитии профессиональных карьер выпускников.

*2. Подготовка кадров для науки и высшей школы.* Несмотря на расширение целевых функций института аспирантуры, его центральной задачей является воспроизводство кадрового потенциала науки и высшей школы. Поэтому нужны оптимально выстроенные академические программы, ориентированные на подготовку научных работников и вузовских преподавателей. Речь идёт о создании целевых программ, адресованных той части студенческой молодёжи, которая обладает ценностными, когнитивными и психологическими характеристиками, позволяющими предпочесть академическую карьеру. Эти программы должны содержательно и организационно обеспечить подготовку к кандидатской степени в рамках сквозного процесса обучения на втором и третьем уровнях высшего образования. В работе [18] предложена модель интегрированной программы «академическая магистратура – аспирантура», которая отражает новый и, как представляется, перспективный подход к организации целевой подготовки научно-педагогических работников. Она предполагает:

- институциональное объединение уровней магистратуры и аспирантуры;
- единство и непрерывность исследовательской подготовки на втором и третьем уровнях высшего образования;

– проектирование оптимальных образовательных траекторий, которые должны обеспечить поэтапное и целенаправленное развитие исследовательских компетенций на протяжении всего «маршрута» подготовки;

– включение в систему итоговой аттестации выпускников в качестве обязательного элемента защиту диссертации на соискание учёной степени кандидата наук.

Подобный подход к проектированию программ подготовки научно-педагогических кадров позволит создать двухуровневую систему формирования исследовательских компетенций и увеличить время подготовки диссертационной работы на соискание учёной степени кандидата наук до пяти–шести лет. Для привлечения на такие и подобные им программы талантливой молодёжи (в том числе из тех регионов России, в которых отсутствуют организации, реализующие программы аспирантуры, и диссертационные советы) представляется важным обеспечить решение вопроса о направлении перспективных специалистов на целевое обучение в аспирантуре ведущих университетов России на федеральном уровне.

### **О профессиональных степенях**

Итак, для выпускников аспирантуры, планирующих развивать карьеру в сфере науки и высшего образования, важнейшим этапом подтверждения профессиональной квалификации является защита кандидатской диссертации. Что касается неакадемического рынка, то во многих странах используется система оценки профессиональных компетенций и достижений путём присуждения так называемых профессиональных степеней. Речь идёт о линейке степеней, присуждаемых по результатам защит практико-ориентированных проектов, значимых для конкретных областей профессиональной деятельности. Например, в ведущих зарубежных вузах реализуются программы педагогической аспирантуры,

ориентированные на присуждение степени доктора образования (EdD), которые существенно отличаются по содержанию, форме подготовки и аттестации от PhD-программ в той же области [6]. В сфере государственного управления распространены программы DPA (Doctor of Public Administration), в области прикладной экономики, менеджмента и бизнеса – DBA (Doctor of Business Administration). По мнению участников «круглого стола» [12; 13], необходимо рассмотреть вопрос об официальном учреждении в России профессиональных степеней. Это позволит разгрузить систему диссертационных советов от рассмотрения кандидатских и докторских диссертаций государственных служащих, политиков, менеджеров, желающих поднять свой социальный статус. Действительно, лица, имеющие практический опыт организационной и аналитической работы, могли бы в качестве диссертаций защищать практико-ориентированные проекты, подтверждающие их профессиональные достижения и, возможно, заслуживающие широкого распространения. Внедрение в национальную систему аттестации профессиональных степеней позволит обеспечить общественную и профессиональную сертификацию соискателей таких степеней без распространённой сегодня «академической упаковки» квалификационных работ, их «маскировки» под научные диссертации.

Как представляется, новая модель подготовки и аттестации аспирантов вполне согласуется с концепцией вариативности профессиональных траекторий выпускников. Во-первых, она допускает значительную свободу действий университетов в вопросах проектирования образовательных траекторий обучающихся, а потому следует ожидать диверсификации аспирантских программ и развития конкуренции между университетами по программам близкой тематической направленности. Во-вторых, обеспечивая возможность

подготовки к различным видам профессиональной деятельности, новая модель создает определенный организационный задел как для совершенствования традиционной системы научной аттестации (гармонизация сети диссертационных советов и аспирантур, развитие эксперимента по предоставлению ведущим вузам страны права присуждения собственных учёных степеней), так и для создания системы профессиональных степеней, востребованных вне академической сферы. Кроме того, к числу положительных эффектов внедрения новой модели следует отнести и предписываемую государственным стандартом необходимость защиты выпускной научно-квалификационной работы. Как известно, в дореформенной аспирантуре многие аспиранты завершали обучение, не представляя на выпускающей кафедре текста научно-квалификационной работы (а зачастую и не приступая к его подготовке).

#### **Об эффективности аспирантских программ**

Одной из важнейших функций аспирантуры является пополнение академического сообщества молодыми учёными и научно-педагогическими работниками. В силу ряда причин российская аспирантура в этом отношении отличается относительно низкой эффективностью. Как отмечалось выше, одна из причин заключается в том, что многие выпускники предпочитают (а некоторые и вынуждены) развивать профессиональную карьеру за пределами академического рынка. Другая причина – это высокая доля отсева, которая зачастую обусловлена тем, что молодые люди, обучаясь в аспирантуре, «не встроены» в научную профессию, не заняты в финансируемых научных проектах, а существующее государственное стипендиальное обеспечение «не решает главную проблему – дать возможность аспиранту полноценно заниматься наукой, а не вынуждать его за-

рабатывать на жизнь; делать и то и другое одновременно удается в немногих случаях только весьма способному и упорному молодому исследователю» [19]. Третья причина – это относительно низкий процент защит диссертаций в установленные сроки среди мотивированных аспирантов, которые нацелены на получение учёной степени. Конечно, эта проблема не нова и не является уникальной для нашей страны. Вместе с тем согласно [20], в 2014 г. в России только 18,4% аспирантов завершили обучение в аспирантуре с защитой диссертации, в то время как в ФРГ и США диссертации защищают около 50% выпускников докторских программ [21].

Не вызывает сомнений, что одним из способов повышения эффективности российской аспирантуры может стать совершенствование механизмов отбора абитуриентов [14]. Сегодня приём в аспирантуру основывается на формальных результатах вступительных экзаменов без учета мотивации и опыта кандидатов. Изучение мотивов поступления в аспирантуру [22] показывает, что предложенная ранее в работе [23] типология аспирантов на протяжении последнего десятилетия изменилась мало и доля так называемого «балласта» – лиц, мотивы которых не соответствуют целям аспирантского образования, – по-прежнему составляет около 20%. Изменение правил приёма в аспирантуру в первую очередь должно способствовать выявлению и отбору абитуриентов, мотивированных на занятия наукой и способных реализовать свои устремления. При этом важны не только их академические успехи, но и ценностные ориентации, культурный уровень, научные достижения, коммуникативные навыки.

Для повышения эффективности отбора представляется крайне важным разработать систему многоканального финансирования аспирантского образования, когда наряду с федеральным бюджетом для адресной подготовки кадров выс-

шей квалификации привлекаются средства и региональных бюджетов, и корпораций (юридических лиц), и научных фондов [21].

Перевод аспирантуры в новый формат, отказ от кандидатской степени как целевого результата обучения обуславливают необходимость пересмотра традиционной методики оценки эффективности аспирантуры по доле выпускников, завершающих обучение с защитой диссертации в установленные сроки. Как представляется, в новых условиях требуется комплексная оценка эффективности аспирантуры, которая должна обеспечить диагностику качества на основе сопоставления целей и результатов подготовки аспирантов. При оценке эффективности нужно учитывать не только защиты диссертаций, но и такие важные факторы качества аспирантских программ, как финансирование научных исследований и научный потенциал коллективов, в которых осуществляется подготовка аспирантов; интеграционные процессы в сфере подготовки научных кадров; конкурентоспособность выпускников на рынке интеллектуального труда. Ранее в работе [24] была предложена и обоснована методология такого рода оценок, а также система критериев и показателей, отражающих ресурсы, процессы и результаты подготовки аспирантов в области точных и естественных наук. В частности, для оценки результативности научной работы аспирантов предложены следующие показатели:

– среднее число статей, публикуемых выпускниками аспирантской программы в ведущих российских и зарубежных научных изданиях,

– доля выпускников аспирантуры, защитивших кандидатские диссертации не позднее чем через два года после окончания аспирантуры (от числа поступивших),

– доля выпускников, трудоустроившихся в научные, образовательные организации и на предприятия высоких тех-

нологий в течение года после окончания аспирантуры.

Отметим, что разработанная в [24] система оценки эффективности аспирантуры обеспечивает возможность проведения сравнительного анализа деятельности аспирантур и может послужить основой для построения дисциплинарных рейтингов аспирантских программ.

### Заключение

Подводя итоги, выделим основные характеристики модели «новой аспирантуры» и актуальные направления совершенствования подготовки кадров высшей квалификации.

1. К числу преимуществ введённой модели следует отнести вариативность подходов к оценке профессиональной квалификации выпускников, создание условий для профессионального определения выпускников. Являясь, по сути, базовой научно-образовательной платформой для подготовки аспирантов к различным видам профессиональной интеллектуальной деятельности, она предусматривает возможность выбора выпускниками, получившими статус дипломированных исследователей и преподавателей, различных траекторий дополнительного профессионального признания, в том числе защиты диссертации на соискание учёной степени кандидата наук.

2. Новая модель аспирантуры обеспечивает возможность существенного варьирования содержания подготовки аспирантов. Это позволяет организовать целенаправленную системную подготовку научных и научно-педагогических работников по интегрированным программам второго и третьего уровней высшего образования<sup>2</sup>,

<sup>2</sup> Как показано в [13], подготовка научных кадров по интегрированным программам «Академическая магистратура – аспирантура» может быть реализована в полном соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов и не нуждается в дополнительном нормативно-правовом регулировании.

а также целевую подготовку специалистов для корпоративного сектора и сектора государственного управления (специфика трудовой деятельности в этих секторах зачастую не связана с производством новых научных знаний).

3. Основным недостатком новой модели принято считать то, что аспирантские программы, нормы и механизмы, которыми они регулируются, отделены от государственной системы научной аттестации (диссертационные советы). Это обуславливает необходимость гармонизации сети диссертационных советов и аспирантур. Как известно, наборы требований, которые сегодня предъявляются к организациям, реализующим аспирантские программы, и к организациям, на базе которых создаются диссертационные советы, структурно и содержательно близки [25]. Поэтому на основе действующей нормативной базы лицензирования и аккредитации образовательных программ, а также наукометрических способов оценки потенциала и результативности научной деятельности организаций может быть создана единая система критериев, которым должны удовлетворять университеты и научные организации для предоставления им права подготовки аспирантов и самостоятельного присуждения учёных степеней. Эффективным инструментом для выделения ведущих научно-образовательных центров является рейтинг аспирантских программ, составленный на основе простых и признаваемых научным сообществом критериев и показателей.

4. К числу актуальных направлений совершенствования модели «новой аспирантуры» следует отнести:

- изменение нормативных правовых актов, регулирующих национальную систему квалификаций для обеспечения гармонизации федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов для высших уровней квалификации (наличие диплома аспиран-

туры и защищенной диссертации должно открывать дополнительные перспективы в карьере);

- реализацию механизма адресного отбора в аспирантуру с учётом мотивации поступающих и запросов работодателей, развитие системы целевой подготовки кадров высшей квалификации;

- модернизацию подготовки кадров высшей квалификации для корпоративного сектора и сектора государственного управления, присвоение выпускникам соответствующих программ профессиональных квалификаций и степеней;

- создание системы комплексной оценки эффективности аспирантских программ.

#### **Благодарности:**

*Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки России (проект № 27.4318.2017НМ).*

*Автор выражает признательность редактору М.Б. Сапунову за плодотворные обсуждения проблем становления и развития третьего уровня высшего образования. Они существенно повлияли на постановку задачи и структуру статьи.*

#### **Литература**

1. *Auriol L., Misu M., Freeman A.R.* Careers of doctorate holders: analysis of labour market and mobility indicators // OECD (Ed.), OECD Science, Technology and Industry Working Papers. Paris: OECD Publ., 2013.
2. *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies.* Eds: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott. Springer Open. 2015. 933 p. (Part VI Education, Research and Innovation).
3. *Evans L.* What is effective research leadership? A research-informed perspective // Higher Education Research and Development. 2014. № 33(1). P. 46–58.
4. *Vittorio N.* European Doctoral Programs in Light of EHEA and ERA // The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. Eds: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott. Springer Open. 2015. P. 555–570.

5. *Vekkailla J., Pyhälto K., Hakkarainen K., Keskinen J., Lonka K.* Doctoral students key learning experiences in the natural sciences // *International Journal for Researcher Development*. 2012. № 3(2). P. 154–183.
6. *Сенашенко В.С.* О некоторых проблемах подготовки кадров высшей квалификации // *Высшее образование в России*. 2013. № 4. С. 54–58.
7. *Карабаева Е.В., Маландин В.В., Пилипенко С.А., Телешова И.Г.* Первый опыт разработки и реализации программ подготовки научно-педагогических кадров как программ третьего уровня высшего образования: выявленные проблемы и возможные решения // *Высшее образование в России*. 2015. № 8–9. С. 5–15.
8. *Шестак В.П., Шестак Н.В.* Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // *Высшее образование в России*. 2015. № 12. С. 22–33.
9. *Бедный Б.И.* К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) // *Высшее образование в России*. 2016. № 3. С. 44–52.
10. *Райчук Д.Ю., Минина Н.В.* О позиционировании аспирантуры в структуре высшего образования // *Высшее образование в России*. 2016. № 4. С. 33–41.
11. *Нечаев В.Д.* Модернизация российской педагогической аспирантуры: поиск модели в международном контексте // *Высшее образование в России*. 2016. № 6. С. 16–33.
12. Подготовка научно-педагогических кадров: проблемы и пути совершенствования [Электронный ресурс]: библиодосье к «круглому столу», 13 декабря 2016 года / Управление библиотечных фондов (Парламентская библиотека), Комитет Государственной Думы по образованию и науке. 2016, 40 с. URL: <http://www.komitet8.km.duma.gov.ru/site.xp/051053055124049055055049.html>
13. *Емельяненко А.* Возведение в степень // *Российская газета*. 14.12.2016. Вып. 7152 (284).
14. *Shtatko N.* PhDs Within and Outside of the National Labor Market // *Higher Education in Russia and Beyond*. 2016. № 3 (9). P. 9–11.
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.
16. *Березина Е.* Степень не заменит опыта // *Карьера и менеджмент: российская бизнес-газета*. 2012. № 838. 6 марта.
17. *Gruzdev I., Terentev E.* Life after PhD: What Careers Do PhD Students in Russia Consider? // *Higher Education in Russia and Beyond*. 2016. № 3 (9). P. 20–21.
18. *Бедный Б.И., Кузенков О.А.* Интегрированные образовательные программы «Академическая магистратура – аспирантура» // *Высшее образование в России*. 2016. № 5. С. 21–32.
19. *Аллахвердян А.Г.* Государственная политика подготовки аспирантов в советской и постсоветской науке: сравнительно-научоведческий анализ // *Вопросы истории естествознания и техники*. 2014. № 1. С. 111–118.
20. *Индикаторы науки: 2016: статистический сборник* // Сайт Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». URL: <http://issek.hse.ru>
21. *Вершинин И.В.* Развитие аспирантуры в России: решения в области адресности отбора поступающих по программам подготовки кадров высшей квалификации // *Наука. Инновации. Образование*. 2015. Вып. 18. С. 61–72.
22. *Malosbonok N.* Doctoral Students' Reasons to Pursue a PhD as a Cause of Low Completion Rate of Russian PhD Programs // *Higher Education in Russia and Beyond*. 2016. № 3(9). P. 18–20.
23. *Балабанов С.С., Бедный Б.И., Козлов Е.В., Максимов Г.А.* Многомерная типология аспирантов // *Социологический журнал*. 2003. № 3. С. 71–85.
24. *Бедный Б.И., Гурбатов С.Н., Миронос А.А.* Индикаторы эффективности аспирантских программ в области точных и естественных наук // *Высшее образование в России*. 2010. № 7. С. 11–23.
25. *Миронос А.А., Бедный Б.И.* К вопросу о государственной итоговой аттестации в аспирантуре нового типа // *Университетское управление: практика и анализ*. 2016. № 103(3). С. 118–128.

Статья поступила в редакцию 10.02.17.

Принята к публикации 02.03.17.

## A NEW POSTGRADUATE SCHOOL MODEL: PRO ET CONTRA

**Boris I. BEDNYI** – Dr. Sci. (Phys. & Math.), Prof., Director of the Institute of Postgraduate and Doctoral Studies. E-mail: bib@unn.ru

National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Russia

Address: BLDG 2, 23 Gagarin Prosp., Nizhni Novgorod, 603950, Russian Federation

**Abstract.** This article analyzes and summarizes the opinions and assessments of experts in the field of higher education regarding the new model of training and certification of academic staff in the postgraduate school. Particular attention is given to the target functions of postgraduate school and to the improving its efficiency. We substantiate the approach to implementation of the postgraduate school's main functions, which is focused on the market of highly intellectual labor, including its academic segment. It is shown that due to the expansion of the range of graduates' professional trajectories, it is necessary to create dedicated postgraduate programs whose contents should be coordinated with specific employers. While an academic degree is an appropriate evidence of professional qualification for postgraduate students who are planning to pursue a career in the field of science and higher education, for those outside the academic market it is advisable to use a system for assessment of professional competencies and achievements that involves the award of professional degrees (e.g., in the field of public administration, management and business, education). The reasons are considered for the relatively low efficiency of postgraduate education as an institution with regard to reproduction of HR potential of science and higher education, which is its main function. Some measures aimed at improving the efficiency of academic postgraduate programs are also discussed.

**Keywords:** doctoral-level training, postgraduate school, research-based education, final state certification, thesis, academic degree, professional degree

**Cite as:** Bednyi, B.I. (2016). [A New Postgraduate School Model: Pro et Contra]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 5–16. (In Russ., abstract in Eng.)

## References

1. Auriol, L., Misu, M., Freeman, A.R. (2013). Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labor Market and Mobility Indicators. In: OECD (Ed.), OECD Science, Technology and Industry Working Papers. Paris: OECD Publishing.
2. The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. (2015). Eds: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott. Springer Open. 933 p. (Part VI Education, Research and Innovation).
3. Evans, L. (2014). What is Effective Research Leadership? A Research-Informed Perspective. *Higher Education Research and Development*. No. 33 (1), pp. 46–58.
4. Vittorio, N. (2015). European Doctoral Programs in Light of EHEA and ERA. In: The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. Eds: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott. Springer Open. 2015. Pp. 555–570.
5. Vekkailla, J., Pyhälto, K., Hakkarainen, K., Keskinen, J., Lonka, K. (2012). Doctoral Students Key Learning Experiences in the Natural Sciences. *International Journal for Researcher Development*. No. 3(2), pp. 154–183.
6. Senashenko, V.S. (2013). [On Some Problems of Preparation Specialists of Higher Qualification]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp.54–58. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Karavaeva, E.V., Malandin, V.V., Pilipenko, S.A., Teleshova, I.G. (2015). [The First Experience of Design and Implementation of Post-Graduate Training and Professional Development of Faculty Members Programs as Programs of the Third Level of Higher Education: Identified Issues and Feasible

- Solutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8-9, pp. 5-15. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Shestak, V.P., Shestak, N.V. (2015). [Postgraduate Studies at the Third Level of Higher Education: Discursive Field]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12, pp. 22-33. (In Russ., abstract in Eng.)
  9. Bednyi, B.I. (2016). [On the Issue of the Goal of Postgraduate Training (Dissertation vs Qualification)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3, pp. 44-52. (In Russ., abstract in Eng.)
  10. Raychuk, D.Y., Minina, N.V. (2016). [About Positioning Postgraduate School in a Three-tier Structure of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 33-41. (In Russ., abstract in Eng.)
  11. Nechaev, V.D. (2016). [Modernization of the Russian Doctoral Programs in Education: The Search of Models in an International Context]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp. 16-33. (In Russ., abstract in Eng.)
  12. [Scientific and Pedagogical Staff Training: Problems and Ways of Improvement]. State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation. Committee on Education and Science. URL: <http://www.komitet8.km.duma.gov.ru/site.xp/051053055124049055055049.html>
  13. Emelyanenko, A. (2016). [Conferment of Academic Degrees]. *Rossiiskaya gazeta* [Russian Newspaper]. No. 7152 (284). (In Russ.)
  14. Shmatko, N. (2016). PhDs Within and Outside of the National Labor Market. *Higher Education in Russia and Beyond*. No. 3 (9), pp. 9-11.
  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. (In Russ., abstract in Eng.)
  16. Berezina, E. (2012). [PhD is No Substitute for Experience]. *Kar'era i menedzhment: rossiiskaya biznes-gazeta* [Russian Business Newspaper: Career and Management]. No. 838. (In Russ.)
  17. Gruzdev, I., Terentev, E. Life after PhD: What Careers Do PhD Students in Russia Consider? *Higher Education in Russia and Beyond*. 2016. No. 3 (9), pp. 20-21.
  18. Bednyi, B.I., Kuzenkov, O.A. (2016). [Integrated «Academic Master – PhD» Educational Programs]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 21-32. (In Russ., abstract in Eng.)
  19. Allakhverdyan, A.G. (2014). *Gosudarstvennaya politika podgotovki aspirantov v sovetskoj i post-sovetskoj nauke: sravnitel'no-naukovedcheskii analiz* [Public Policy Training of Graduate Students in the Soviet and Post-Soviet Science: Comparative Scientific Analysis]. *Voprosy istorii yestestvoznaniya i tekhniki*. No. 1, pp. 111-118. (In Russ., abstract in Eng.)
  20. [Science Indicators 2016: Statistical Yearbook]. Higher School of Economics (National Research University). URL: <http://issek.hse.ru>
  21. Vershinin, I.V. (2015). [The Development of Postgraduate Studies in Russia: The Solutions to Improve the Targeting of Screened Applicants to Training of Highly Qualified Personnel]. *Nauka. Innovatsii. Obrazovanie* [Science. Innovation. Education]. No. 18, pp. 61-72. (In Russ., abstract in Eng.)
  22. Maloshonok, N. (2016). Doctoral Students' Reasons to Pursue a PhD as a Cause of Low Completion Rate of Russian PhD Programs. *Higher Education in Russia and Beyond*. No. 3(9), pp. 18-20.
  23. Balabanov, S.S., Bednyi, B.I., Kozlov, E.V., Maksimov, G.A. (2003). [Multidimensional Typology of PhD Students]. *Sotsiologicheskii zhurnal* [Sociological Journal]. No. 3, pp. 71-85. (In Russ., abstract in Eng.)
  24. Bednyi, B., Gurbatov, S., Mironos, A. (2010). [Effectiveness Indicators of PhD Programs in the Field of Exact and Natural Science]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 7, pp. 11-23. (In Russ., abstract in Eng.)
  25. Mironos, A.A., Bednyi, B.I. (2016). [On the Issue of Final State Certification in the Postgraduate School of a New Type]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [Journal University Management: Practice and Analysis]. No. 103(3), pp.118-128. (In Russ., abstract in Eng.)

## АДАПТАЦИЯ ПОДХОДА CDIO К МАГИСТРАТУРЕ И АСПИРАНТУРЕ

**ЧУЧАЛИН Александр Иванович** – д-р тех. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики. E-mail: chai@tpu.ru

**ДАНЕЙКИНА Наталья Викторовна** – аспирант, кафедра инженерной педагогики. E-mail: mischenko@tpu.ru

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Россия  
Адрес: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 30

*Аннотация.* На основе анализа обобщенных требований национальных и международных стандартов к компетенциям выпускников магистратуры (MSc-программ) и аспирантуры (PhD-программ) в области инженерного дела, технологий и технических наук, с учетом экспертной оценки особенностей и приоритетов инновационной и исследовательской инженерной деятельности разработаны двухуровневые перечни планируемых результатов обучения в магистратуре (FCDI Syllabus v1) и аспирантуре (FFCD Syllabus v1) по аналогии с CDIO Syllabus v2 для выпускников программ базового инженерного образования. С ориентацией на FCDI Syllabus v1 и FFCD Syllabus v1 разработаны стандарты образовательных программ магистратуры (FCDI Standards) и аспирантуры (FFCD Standards) по аналогии с CDIO Standards для программ базового инженерного образования. Разработанные перечни планируемых компетенций выпускников и стандарты образовательных программ магистратуры и аспирантуры могут стать предметом дальнейшего развития и детализации в вузах.

*Ключевые слова:* подход CDIO, уровневое инженерное образование, магистратура и аспирантура по техническим направлениям

*Для цитирования:* Чучалин А.И., Данейкина Н.В. Адаптация подхода CDIO к магистратуре и аспирантуре // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 17–25.

### Введение

Подход CDIO (*Conceive, Design, Implement, Operate*) [1] к разработке и реализации программ базового инженерного образования (бакалавриат и специалитет по техническим направлениям и специальностям) в контексте комплексной инженерной деятельности на всех этапах жизненного цикла продукции (планирование, проектирование, производство, применение – 4П) приобретает все большую популярность в российских вузах. С 2011 г. в международный клуб *International CDIO Initiative* официально вступили около двух десятков российских университетов<sup>1</sup>. Университеты активно используют *CDIO Syllabus* и *CDIO*

*Standards* в качестве моделей при планировании результатов обучения (компетенций выпускников) и проектировании образовательных программ, обеспечивающих их достижение. Среди российских вузов, применяющих подход CDIO для модернизации и повышения качества инженерного образования, большинство составляют национальные исследовательские и федеральные университеты, в том числе участники проекта «5–100», цель которого – «повышение конкурентоспособности российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Международная инициатива CDIO. URL: <http://www.cdio.org>

<sup>2</sup> Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. URL: <http://5top100.ru/>

Для ведущих российских университетов, претендующих на высокие позиции в международных рейтингах, приоритетным является развитие научных исследований и инновационной деятельности, а также совершенствование образовательных программ магистратуры и подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре, в том числе по техническим направлениям. Университеты нуждаются в концептуальной и методологической основе для модернизации и повышения качества программ магистратуры и аспирантуры до уровня, соответствующего лучшим международным стандартам. Такой основой мог бы стать подход *CDIO*. Однако он разработан для базового инженерного образования и подготовки выпускников к комплексной инженерной деятельности [2] и не вполне пригоден для магистратуры и аспирантуры, целью которых является подготовка выпускников соответственно к инновационной и исследовательской инженерной деятельности [3; 4]. Возникает задача адаптации подхода *CDIO* к магистратуре и аспирантуре в области инженерного дела, технологий и технических наук, а точнее – разработки концептуальных и методологических моделей, аналогичных *CDIO Syllabus* и *CDIO Standards*, но направленных на совершенствование подготовки выпускников к инновационной и исследовательской инженерной деятельности [5–16]. Эту задачу и пытаются решить авторы статьи, предлагая структуру и содержание таких моделей для планирования результатов обучения (компетенций выпускников), проектирования, реализации и оценки качества образовательных программ магистратуры и аспирантуры по техническим направлениям. В разработке моделей в качестве экспертов приняли активное участие слушатели сетевой программы повышения квалификации руководителей и преподавателей вузов «Применение концепции *CDIO* в инженерном образовании», реализуемой в рамках со-

вместного проекта Томского политехнического университета (ТПУ) и Сколковского института науки и технологий (Сколтеха) «*CDIO Академия*», аспиранты Сколтеха при «пилотировании» курса «Педагогика высшей школы» (преподаватель – проф. А.И. Чучалин), а также ведущие ученые и преподаватели ТПУ – слушатели программы повышения квалификации «Мировые тенденции и зарубежный опыт проектирования, реализации и оценки качества *MSc* и *PhD* программ» под руководством проф. А. Пэтила (A. Patil) (Университет Дикина, Австралия).

### Особенности магистратуры (*MSc*-программ) и аспирантуры (*PhD*-программ)

В отличие от программ бакалавриата по техническим направлениям, имеющих целью подготовку выпускников в комплексной инженерной деятельности, программы магистратуры (*MSc*-программы в зарубежных университетах) ориентируют выпускников в основном на инновационную инженерную деятельность для удовлетворения потребностей общества в продуктах, обладающих исключительно нужными и важными свойствами. Программы подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре (*PhD*-программы в зарубежных университетах) направлены, главным образом, на подготовку выпускников к исследовательской деятельности в области технических наук с целью создания научных основ для разработки инновационной продукции, отвечающей современным и перспективным потребностям общества.

Анализ обобщенных требований к профессиональным компетенциям магистров и выпускников аспирантуры по техническим направлениям, изложенных в национальных и зарубежных стандартах, показал, что в рамках подхода *CDIO* большая часть ключевых компетенций магистров связана с проектированием технических объектов, процессов и систем (*Design*), меньшая часть результатов обучения ори-

ентирована на их производство и применение (*Implement & Operate*), а некоторая доля компетенций может быть отнесена к исследованиям и планированию создания инженерной продукции (*Conceive*). Что касается выпускников аспирантуры, то в рамках подхода *CDIO* большинство ключевых компетенций связаны с исследовательской деятельностью и планированием создания новой техники и технологий (*Conceive*), часть результатов обучения ориентирована на проектную деятельность (*Design*) и лишь малая доля компетенций соответствует комплексной инженерной деятельности на этапах производства и применения продукции (*Implement & Operate*) [3; 4]. В то же время многие важные требования к компетенциям выпускников магистратуры и аспирантуры, связанные, например, с прогнозированием потребностей общества в инновационной продукции, инновационным и исследовательским менеджментом, генерированием новых знаний, технологическим форсайтом, навыками педагогической деятельности и др., вообще не отражены в *CDIO Syllabus*.

#### Модель *FCDI (Forecast, Conceive, Design, Implement)* для магистратуры

При формировании перечня планируемых результатов обучения в магистратуре вместо аббревиатуры *CDIO (Conceive, Design, Implement, Operate)* предлагается использовать аббревиатуру *FCDI (Forecast, Conceive, Design, Implement)*. Отсутствие *Operate* в новой аббревиатуре указывает на то, что для магистров такой вид инженерной деятельности, как *применение* (эксплуатация и обслуживание) технических объектов, процессов и систем, не является приоритетным. Наличие же *Forecast* подчеркивает важность *прогнозирования* потенциальных потребностей общества в новой технике и технологиях в процессе инновационной инженерной деятельности. Таким образом, при разработке образовательных программ магистратуры модель

«4П» будет означать «прогнозирование, планирование, проектирование, производство».

В *таблице 1* приведён двухуровневый перечень планируемых результатов обучения (*FCDI Syllabus v1*) для магистратуры в области инженерного дела, технологий и технических наук. В перечень введён раздел 5 (подготовка магистров к педагогической деятельности), что соответствует требованиям ФГОС ВО.

#### Модель *FFCD (Foresight, Forecast, Conceive, Design)* для аспирантуры

При формировании перечня планируемых результатов обучения в аспирантуре целесообразно использовать аббревиатуру *FFCD (Foresight, Forecast, Conceive, Design)*. Отсутствие *Implement* в данной аббревиатуре указывает на то, что для выпускников аспирантуры участие в *производстве* технических объектов, процессов и систем не является приоритетным. Наличие же *Foresight* подчеркивает важность стратегического *предвидения* для прогнозирования потенциальных потребностей общества и создания научных основ для планирования и проектирования новой техники и технологий в процессе исследовательской инженерной деятельности. Таким образом, при разработке образовательных программ аспирантуры модель «4П» будет означать «предвидение, прогнозирование, планирование, проектирование». В *таблице 2* приведён двухуровневый перечень планируемых результатов обучения (*FFCD Syllabus v1*) для аспирантуры в области инженерного дела, технологий и технических наук. В перечень также введён раздел 5 (подготовка аспирантов к педагогической деятельности в высшей школе), что соответствует требованиям ФГОС ВО.

На основе *FCDI Syllabus v1* и *FFCD Syllabus v1* можно сформировать детальные перечни планируемых результатов обучения и спроектировать оптимальную струк-

Таблица 1

<i>Магистратура – FCDI Syllabus v1</i>	
1.	МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ НАУЧНЫЕ И ТЕХНИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ
1.1.	Углубленные знания математики и естественных наук
1.2.	Углубленные знания инженерного дела и методов инновационной деятельности
2.	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА
2.1.	Аналитическое обоснование и решение инновационных проблем
2.2.	Экспериментирование, исследования и приобретение глубоких знаний
2.3.	Системное инновационное мышление
2.4.	Позиция, критический анализ данных и творчество
2.5.	Этика, справедливость и другие виды ответственности
3.	УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ: РАБОТА В КОМАНДЕ И КОММУНИКАЦИИ
3.1.	Лидерство в команде
3.2.	Коммуникации
3.3.	Коммуникации на иностранных языках
4.	ПРОГНОЗИРОВАНИЕ, ПЛАНИРОВАНИЕ, ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПРОИЗВОДСТВО ПРОДУКЦИИ (СИСТЕМ) В КОНТЕКСТЕ ПРЕДПРИЯТИЯ, ОБЩЕСТВА И ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ
4.1.	Социальный и экологический контекст
4.2.	Технико-экономический контекст
4.3.	Прогнозирование и инновационный менеджмент
4.4.	Планирование
4.5.	Проектирование
4.6.	Производство
4.7.	Лидерство в инновационном техническом предприятии
4.8.	Инновационное техническое предпринимательство
5.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
5.1.	Разработка и реализация образовательных ресурсов

Таблица 2

<i>Аспирантура (PhD) – FFCD Syllabus v1</i>	
1.	НОВЫЕ НАУЧНЫЕ И ТЕХНИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ
1.1.	Новые знания в области фундаментальных и прикладных наук
1.2.	Новые знания в области инженерного дела и методов научных исследований
2.	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА
2.1.	Аналитическое обоснование и решение научных проблем
2.2.	Экспериментирование, исследования и генерирование новых знаний
2.3.	Системное научное мышление
2.4.	Позиция, критический анализ научных данных и результатов собственных исследований
2.5.	Этика, справедливость и другие виды ответственности
3.	УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ: РАБОТА В КОМАНДЕ И КОММУНИКАЦИИ
3.1.	Лидерство в научной группе
3.2.	Коммуникации
3.3.	Коммуникации на иностранных языках
4.	ПРЕДВИДЕНИЕ, ПРОГНОЗИРОВАНИЕ, ПЛАНИРОВАНИЕ И ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОДУКЦИИ (СИСТЕМ) В КОНТЕКСТЕ ПРЕДПРИЯТИЯ, ОБЩЕСТВА И ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ
4.1.	Социальный и экологический контекст
4.2.	Научно-технический контекст
4.3.	Предвидение и менеджмент исследований
4.4.	Прогнозирование
4.5.	Проектирование
4.6.	Лидерство в научно-исследовательском предприятии
4.7.	Научно-исследовательское предпринимательство
5.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
5.1.	Разработка и реализация образовательных программ в высшей школе

туру, содержание и технологии реализации и оценки качества образовательных программ соответственно магистратуры и аспирантуры по техническим направлениям.

**Стандарты образовательных программ магистратуры и аспирантуры**

Для достижения планируемых результатов обучения (компетенций выпускников) магистратуры и аспирантуры, представленных в *FCDI Syllabus v1* и *FFCD Syllabus v1*, необходимо разработать стандарты, определяющие требования к образовательным программам магистратуры (*FCDI Standards*) и аспирантуры (*FFCD Standards*) по аналогии с *CDIO Standards*.

В рамках *International CDIO Initiative* разработаны 12 *CDIO Standards*. В стандартах *CDIO* определены требования к программам базового инженерного образования, которые могут служить руковод-

ством для их проектирования, реализации и оценки качества, а также создавать условия для бенчмаркинга программ в международном контексте и выступать системным ориентиром для непрерывного улучшения программ [1]. В *таблице 3* приведены разработанные авторами стандарты для программ магистратуры (*FCDI Standards*) и аспирантуры (*FFCD Standards*), совпадающие по структуре со стандартами для программ бакалавриата (*CDIO Standards*).

На основе *FCDI Standards* и *FFCD Standards* можно оценивать качество образовательных программ магистратуры и аспирантуры в области инженерного дела, технологий и технических наук, осуществлять модернизацию программ и проектировать новые программы, направленные на подготовку выпускников соответственно к инновационной и исследовательской инженерной деятельности.

Таблица 3

Стандарты для программ магистратуры и аспирантуры

Бакалавриат – <i>CDIO Standards</i>	Магистратура – <i>FCDI Standards</i>	Аспирантура – <i>FFCD Standards</i>
<i>Standard 1 CDIO – Контекст инженерного образования</i> Жизненный цикл создания и реализации продуктов, процессов и систем «Планирование – Проектирование – Производство – Применение» является контекстом базового инженерного образования (первого уровня).	<i>Standard 1 FCDI – Контекст инженерного образования</i> Жизненный цикл разработки и создания инновационных продуктов, процессов и систем «Прогнозирование – Планирование – Проектирование – Производство» является контекстом инженерного образования второго уровня (магистратура).	<i>Standard 1 FFCD – Контекст инженерного образования</i> Жизненный цикл создания научных основ для разработки и проектирования инновационных продуктов, процессов и систем «Предвидение – Прогнозирование – Планирование – Проектирование» является контекстом инженерного образования третьего уровня (аспирантура).
<i>Standard 2 CDIO – Результаты обучения CDIO</i> Детализированы и согласованы с заинтересованными сторонами планируемые результаты обучения для развития личностных и межличностных компетенций, способностей создания и реализации продуктов, процессов и систем, а также для приобретения дисциплинарных знаний, соответствующих целям программы.	<i>Standard 2 FCDI – Результаты обучения FCDI</i> Детализированы и согласованы с заинтересованными сторонами планируемые результаты обучения для развития личностных и межличностных компетенций, способностей разработки и создания инновационных продуктов, процессов и систем, а также для приобретения междисциплинарных знаний и педагогических навыков, соответствующих целям программы.	<i>Standard 2 FFCD – Результаты обучения FFCD</i> Детализированы и согласованы с заинтересованными сторонами планируемые результаты обучения для развития личностных и межличностных компетенций, способностей создания научных основ для разработки и проектирования инновационных продуктов, процессов и систем, а также для приобретения транс-дисциплинарных знаний и педагогических навыков, соответствующих целям программы.

Бакалавриат – <i>CDIO Standards</i>	Магистратура – <i>FCDI Standards</i>	Аспирантура – <i>FFCD Standards</i>
<p><i>Standard 3 CDIO – Интегрированный учебный план</i> Учебный план содержит взаимосвязанные дисциплины и предполагает интеграцию личностных и межличностных компетенций, а также способностей создания и применения продуктов объектов, процессов и систем.</p>	<p><i>Standard 3 FCDI – Интегрированный учебный план</i> Учебный план содержит взаимосвязанные междисциплинарные курсы, предполагает инновационную и педагогическую деятельность и интеграцию личностных и межличностных компетенций, а также способностей разработки и создания инновационных продуктов, процессов и систем на основе прогнозирования потребностей заинтересованных сторон.</p>	<p><i>Standard 3 FFCD – Интегрированный учебный план</i> Учебный план содержит взаимосвязанные транс-дисциплинарные курсы, предполагает исследовательскую и педагогическую деятельность и интеграцию личностных и межличностных компетенций, а также способностей создания научных основ для разработки и проектирования инновационных продуктов, процессов и систем с применением методов технологического форсайта.</p>
<p><i>Standard 4 CDIO – Введение в инженерную деятельность</i> В учебный план включен вводный курс, создающий основу для инженерной практики создания и реализации продуктов, процессов и систем, и формирования личностных и межличностных компетенций.</p>	<p><i>Standard 4 FCDI – Введение в инновационную инженерную деятельность</i> В учебный план включен вводный практикум по разработке и созданию инновационных продуктов, процессов и систем на основе прогнозирования потребностей заинтересованных сторон.</p>	<p><i>Standard 4 FFCD – Введение в исследовательскую инженерную деятельность</i> В учебный план включен вводный практикум по технологическому форсайту и созданию научных основ для разработки и проектирования инновационных продуктов, процессов и систем.</p>
<p><i>Standard 5 CDIO – Опыт проектно-внедренческой деятельности.</i> Учебный план включает два или более проекта, предусматривающих приобретение опыта проектно-внедренческой деятельности, один – на базовом уровне и один – на продвинутом уровне.</p>	<p><i>Standard 5 FCDI – Опыт инновационной проектной деятельности.</i> Учебный план включает проекты, предусматривающие приобретение опыта инновационной инженерной деятельности, включая прогнозирование потребностей заинтересованных сторон, а также опыт педагогической деятельности.</p>	<p><i>Standard 5 FFCD – Опыт исследовательской проектной деятельности.</i> Учебный план включает проекты, предусматривающие приобретение опыта исследовательской инженерной деятельности, включая технологический форсайт, а также опыт педагогической деятельности в области высшего образования.</p>
<p><i>Standard 6 CDIO – Рабочее пространство для инженерной деятельности</i> Наличие рабочего пространства для инженерной деятельности и лабораторий, которые способствуют практическому освоению методов создания и реализации продуктов, процессов и систем, получению дисциплинарных знаний и изучению социальных аспектов.</p>	<p><i>Standard 6 FCDI – Рабочее пространство для инновационной инженерной деятельности.</i> Наличие рабочего пространства и лабораторий для инновационной инженерной деятельности, разработки и создания новых продуктов, процессов и систем на основе прогнозирования потребностей заинтересованных сторон.</p>	<p><i>Standard 6 FFCD – Рабочее пространство для исследовательской инженерной деятельности.</i> Наличие рабочего пространства и лабораторий для исследовательской инженерной деятельности, создания научных основ для разработки и проектирования инновационных продуктов, процессов и систем с применением методов технологического форсайта.</p>
<p><i>Standard 7 CDIO – Интегрированное обучение</i> Опыт интегрированного обучения способствует формированию дисциплинарных знаний, личностных и межличностных компетенций, способностей создания и реализации продуктов, процессов и систем.</p>	<p><i>Standard 7 FCDI – Интегрированное обучение.</i> Опыт интегрированного обучения способствует формированию междисциплинарных знаний, личностных и межличностных компетенций, способностей разработки и создания инновационных продуктов, процессов и систем.</p>	<p><i>Standard 7 FFCD – Интегрированное обучение.</i> Опыт интегрированного обучения способствует формированию трансдисциплинарных знаний, личностных и межличностных компетенций, способностей создания научных основ для разработки и проектирования инновационных продуктов, процессов и систем.</p>

Бакалавриат – <i>CDIO Standards</i>	Магистратура – <i>FCDI Standards</i>	Аспирантура – <i>FFCD Standards</i>
<p><i>Standard 8 CDIO – Активные методы обучения</i> Преподавание и обучение на основе активных и практико-ориентированных методов.</p>	<p><i>Standard 8 FCDI – Активные методы обучения</i> Преподавание и обучение на основе активных и инновационных методов.</p>	<p><i>Standard 8 FFCD – Активные методы обучения</i> Преподавание и обучение на основе активных и исследовательских методов.</p>
<p><i>Standard 9 CDIO – Совершенствование CDIO-компетенций преподавателей</i> Наличие мероприятий, позволяющих повысить компетентность преподавателей в области личностных и межличностных компетенций, а также навыков создания и реализации продуктов, процессов и систем.</p>	<p><i>Standard 9 FCDI – Совершенствование FCDI-компетенций преподавателей</i> Наличие мероприятий, позволяющих повысить компетентность преподавателей в области разработки и создания инновационных продуктов, процессов и систем на основе прогнозирования потребностей заинтересованных сторон.</p>	<p><i>Standard 9 FFCD – Совершенствование FFCD-компетенций преподавателей</i> Наличие мероприятий, позволяющих повысить компетентность преподавателей в области создания научных основ для разработки и проектирования инновационных продуктов, процессов и систем с применением методов технологического форсайта.</p>
<p><i>Standard 10 CDIO – Совершенствование педагогических компетенций преподавателей</i> Наличие мероприятий, позволяющих повысить педагогические компетенции преподавателей по использованию активных и практико-ориентированных методов обучения и оценке результатов при интегрированном обучении.</p>	<p><i>Standard 10 FCDI – Совершенствование педагогических компетенций преподавателей</i> Наличие мероприятий, позволяющих повысить педагогические компетенции преподавателей по использованию активных и инновационных методов обучения и оценке результатов при интегрированном обучении.</p>	<p><i>Standard 10 FFCDI – Совершенствование педагогических компетенций преподавателей</i> Наличие мероприятий, позволяющих повысить педагогические компетенции преподавателей по использованию активных и исследовательских методов обучения и оценке результатов при интегрированном обучении.</p>
<p><i>Standard 11 CDIO – Оценка результатов обучения</i> Оценка личностных и межличностных компетенций, способностей создания и реализации продуктов, процессов и систем, а также дисциплинарных знаний студентов.</p>	<p><i>Standard 11 FCDI – Оценка результатов обучения</i> Оценка личностных и межличностных компетенций, способностей разработки и создания инновационных продуктов, процессов и систем на основе прогнозирования потребностей заинтересованных сторон, а также междисциплинарных знаний магистрантов.</p>	<p><i>Standard 11 FFCD – Оценка результатов обучения.</i> Оценка личностных и межличностных компетенций, способностей создания научных основ для разработки и проектирования инновационных продуктов, процессов и систем с применением методов технологического форсайта, а также трансдисциплинарных знаний аспирантов.</p>
<p><i>Standard 12 CDIO – Оценка программы</i> Наличие системы оценки соответствия программы требованиям и рекомендациям <i>CDIO Standards</i>, обеспечения обратной связи преподавателей со студентами и другими заинтересованными сторонами в целях непрерывного совершенствования программы.</p>	<p><i>Standard 12 FCDI – Оценка программы</i> Наличие системы оценки соответствия программы требованиям и рекомендациям <i>FCDI Standards</i>, обеспечения обратной связи преподавателей с магистрантами и другими заинтересованными сторонами в целях непрерывного совершенствования программы.</p>	<p><i>Standard 12 FFCD – Оценка программы.</i> Наличие системы оценки соответствия программы требованиям и рекомендациям <i>FFCD Standards</i>, обеспечения обратной связи преподавателей с аспирантами и другими заинтересованными сторонами в целях непрерывного совершенствования программы.</p>

### Заключение

В результате анализа обобщенных требований национальных и международных стандартов к компетенциям выпускников магистратуры (*MSc*-программ) и аспирантуры (*PhD*-программ), а также экспертной

оценки особенностей и приоритетов инновационной и исследовательской инженерной деятельности разработаны двухуровневые перечни планируемых результатов обучения в магистратуре (*FCDI Syllabus v1*) и аспирантуре (*FFCD Syllabus v1*) по

аналогии с *CDIO Syllabus v2* для выпускников программ базового инженерного образования (бакалавриата и специалитета). На основе *FCDI Syllabus v1* и *FFCD Syllabus v1* разработаны стандарты образовательных программ магистратуры (*FCDI Standards*) и аспирантуры (*FFCD Standards*) по аналогии с *CDIO Standards* для программ базового инженерного образования. Разработанные перечни планируемых результатов обучения и стандарты образовательных программ магистратуры и аспирантуры могут и должны дополняться и развиваться в вузах. Авторы открыты для дискуссии и будут признательны за замечания и предложения всех заинтересованных сторон по совершенствованию моделей модернизации магистратуры и аспирантуры, аналогичных *CDIO*.

#### Литература / References

1. Rethinking Engineering Education. The CDIO Approach / E. Crawley, J. Malmqvist, S. Ostlund, D. Brodeur, K. Edström. Springer, 2014. 311 p.
2. Чучалин А. И. О применении подхода *CDIO* для проектирования уровневых программ инженерного образования // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 17–32. [Chuchalin, A.I. (2016). Application of the CDIO Approach to Three Level Engineering Programs Design. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 17-32. (In Russ., abstract in Eng.)]
3. EURACE Framework Standards and Guidelines. European Network for Accreditation of Engineering Education. URL: <http://www.enae.eu/eurLaceLsystem/eurLaceLframeworkLstandards>
4. Byrne, J., Jorgensen, T., Loukkola, T. (2013). Quality Assurance in Doctoral Education – Results of the ARDE Project. *EUA Publications*, 58 p.
5. Hansen, H.N., Grave, A. De. Graduate and PhD Course on Design and Manufacture of Micro Mechanical Systems. In: *Proc. 7<sup>th</sup> International CDIO Conference*, DTU, Denmark, 2011.
6. Andersson, P.H., Hussmann, P.M., Høyer, M., Vigild, M.E. Strategies for Lifting an Iceberg – Full Scale Adoption of CDIO. In: *Proc. 8<sup>th</sup> International CDIO Conference*, Queensland University of Technology, Brisbane, 2012.
7. Karlton, A., Berglund, M. Supporting Engineering Innovation and Design by a Multidisciplinary Master's Program. In: *Proc. 9<sup>th</sup> International CDIO Conference*, Massachusetts Institute of Technology and Harvard University School of Engineering and Applied Sciences, Cambridge, Massachusetts, 2013.
8. Karlton, J., McIlroy, C., Eriksson, L. Joint Context-sharing Introductory Course for Four Different Master Programs. In: *Proc. 10<sup>th</sup> International CDIO Conference*, Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona, Spain, 2014.
9. Wei, W., Li, L., He, J., Xie, M. Differentiating Instruction of CDIO: In Layered Curriculum and Course View. In: *Proc. 10<sup>th</sup> International CDIO Conference*, UPC, Barcelona, Spain, 2014.
10. Fortin, C., Yue, S., Zhao, F., Lemarquis, J.-P., Packwood, K., Kokkolaras, M. A New CDIO-Based Training Program for Advanced Degrees in Aerospace Engineering. In: *Proc. 10<sup>th</sup> International CDIO Conference*, UPC, Barcelona, Spain, 2014.
11. Malmqvist, J., Hugo, R., Kjellberg, M. A Survey of CDIO Implementation Globally – Effects on Educational Quality. In: *Proc. 11<sup>th</sup> International CDIO Conference*, Chengdu University of Information Technology, Chengdu, Sichuan, P.R. China, 2015.
12. Li, Yo., Wu, F., Wang, J., Wang, Ju. Reform Practice Based on the Concept of CDIO in Mechanical Engineering Professional Degree Postgraduate Education. In: *Proc. 11<sup>th</sup> International CDIO Conference*, Chengdu, China, 2015.
13. Antokhina, J., Olenev, V., Sheynin, Y. CDIO Implementation Experience for the Masters Training at SUAI. In: *Proc. 12<sup>th</sup> International CDIO Conference*, Turku University of Applied Sciences, Turku, Finland, 2016.
14. Carstensen, A.-K., Bernhard, J. Design Science Research as an Approach for Engineering Education Research. In: *Proc. 12<sup>th</sup> International CDIO Conference*, Turku University of Applied Sciences, Turku, Finland, 2016.
15. Chuchalin, A., Daneikina, N., Fortin, C. (2016) Application of CDIO Approach to Engineering BEng, MSc and PhD Programs Design and

Implementation. In: *Proc. 12<sup>th</sup> International CDIO Conference*, Turku, Finland, Turku University of Applied Sciences, pp. 805–815.

16. Xiang, J.-h., Zhang, C.-l., Gan, Z.-j., Liu, G.-y., Zhou, C., Chen, C.-g. Discussion on the Training Mode of Engineering Masters of School-

Enterprise Associate Laboratory. In: *Proc. 2015 International Conference on Social Science and Higher Education*.

*Статья поступила в редакцию 08.02.17.*

*Принята к публикации 24.02.17.*

### APPLICATION OF CDIO APPROACH TO MSC AND PHD ENGINEERING PROGRAMS

**Alexandr I. CHUCHALIN** – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Head of the Department of Engineering Pedagogy. E-mail: [chai@tpu.ru](mailto:chai@tpu.ru)

**Natalia V. DANEIKINA** – Postgraduate student, Department of Engineering Pedagogy. E-mail: [mischenko@tpu.ru](mailto:mischenko@tpu.ru)

National Research Tomsk Polytechnic University. Tomsk, Russia

*Address:* 30, Lenin Avenue, Tomsk, 634050, Russian Federation

**Abstract.** The paper presents two-level lists of intended learning outcomes in the MSc's programs (FCDI Syllabus v1) and PhD programs (FFCD Syllabus v1) on the analogy with the CDIO Syllabus v2 for graduates of basic engineering education programs based on the analysis of generalized requirements of national and international standards for competences acquired by graduates of Master's degree programs (MSc-programs) and postgraduate programs (PhD-programs) in the field of engineering, technology and technical sciences, taking into account the expert opinion of specific features and priority directions in innovation and research engineering activity. Standards of MSc educational programs (FCDI Standards) and PhD educational programs (FFCD Standards) are developed with a focus on FCDI Syllabus v1 and FFCD Syllabus v1 on the analogy with the CDIO Standards for the basic engineering education programs. The developed lists of competencies of graduates and standards of MSc and PhD educational programs may be subject to further development and detailing in higher educational institutions.

**Keywords:** CDIO Concept, tiered engineering education and training, MSc and PhD engineering programs

**Cite as:** Chuchalin, A.I., Daneikina, N.V. (2017). [Application of CDIO Approach to MSc and PhD Engineering Programs]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 17–25. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 08.02.17.*

*Accepted for publication 24.02.17.*

## СТАТИСТИКА ЗАЩИТ ДОКТОРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ: ИЗМЕНЕНИЯ ПОСЛЕ РЕФОРМЫ ВАК

**ДОНЕЦКАЯ** Светлана Сергеевна – д-р экон. наук, проф. E-mail: dss@inbox.ru  
Новосибирский государственный университет, Новосибирск, Россия  
Адрес: 630090, Новосибирск, ул. Пирогова, д. 2.

*Аннотация. В 2013 г. началась реформа российской системы подготовки научных кадров, предполагающая, главным образом, сокращение диссертационных советов и защит диссертаций по гуманитарным и социально-экономическим специальностям. Прошло четыре года. Как изменились за это время количество и структура защит по федеральным округам и городам РФ, отраслям и областям науки, типам организаций? Ответ на этот вопрос автор попытался дать на основе анализа данных, взятых из авторефератов докторских диссертаций, защищенных в 2010 и 2015 гг. и размещённых на сайте ВАК.*

*Ключевые слова:* реформа ВАК, докторская диссертация, структура диссертационных советов, структура защит докторских диссертаций

*Для цитирования:* Донецкая С.С. Статистика защит докторских диссертаций: изменения после реформы ВАК // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 26–37.

### Введение

Актуальной задачей системы отечественного высшего образования является качественная подготовка высококвалифицированных научных кадров. В России она традиционно проходит в два этапа: через аспирантуру с защитой кандидатской диссертации и докторантуру (что является необязательным) с защитой докторской диссертации. Налаженная система с годами дала сбой: ослабили требования, предъявляемые к качеству диссертационного исследования (формальные требования к количеству публикаций и оформлению работы всегда выполнялись), снизился уровень научной квалификации членов диссертационных советов [1], возросла коррупция [2], стало престижным и возможным покупать готовые диссертации, а порой и просто аттестаты искомым научных степеней [3]. Поэтому в конце 2012 г. на уровне Правительства РФ встал вопрос о необходимости реформирования застоявшейся системы подготовки и защиты диссертаций. Причём ужесточение требований планирова-

лось, главным образом, по отношению к социально-экономическим и гуманитарным дисциплинам<sup>1</sup>. В 2013 г. вышло Постановление Правительства РФ об изменении порядка присвоения учёных степеней<sup>2</sup> и приказы Министерства образования и науки РФ о реформировании Высшей Аттестационной Комиссии (ВАК), об оптимизации сети диссертационных советов. Прошло почти четыре года. Произошли ли какие-нибудь изменения за это время в структуре диссертационных советов и защит диссертаций по регионам РФ, отраслям и областям науки? Какова динамика защит? Чаще ли стали выполняться и защищаться диссертации в научных организациях? Попробуем ответить на эти вопросы на примере защит докторских диссертаций.

<sup>1</sup> Обзор предновогодних приказов Минобрнауки. Справка о деятельности советов за 2012 год. URL: <http://www.dissernet.org/instructions/instruction/orders-review.htm>

<sup>2</sup> Постановление Правительства РФ от 24 сентября 2013 г. №842 «О порядке присуждения ученых степеней».

Информация о деятельности аспирантуры и докторантуры собирается и анализируется Федеральной службой государственной статистики РФ. В частности, отслеживаются динамика и структура поступления и выпуска, в том числе с защитой диссертаций [4]. Однако около 70% соискателей докторской степени считают нецелесообразным обучение в докторантуре [5; 6]. Поэтому из поля зрения государственной статистики уходит значительный пласт информации о защитах докторских диссертаций. В 2014 и 2015 гг. в открытом доступе появились аналитические отчеты о деятельности диссертационных советов, составленные группой ученых Петрозаводского государственного университета в рамках гранта РГНФ, поддержанного Министерством образования и науки РФ [5; 6]. Несмотря на полноту представленной информации, отчеты не содержат сведений о месте исполнения диссертационных исследований и ведущей организации. В них отсутствуют сложные группировки, позволяющие сделать выводы о распределении защит одновременно по двум признакам (например, по федеральным округам и научным областям, научным областям и типам организаций). Между тем наличие таких группировок позволило бы выявить ведущие регионы и города России в подготовке научных кадров по разным научным специальностям, оценить роль вузов и научных организаций в этом процессе. Наконец, отчеты охватывают деятельность диссертационных советов только до 2014 г., когда защиты ещё проводились по старым правилам, и не позволяют увидеть произошедшие в результате реформы ВАК изменения.

На наш взгляд, размещённые на сайте ВАК<sup>3</sup> авторефераты диссертаций обладают необходимой информацией, анализ

<sup>3</sup> Сайт Высшей Аттестационной Комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации /URL:<http://vak.ed.gov.ru>

которой даёт возможность оперативно провести вышеуказанные группировки и сравнения. Для анализа нами были взяты два года: 2010 г., когда ещё не было мысли о реформе ВАК, и 2015 г., когда новые правила защит диссертаций вступили в силу и произошло достаточно серьёзное изменение структуры диссертационных советов. Скрининг авторефератов докторских диссертаций проведён в период с января 2010 г. по декабрь 2011 г. и с октября 2015 г. по апрель 2016 г. Собранная информация обобщена по научным и учебным заведениям, отраслям и областям (направлениям) науки, городам и федеральным округам. Наименования отраслей науки приняты в соответствии с классификацией, указанной на сайте ВАК. В свою очередь, группировка отраслей по областям науки проведена с учетом классификации, используемой при составлении рейтинга ведущих университетов мира – QS World University Rankings by faculty<sup>4</sup>. Сделано это потому, что принятая в России номенклатура специальностей научных работников<sup>5</sup> предполагает группировку по областям наук, в каждую из которых включаются не только целые отрасли науки, но и отдельные специальности, принадлежащие другим отраслям (например, в «сельскохозяйственные науки» входит специальность 08.00.05 «экономика сельского хозяйства», что затрудняет классификацию). За рубежом не принято такое дробление научных отраслей. По методологии упомянутого рейтинга QS в настоящее время существует пять областей науки: 1) гуманитарные науки (искусствоведение, культурология,

<sup>4</sup> Методология QS World University Rankings by faculty. URL: <http://www.iu.qs.com/university-rankings/qs-wur-by-faculty>

<sup>5</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 5 от 10.01.2012 г. «О внесении изменений в номенклатуру специальностей научных работников, утвержденную приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 25.02.2009 г. № 59».

исторические, педагогические, философские и филологические); 2) социальные и экономические науки (социологические, экономические, политические и юридические); 3) естественные науки (геолого-минералогические, географические, физико-математические и химические); 4) технические науки (архитектура и технические); 5) науки о жизни и медицина (психологические, биологические, ветеринарные, медицинские, фармацевтические и сельскохозяйственные).

Анализ докторских диссертаций, защищенных в 2010 г., опубликован нами в [7]. В настоящей работе представлено сравнение основных результатов этого исследования с новыми данными, собранными в 2015 г.

#### Динамика защит докторских диссертаций, распределение диссертационных советов и защит диссертаций по областям и отраслям науки

В 2010 г. действовало 3217 докторских диссертационных советов [5], из них только 1635 (50%) осуществляли защиты докторских диссертаций. По состоянию на 05.10.2016 г. действующих советов стало на 33% меньше (2155 советов). Однако и число реально работающих советов сократилось до 1036 (на 36,5%). Таким образом, несмотря на сокращение действующих советов, их результативность не изменилась: 50% советов по-прежнему не проводят защит докторских диссертаций. Конечно, мы по-

нимаем, что диссертационные советы, возможно, осуществляют защиты кандидатских диссертаций, но факт остаётся: половина советов или не в состоянии проводить защиты докторских диссертаций, или по каким-то причинам (в том числе коррупционным) соискатели будущих ученых степеней не считают необходимым обращаться в них. Поэтому далее остановимся на анализе деятельности советов, где в течение года состоялась хотя бы одна защита докторской диссертации.

Одна из причин реформы ВАК в 2013 г. – несоответствие структуры диссертационных советов структуре защит по разным областям и отраслям науки. Действительно, если взглянуть на данные *таблицы 1*, то можно увидеть, что соответствие выполняется только по гуманитарным наукам (20% диссертационных советов осуществляют 20% защит как в 2010 г., так и в 2015 г.). По социальным и экономическим наукам, наукам о жизни и медицине доля защищённых диссертаций на 2–4 процентных пункта превышает долю числа диссертационных советов, где были проведены эти защиты. По естественнонаучным и техническим специальностям наблюдается обратная ситуация.

По данным Министерства образования и науки РФ, по техническим наукам в до-реформенные годы было в 2,5 раза больше диссертационных советов, чем по экономическим специальностям, при примерно

*Таблица 1*

Структура диссертационных советов, где в 2010 и 2015 гг. были защиты, и защит докторских диссертаций по областям науки (в процентах)

Области науки	2010		2015	
	Структура защит	Структура диссертационных советов	Структура защит	Структура диссертационных советов
Все науки	100,0	100,0	100,0	100,0
Гуманитарные	20,7	19,6	21,6	20,5
Социальные и экономические	19,2	17,2	19,7	17,9
Естественнонаучные	15,1	17,4	11,9	14,7
Технические	15,1	19,6	12,7	15,8
Науки о жизни и медицина	30,0	26,3	34,3	31,0

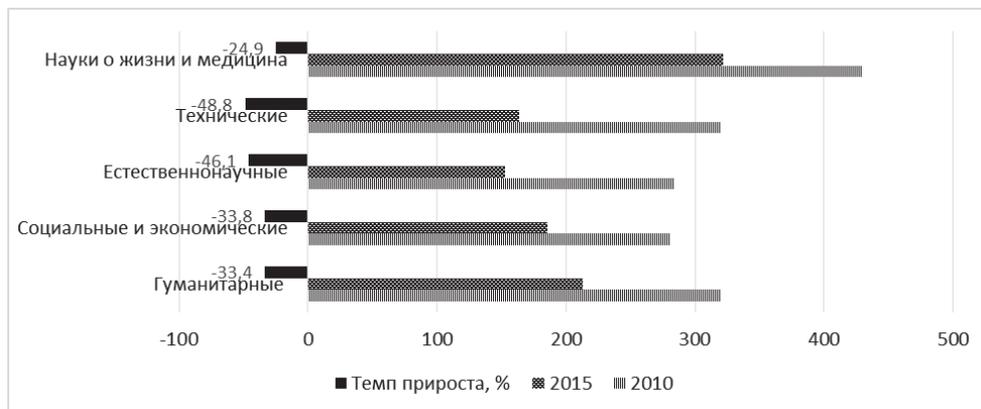


Рис. 1. Распределение диссертационных советов, где были проведены защиты докторских диссертаций в 2010 и 2015 гг., по областям науки и их динамика

одинаковом количестве защит [5]. Наше исследование показало, что в 2010 г. число советов по техническим наукам, где были осуществлены защиты, в 1,1 раз превысило число советов по всем социальным и экономическим наукам. Результатом реформы ВАК стало двукратное снижение к 2015 г. таких советов по техническим наукам, в то же время по социальным и экономическим наукам снижение было только на треть (рис. 1). Вследствие этого советов по техническим наукам стало меньше, чем по всем экономическим и социальным наукам (на 11,2%).

Отметим, что, несмотря на значимое сокращение числа работающих диссертационных советов, в большинстве научных областей есть отрасли, где число советов не изменилось или возросло. Это сельскохозяйственные науки (не изменилось), искусствоведение и юриспруденция (возросло на 7,7 и 4,2% соответственно).

Как видно из таблицы 2, общее число защит докторских диссертаций в 2015 г. по сравнению с 2010 г. снизилось на 42,5%. Наиболее значительное сокращение произошло не по экономическим наукам, которые вызвали нарекания со стороны Министерства образования и науки РФ в дореформенное время, а по естественнонаучным и техническим специальностям (особенно по архи-

тектуре (на 100%) и географии (на 87%). Не изменилось число защит по культурологии и незначительно снизилось по юридическим (2,9%) и сельскохозяйственным (15,7%) специальностям.

Что касается структуры защит по областям и отраслям науки, то она изменилась не так, как планировалось (табл. 1): на 3,2 процентного пункта сократилась доля защит по естественнонаучным специальностям (с 15,1% в 2010 г. до 11,9% в 2015 г.) и на 2,4 процентного пункта – по техническим (с 15,1 до 12,7%). Снижение по экономическим специальностям не такое значительное – всего на 1,7% (с 12,7 до 11,0%). Причем по специальности 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством», на которую ежегодно приходилось больше всего защит, ситуация не изменилась: в 2010 г. 8,7% всех объявлений о защитах докторских диссертаций были по данной специальности (68,8% от всех экономических диссертаций), в 2015 г. – 8,2%, или 74,6% от всех докторских диссертаций по экономике. По-прежнему каждая третья диссертация выполнена по наукам о жизни и медицине, каждая пятая – по социально-экономическим и гуманитарным наукам. Не изменилась и результативность работающих диссертационных советов: в среднем ежегодно одна-две защиты док-

Таблица 2

## Динамика защит докторских диссертаций по областям и отраслям науки

Области / отрасли науки	Темп прироста числа защит (2015 к 2010), %	Среднее число защит в диссертационном совете, где были защиты	
		2010	2015
Все науки	-42,5	1,7	1,6
Гуманитарные	-40,3	1,9	1,7
в том числе:			
искусствоведение	-26,9	2,0	1,4
исторические	-43,2	2,0	1,7
культурология	0,0	1,1	1,4
педагогические	-37,9	1,7	2,0
филологические	-40,2	1,9	1,6
философские	-48,4	1,9	1,7
Социальные и экономические	-41,1	2,0	1,7
в том числе:			
социологические	-54,8	1,4	1,1
экономические	-50,0	2,0	1,8
политические	-43,9	1,6	1,2
юридические	-2,9	2,2	2,0
Естественнонаучные	-54,8	1,5	1,3
в том числе:			
географические	-87,0	1,3	1,0
геолого-минералогические	-41,7	1,4	1,2
физико-математические	-56,7	1,6	1,4
химические	-44,3	1,3	1,1
Технические	-51,7	1,3	1,3
в том числе:			
архитектура	-100,0	2,0	нет защит
технические	-51,3	1,3	1,3
Науки о жизни и медицина	-34,2	2,0	1,8
в том числе:			
биологические	-36,5	1,5	1,3
ветеринарные	-59,3	1,9	1,2
медицинские	-33,7	2,4	2,2
психологические	-34,2	1,4	1,3
сельскохозяйственные	-15,7	1,5	1,2
фармацевтические	-50,0	1,5	1,5

торских диссертаций – как в 2010, так и в 2015 гг. (табл. 2).

#### Распределение диссертационных советов и защит диссертаций по федеральным округам

В России академическая и вузовская наука сконцентрирована преимущественно в Центральном федеральном округе. По этой причине там находится почти половина диссертационных советов, проводивших защиты докторских диссертаций (47% – в 2010 г. и 45% – в 2015 г.). Чуть больше

10% таких советов в Северо-Западном, Приволжском и Сибирском федеральных округах, 7–5% – в Южном и Уральском федеральном округах. В Дальневосточном федеральном округе – 2% в 2010 и 1% – в 2015 гг. Заметим, что именно в Дальневосточном федеральном округе произошло наиболее значительное снижение числа работающих диссертационных советов (на 44%). В других округах снижение составило от 21 до 40% (рис. 2).

Что касается структуры защит докторских диссертаций по федеральным окру-

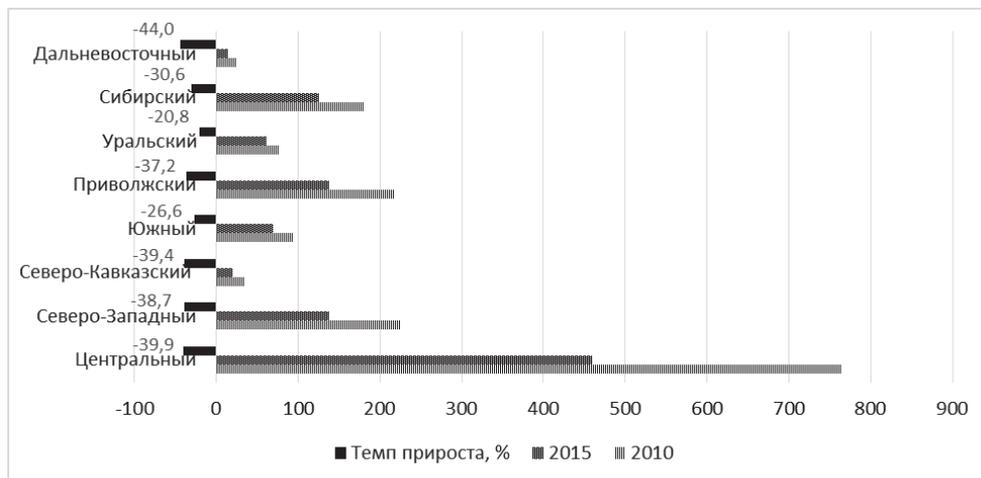


Рис. 2. Распределение числа диссертационных советов, где были проведены защиты докторских диссертаций в 2010 и 2015 гг., по федеральным округам и их динамика

Таблица 3

Распределение защит докторских диссертаций в 2010 и 2015 гг. по федеральным округам и областям науки (в процентах)

Федеральный округ	Всего	В том числе по областям науки				
		Гуманитарные	Социальные и экономические	Естественнонаучные	Технические	Науки о жизни и медицина
2010						
Центральный	48,5	42,8	53,7	46,2	45,5	51,8
Северо-Западный	14,3	16,1	12,5	16,3	14,6	13,1
Северо-Кавказский	2,6	4,7	2,0	1,6	0,9	2,8
Южный	5,9	6,5	7,7	3,0	7,0	5,2
Приволжский	12,5	15,4	12,7	8,9	14,2	11,3
Уральский	4,8	5,9	6,1	4,0	4,4	3,9
Сибирский	10,3	7,7	4,2	17,9	12,5	10,9
Дальневосточный	1,1	0,9	0,9	2,1	0,9	1,1
Всего	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
2015						
Центральный	48,5	44,6	52,2	48,7	37,5	52,8
Северо-Западный	13,5	12,0	13,1	12,0	20,2	12,6
Северо-Кавказский	1,9	3,6	2,5	1,6	0,5	1,3
Южный	6,4	6,9	8,6	4,7	5,3	5,9
Приволжский	12,0	14,5	9,2	8,9	17,8	11,0
Уральский	5,6	8,1	5,7	6,8	4,3	4,1
Сибирский	10,6	9,6	6,1	15,7	12,0	11,5
Дальневосточный	1,4	0,6	2,5	1,6	2,4	0,9
Всего	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

гам, то она не изменилась в целом по всем областям науки (табл. 3). Как в 2010 г., так и в 2015 г. 48,5% защит проведено в Центральном федеральном округе; от 10 до 14% – в Северо-Западном, Приволжском

и Сибирском федеральных округах, около 5% – в Южном и Уральском округах, 1–2% – в Северо-Кавказском и Дальневосточном округах. Однако по областям науки есть существенные изменения:

Таблица 4

Топ-10 городов России по числу защит докторских диссертаций в 2010 и 2015 гг.

Город	2010		Город	2015	
	Число диссертаций	В процентах к общему числу защит		Число диссертаций	В процентах к общему числу защит
Москва	1124	39,3	Москва	630	38,3
Санкт-Петербург	370	12,9	Санкт-Петербург	197	12,0
Новосибирск	89	3,1	Новосибирск	59	3,6
Томск	70	2,4	Екатеринбург	41	2,5
Ростов-на-Дону	66	2,3	Томск	38	2,3
Казань	63	2,2	Нижегород	37	2,3
Екатеринбург	61	2,1	Казань	36	2,2
Саратов	60	2,1	Ростов-на-Дону	34	2,1
Челябинск	47	1,6	Саратов	31	1,9
Нижегород	46	1,6	Волгоград	30	1,8

1) по гуманитарным наукам наиболее значительно снизилась доля защит в Северо-Западном федеральном округе (на 4 процентных пункта: с 16,1 до 12,0%); одновременно возросли доли защит в Уральском (с 5,9 до 8,1%) и Сибирском (с 7,7 до 9,6%) федеральных округах;

2) по социальным и экономическим наукам на 3,5 процентных пункта снизилась доля защит в Приволжском федеральном округе (с 12,7 до 9,2%) и возросла в Сибирском (с 4,2 до 6,1%) и Дальневосточном (с 0,9 до 2,5%) федеральных округах;

3) по естественнонаучным специальностям на 4,3 процентного пункта снизилась доля защит в Северо-Западном (16,3 до 12,0%) и на 2,2 процентного пункта в Сибирском (с 17,9 до 15,7%) федеральных округах. Увеличение произошло в Центральном (с 46,2 до 48,7%), Южном (с 3,0 до 4,7%) и Уральском (с 4,0 до 6,8%) федеральных округах;

4) по техническим наукам на 8 процентных пунктов снизилась доля защит в Центральном федеральном округе (с 45,5 до 37,5%). Наибольший рост доли защит отмечен в Северо-Западном (с 14,6 до 20,2%) и Приволжском (с 14,2 до 17,8%) федеральных округах;

5) по наукам о жизни и медицине существенных изменений не выявлено.

#### Города-лидеры по защите докторских диссертаций

По данным *таблицы 4* можно заметить, что как в 2010 г., так и в 2015 г. подавляющее большинство защит докторских диссертаций (почти 40%) проведено в Москве (940 – в 2010 г. и 630 – в 2015 г.). В целом реформа ВАК не изменила тройку городов России – лидеров по числу защит – это известные научные центры (Москва, Санкт-Петербург и Новосибирск). Состав топ-10 городов также остался практически неизменным, только место Челябинска в 2010 г. занял в 2015 г. Волгоград.

Если соотнести количество защит докторских диссертаций с численностью населения города [8; 9], результаты получаются иные. Как в 2010, так и в 2015 гг. по числу защит на 1 млн жителей ведущим научным городом России оказывается Томск, от которого значительно отстают Москва, Санкт-Петербург и Новосибирск (*рис. 3*). Заметим, что в топ-10 входят города Южного и Северо-Кавказского федеральных округов (Ростов-на-Дону, Махачкала, Майкоп), где немного научных центров (по сравнению с Москвой или Новосибирском), но зато много защит диссертаций, выполненных не по месту защиты (о чём будет упомянуто ниже).

Тройки городов-лидеров по числу защит докторских диссертаций в расчете на

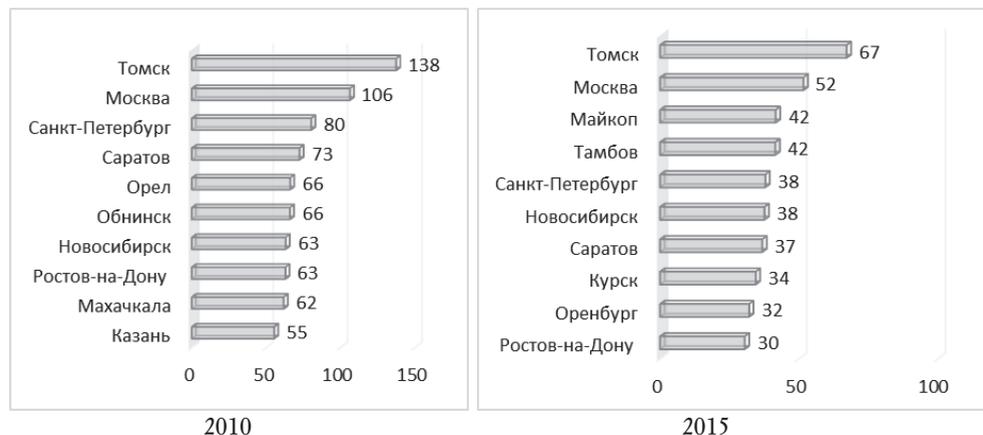


Рис. 3. Топ-10 городов России по числу защищенных докторских диссертаций в 2010 и 2015 гг. на 1 млн жителей

1 млн жителей по областям науки изменились и выглядят следующим образом:

1) гуманитарные: 2010 г. – Химки (37), Великий Новгород (28), Махачкала (24); 2015 г. – Майкоп (28), Великий Новгород (18), Химки (17);

2) социальные и экономические: 2010 г. – Орел (41), Йошкар-Ола (32), Майкоп (32); 2015 г. – Тамбов (20), Майкоп (14), Саратов (13);

3) естественнонаучные: 2010 г. – Томск (33), Новосибирск (23), Иркутск (22); 2015 г. – Новосибирск (12), Томск (11), Южно-Сахалинск (10);

4) технические: 2010 г. – Новочеркасск (34), Таганрог (20), Воронеж (17); 2015 г. – Томск (20), Уфа (11), Воронеж (10);

5) науки о жизни и медицина: 2010 г. – Томск (138), Обнинск (66), Пятигорск (42); 2015 г. – Москва (21), Петрозаводск (18), Оренбург (18).

#### Распределение диссертационных советов и защит диссертаций по месту исполнения и ведущей организации

Подавляющее число диссертационных советов, проводивших защиты докторских диссертаций, созданы на базе высших учебных заведений. В 2010 г. таких было 72,8%. К 2015 г. их доля возросла до 74,3%.

Поэтому в вузах в эти годы было защищено 7% докторских диссертаций, в том числе 8% – по гуманитарным, социальным, экономическим и техническим наукам, почти 6% диссертаций – по наукам о жизни и медицине и только половина – по естественнонаучным специальностям (табл. 5). Однако не все диссертации защищаются там, где были подготовлены. В 2010 г., например, по гуманитарным наукам часть работ, выполненных в вузах, защищена в научных организациях (в вузах выполнено 86,3%, защищено – 82,3%). По техническим наукам наблюдалась другая зависимость: в вузах выполнено 77,2% работ, а защищено – 83,5%. В 2015 г. защиты, как правило, проходили там, где были подготовлены диссертации, исключение – технические науки, где ситуация не изменилась: в вузах по-прежнему защищается больше работ, чем подготавливается (выполнено 80,2%, защищено 84,6%).

Анализ авторефератов докторских диссертаций, защищенных в 2015 г., показал, что в среднем 26,2% диссертаций были сделаны не по месту защиты (табл. 6). Почти 40% таких работ выявлено в Северо-Кавказском и Южном федеральных округах, 33,3% – в Приволжском, 30,0% – в Уральском, 27,3% – в Дальневосточном, 24,1% –

Таблица 5

Распределение докторских диссертаций в 2010 и 2015 гг. по месту защиты, месту исполнения и ведущей организации (в процентах)

Области науки	Место защиты диссертации			Место исполнения диссертации			Ведущая организация		
	Всего	Вуз	НИИ	Всего	Вуз	НИИ	Всего	Вуз	НИИ
2010									
Все науки	100,0	71,7	28,3	100,0	72,2	27,8	100,0	61,3	38,7
в том числе гуманитарные	100,0	82,3	17,7	100,0	86,3	13,7	100,0	86,5	13,5
социальные и экономические	100,0	85,2	14,8	100,0	86,5	13,5	100,0	78,6	21,4
естественные	100,0	52,0	48,0	100,0	50,5	49,5	100,0	35,1	64,9
технические	100,0	83,5	16,5	100,0	77,2	22,8	100,0	37,1	62,9
науки о жизни и медицина	100,0	59,6	40,4	100,0	61,6	38,4	100,0	58,2	41,8
2015									
Все науки	100,0	72,1	27,9	100,0	72,4	27,6	100,0	65,7	34,3
том числе гуманитарные	100,0	87,9	12,1	100,0	89,0	11,0	100,0	85,0	15,0
социальные и экономические	100,0	84,8	15,2	100,0	86,1	13,9	100,0	85,1	14,9
естественные	100,0	49,7	50,3	100,0	50,8	49,2	100,0	41,1	58,9
технические	100,0	84,6	15,4	100,0	80,2	19,8	100,0	52,4	47,6
науки о жизни и медицина	100,0	58,0	42,0	100,0	58,9	41,1	100,0	55,7	44,3

Таблица 6

Распределение докторских диссертаций, выполненных в 2015 г. не по месту защиты, по научным областям и федеральным округам (в процентах к общему числу защит)

Федеральный округ	Всего	В том числе по областям науки				
		Гуманитарные	Социальные и экономические	Естественно-научные	Технические	Науки о жизни и медицина
Центральный	24,1	24,3	16,5	20,4	24,4	29,3
Северо-Западный	22,2	17,5	24,4	13,0	26,2	24,3
Северо-Кавказский	38,7	50,0	12,5	0,0	0,0	71,4
Южный	38,8	34,8	44,4	44,4	45,5	33,3
Приволжский	33,3	43,8	24,1	29,4	24,3	36,1
Уральский	30,0	37,0	16,7	15,4	22,2	43,5
Сибирский	20,5	12,5	20,0	10,0	20,0	29,7
Дальневосточный	27,3	50,0	0,0	33,3	40,0	40,0
Всего	26,2	28,0	20,4	19,4	25,5	30,9

в Центральном, 22,2% – в Северо-Западном и 20,5% – в Сибирском федеральных округах. Наиболее часто «не свои» защиты проводятся по наукам о жизни и медицине (например, в Северо-Кавказском федеральном округе таких 71,4%) и гуманитарным наукам (в Северо-Кавказском и Дальневосточном округах – 50,0%, в Приволжском федеральном округе – 43,8%, в Уральском – 37,0%, в Южном – 34,8%). В целом каждая третья такая диссертация

защищена в области наук о жизни и медицине (30,9%) и гуманитарным наукам (28,0%), каждая четвёртая – по техническим наукам (25,5%) и каждая пятая – по социальным и экономическим (20,4%) и естественнонаучным (19,4%) специальностям. Причин данной ситуации может быть несколько. Это, во-первых, отсутствие диссертационного совета в месте подготовки диссертации (что стало весьма актуальным после 2013 г.), во-вторых, различие требо-

ваний в разных диссертационных советах (что позволяет диссертанту найти более лояльный совет) и, в-третьих, коррупционная составляющая, которая даёт возможность оперативно провести защиту любой, даже очень слабой диссертации [10].

В 2010 г. в среднем 61,3% докторских диссертаций проходили экспертизу в вузах (табл. 5). Вуз чаще назначался ведущей организацией для диссертаций по гуманитарным и социально-экономическим наукам (соответственно в 86,5 и 78,6% случаев). В то же время для естественнонаучных и технических исследований это происходит только с каждой третьей диссертацией. В 2015 г. до 65,7% возросло число случаев назначения ведущей организацией высшего учебного заведения. Чаще стали проходить экспертизу в вузах докторские диссертации по социальным и экономическим (85,1% случаев), техническим (52,4%) и естественнонаучным (41,1%) специальностям, реже – по гуманитарным специальностям (85,0%) и наукам о жизни и медицине (55,7% случаев). Такое распределение, по нашему мнению, возможно, обусловлено не ослаблением требований, предъявляемых к докторским диссертациям в высших учебных заведениях, а большей доступностью вузов для экспертизы научных исследований, в том числе с помощью коррупционных схем, которые с разной степенью развиты в вузах России, включая ведущие университеты [10].

### Заключение

Проведённое исследование показало, что реформа ВАК привела лишь к формальному сокращению диссертационных советов. Реальное число советов, где проводились в течение года защиты докторских диссертаций, по-прежнему составляет 50% их списочного числа. Средняя результативность советов также не изменилась – не более двух защит докторских диссертаций в год. Несмотря на критику ВАК деятельности советов по гуманитар-

ным, социальным и экономическим специальностям, их количество уменьшилось не так заметно, как по техническим и естественным наукам, а доля докторских диссертаций по этим специальностям в общем числе защит даже возросла. Отметим также, что снижение количества защит докторских диссертаций, по нашему мнению, явление временное и обусловлено, главным образом, необходимостью подготовки и опубликования большего количества статей в журналах, рекомендованных ВАК.

Не произошло существенных изменений в региональной структуре защит. Наименьшее количество докторских диссертаций защищается в Дальневосточном федеральном округе (около 1% от их общего числа); возможно, поэтому здесь значительно сократилось число диссертационных советов. Вместе с тем только 30% советов региона в течение 2015 г. провели хотя бы одну защиту докторской диссертации. В то же время почти 40% диссертаций, защищённых в Южном и Северо-Кавказском федеральных округах, выполнены в вузах и научных институтах других регионов России, в том числе и Дальневосточного федерального округа. Очевидно, региональное перемещение диссертантов происходит не только вследствие отсутствия диссертационного совета в «домашнем» регионе, но и по причинам наличия в других регионах России менее требовательных советов.

Прослеживается тенденция ослабления роли Российской академии наук в подготовке научных кадров. Это проявляется как в том, что только четверть докторских диссертаций защищается в советах, созданных на базе научных институтов, так и в сокращении частоты случаев назначения научных учреждений ведущими организациями для их экспертизы.

Таким образом, российская система подготовки научных кадров по-прежнему нуждается в реформе, но более кардинальной, чем простое изменение сети диссертационных советов и ужесточение формаль-

ных требований к диссертационным исследованиям, выраженных в увеличении числа необходимых для защиты статей.

### Литература

1. Гуртов В.А., Щеголева Л.В. Публикационная активность членов диссертационных советов при вузах России // Высшее образование в России. 2014. № 8–9. С. 16–26.
2. Дранкина Е.В. Докторская с наценкой // Экономика образования. 2012. № 1. С. 115–117.
3. Сенашенко В.С. О некоторых проблемах подготовки кадров высшей квалификации // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 54–58.
4. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2015: Стат. сб. / Росстат. М., 2015. 1266 с.
5. Гуртов В.А., Пахомов С.И., Шишканова И.А. Обзор деятельности сети диссертационных советов в 2013 г.: аналитический доклад. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014. 476 с. URL: <http://science-expert.ru/docs/nauchnyepublikacii/monitoring-obzor-2013.pdf>
6. Пахомов С.И., Шишканова И.А., Гуртов В.А. Обзор деятельности сети диссертационных советов в 2014 г.: аналитический доклад. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2015. 140 с. URL: <http://openbudgetrf.ru/doc/1516>
7. Донецкая С.С. Статистическое исследование структуры и качества подготовки докторских диссертаций в России // Вопросы статистики. 2012. № 12. С. 71–76.
8. Российский статистический ежегодник. 2011: Стат. сб. / Росстат. М., 2011. 795 с.
9. Российский статистический ежегодник. 2015: Стат. сб. / Росстат. М., 2015. 728 с.
10. Донецкая С.С. Состояние и структура корпорации в российских вузах (Анализ мнений студентов) // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 68–77.

Статья поступила в редакцию 21.11.16.

Принята к публикации 09.03.17.

### THE STATISTICS OF AWARDED DOCTORAL DEGREES: CHANGES AFTER THE REFORM OF THE HIGHER ATTESTATION COMMISSION

*Svetlana S. DONETSKAYA* – Dr. Sci. (Economics), Prof. Faculty of Economics, e-mail: [dss@inbox.ru](mailto:dss@inbox.ru)

Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia

Address: 2, Pirogov str., Novosibirsk, 630090, Russian Federation

**Abstract.** The reform of the Russian scientific training system started in 2013. It was planned to decrease the number of dissertation councils and theses on the humanities, social and economic fields. Four years have passed. Have the number and the structure of awarded doctoral degrees change for this time: by the federal regions and cities of Russia, by the scientific fields and by the types of organizations? The author has tried to give answers to this question. The data for this analysis was taken from abstracts of doctoral theses awarded in 2010 and 2015, which was posted on the website of the Higher Attestation Commission (HAC).

**Keywords:** reform of the Higher Attestation Commission, doctoral dissertation, structure of dissertation councils, structure of awarded doctoral degrees

**Cite as:** Donetskaya, S.S. (2017). [The Statistics of Awarded Doctoral Degrees: Changes after the Reform of the Higher Attestation Commission]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 26–37. (In Russ., abstract in Eng.)

### References

1. Gurtov, V.A., Shchegoleva, L.V. (2014). [Publication Activity of the Members of Dissertation Councils at Universities in Russia]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8–9, pp. 16–26. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Drankina, E.V. (2012). [Doctorate at a Premium]. *Ekonomika obrazovaniya* [Economics of Education]. No. 1. p. 115-117. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Senashenko, V.S. (2013). [On Some Problems of Preparation Specialists of Higher Qualification]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia]. No. 4, pp. 54–58. (In Russ., abstract in Eng.)
4. *Regiony Rossii. Social'no-ekonomicheskie pokazateli*. 2015 [Regions of Russia. Socio-economic indicators] Collection of papers. Moscow: Rosstat Publ., 2015. 1266 p. (In Russ.).
5. Gurtov, V.A, Pakhomov, S.I., Shishkanova, I.A. (2014). *Obzor deyatel'nosti seti dissertatsionnykh sovetov v 2013 godu: analiticheskii doklad* [Overview of the Network Dissertation Councils in 2013: analytical report]. Petrozavodsk: PetrSU Publ., 476 p. Available at: <http://science-expert.ru/docs/nauchnye-publikacii/monitoring-obzor-2013.pdf> (In Russ.)
6. Pakhomov, S.I., Shishkanova I.A., Gurtov, V.A. (2015). *Obzor deyatel'nosti seti dissertatsionnykh sovetov v 2013 godu: analiticheskii doklad* [Overview of the Network Dissertation Councils in 2014: analytical report]. Petrozavodsk: PetrSU Publ., 140 p. Available at: <http://openbudgetrf.ru/doc/1516> (In Russ.)
7. Donetskaya, S.S. (2012). [Statistical Studies of the Structure and Quality of Doctoral Thesis in Russia]. *Voprosy statistiki* [Questions of Statistics]. No. 12, pp. 71–76. (In Russ., abstract in Eng.).
8. *Rossiiskii Statisticheskii Ezhegodnik*. 2011. [Russian Statistical Yearbook. 2011]. Collection of papers. Moscow: Rosstat Publ., 2011. 795 p. (In Russ.).
9. *Rossiiskii Statisticheskii Ezhegodnik*. 2015. [Russian Statistical Yearbook. 2015]. Collection of papers. Moscow: Rosstat Publ., 2015. 728 p. (In Russ.)
10. Donetskaya, S.S. (2015). [The Condition and Structure of the Corruption in the Russian Universities (Students' Opinions Analysis)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia]. No. 8-9. p. 68-77. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 21.11.16.*

*Accepted for publication 09.03.17.*



Science Index РИНЦ – 2015

Вопросы философии	13,846
Психологическая наука и образование	6,584
Социологические исследования	6,377
Педагогика	5,210
Вопросы образования	4,815
<b>Высшее образование в России</b>	<b>2,936</b>
Философские науки	2,368
Высшее образование сегодня	1,897
Эпистемология и философия науки	1,506
Вестник международных организаций	1,394
Университетское управление: практика и анализ	1,329
Интеграция образования	1,108
Alma mater	0,998
Инженерное образование	0,810
Образование и наука	0,770
Социология образования	0,380

## «ВЗРОСЛЕНИЕ» СТУДЕНЧЕСТВА КАК ФЕНОМЕН МЕНЯЮЩЕГОСЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**ЗБОРОВСКИЙ** Гарольд Ефимович – д-р филос. наук, проф. E-mail: garoldzborovsky@mail.com

**АМБАРОВА** Полина Анатольевна – канд. социол. наук, доцент. E-mail: p.a.ambarova@urfu.ru

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина  
Адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19, Россия

***Аннотация.** Цель статьи – обоснование необходимости изменений в российском высшем образовании вследствие трансформации возрастной структуры одной из ключевых образовательных общностей – студенчества. Предметом исследования является феномен «взросления» студенчества, возникающий за счёт включения в практики высшего образования представителей «третьего» возраста. Одна из задач заключается в прогнозировании возможных последствий этого явления для высшей школы и разработке моделей высшего образования, отвечающих выявленной тенденции. Эмпирической основой статьи стали данные, полученные авторами в ходе изучения темпоральных стратегий поведения представителей «третьего» возраста, а также практик высшего образования в России и за рубежом, отвечающих вызовам нелинейных изменений в современном обществе.*

***Ключевые слова:** студенчество, возрастные общности, студенты «третьего» возраста, темпоральные стратегии поведения, нелинейные характеристики высшего образования*

***Для цитирования:** Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. «Взросление» студенчества как феномен меняющегося высшего образования // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 38–49.*

### Век живи – век учись

Стало расхожим мнение о том, что сфера высшего образования подвержена непрерывным изменениям. Далеко не все последствия этих изменений можно оценить однозначно, тем более что не успевают завершиться одни трансформации, как начинаются новые, пришедшие им на смену. Многие из них значительной частью россиян встречаются «в штyki», особенно если они связаны с сокращением бюджетных мест, слиянием вузов, ликвидацией одних, пре-

вращением в филиалы других, т.е. с тем, что в последние годы принято называть «оптимизацией» системы высшего образования, а на деле превращается в её «пессимизацию». Между тем изменения в отечественном высшем образовании не всегда имеют негативный или противоречивый характер и не всегда вызваны образовательной политикой государства, управленческими решениями или экономической ситуацией. Некоторые трансформации детеминированы объективными социокультурными и демографическими процессами и тенденциями, имеющими общемировой характер. Не откликнуться на них российская высшая школа просто не может, потому что они, по-видимому, будут определять некоторые форматы университетского образования в будущем.

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке Российского научного фонда, проект № 16-18-10046 «Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности».

Одна из таких тенденций взята в качестве предмета анализа авторами статьи. Мы предлагаем рассмотреть настоящие и грядущие перемены в высшей школе через призму изменений, происходящих в главной образовательной общности – студенчестве. В общественном мнении студенчество, как правило, ассоциируется с молодостью и присущими этому возрасту особенностями. Между тем действительные возрастные границы студенческой общности сегодня раздвигаются, при этом перспективы дальнейшего их расширения просматриваются достаточно очевидно. Это приводит к появлению противоречия между образом студенчества в массовом сознании и реальными практиками вузовской жизни, в которые всё чаще стали включаться «возрастные» студенты. Появилось не только политкорректное понятие «представители третьего возраста», но и термины, обозначающие их образовательные практики: «университеты третьего возраста», «студенты серебряного возраста», «высшее образование для взрослых» и др. За рубежом эта терминология ещё более богата: «universities for seniors», «adult education», «older students», «nontraditional students», «senior learners», «older learners» и др. Приходится констатировать, что в целом границы между «студенческой молодостью» и «студенческой зрелостью» становятся размытыми. Связано это с тем, что благодаря постепенному воплощению в жизнь концепции Life Long Learning в структуре студенчества достаточно быстро сформировалось «среднее поколение» (от 30 до 40 лет) и «предпенсионное поколение», которые соединяют студенческую молодёжь и поколение «серебряного возраста». Эти студенты имеют специфическую мотивацию к получению высшего образования и выстраивают особые образовательные стратегии, требующие как исследовательского внимания, так и соответствующих практических подходов к обеспечению их реализации. Названные

структурные изменения студенчества пока не меняют кардинально повседневную жизнь вузов, формы, подходы, методы образовательной деятельности, но уже сейчас отчетливо заявляют о себе, а в перспективе, скорее всего, заставят измениться те или иные элементы существующих моделей высшего образования.

В фокус нашего исследования были включены образовательные практики для взрослых, реализующиеся в формальной системе высшего образования различных стран. Объектом эмпирического исследования стала общность возрастных студентов. В качестве гипотезы мы выдвинули предположение о том, что «взросление студенчества» и приобретение возрастными студентами признаков уже видимого меньшинства заставят их «сформулировать» системе высшего образования запрос на гибкость, новые принципы взаимодействия и новые образовательные технологии, на совершенствование образовательного права и организационных структур. Мы также предполагаем, что изменения возрастной структуры студенчества придадут позитивный импульс развитию высшего образования в России, которое остро нуждается не только (и не столько) во внешнем стимулировании, сколько во внимательном учёте образовательных запросов общества, интересов его различных групп и общностей.

В статье мы рассмотрим два аспекта проблемы – субъективный и объективный. Первый связан с выявлением мотивации к получению высшего образования изучаемой образовательной общности, а также с анализом темпоральных особенностей возрастных студентов, их места в структуре студенчества. Второй – с исследованием социальных функций высшего образования по регулированию образовательных стратегий возрастных студентов и с выходом на обоснование некоторых элементов высшего образования, которые должны приобрести характер нелинейных.

Прежде всего отметим, что мы не акцентируем внимание на педагогических технологиях или методах организации обучения взрослых. Эти вопросы уже достаточно хорошо освещены в научной литературе [1–3]. Нас интересует сам факт включённости представителей старших возрастных общностей в образовательные практики как предпосылка изменений в высшей школе. При этом мы опираемся на эмпирические исследования зарубежных учёных, которые давно и внимательно следят за развитием высшего образования «для возрастных студентов». Тем более что данный вид образовательных практик стал складываться на Западе достаточно давно. Так, еще в 1962 г. в Нью-Йорке был открыт Институт образования пенсионеров, в 1973 г. во Франции по инициативе Пьера Велласа начал работать Университет третьего возраста, а в 1983 г. в Великобритании было основано «Общество третьего возраста», в состав которого вошли 266 университетов из Англии, Уэльса, Шотландии и Северной Ирландии. С этого времени практики организации высшего образования для людей старшего возраста стали довольно быстро распространяться во многих странах мира.

В своем исследовании мы проанализировали опыт рассмотрения интересов, потребностей и проблем возрастных и пожилых людей в сфере образования, который принадлежит канадским ученым S. Dupuis-Blanchard, D. Theriault, L. Mazerolle [4]. Нам были интересны работы R.L.E. Chua & A.B. de Guzman, которые описали различные образовательные потребности, выгоды и ожидания пожилых филиппинцев от обучения по программам «третьего возраста» [5]. Методам обучения и образовательному взаимодействию в гетерогенных по возрасту группах в колледжах и университетах посвящено исследование J. Dauenhauer, D.W. Steitz, L.J. Cochran [6]. Некоторые исследования нацелены на выявление удовлетворённости возрастных

студентов непрерывным образованием, получаемым в университете, влияния на их удовлетворённость таких факторов, как гендер и возраст [7]. Богатый материал для понимания смысла формального образования для людей, находящихся в разных точках жизненного пути, в том числе при выходе на пенсию, был собран А. Jamieson из Лондонского университета. На основе проведённых опросов, собранных историй жизни (Life story), собственного жизненного пути она анализирует характеристики, мотивы и достоинства формального обучения «an older learner» [8]. Ряд ученых обращают внимание на образование как элемент жизненных стратегий «успешного старения» [9; 10].

Надо сказать, что процесс получения высшего образования как способ преодоления темпоральных и социально-психологических трудностей представителей старших возрастов, а также связь между образовательными стратегиями этих лиц и трансформацией системы высшего образования пока не стали предметом специального исследования.

Эмпирической базой нашей статьи является вторичный анализ данных, полученных авторами в ходе социологического исследования стратегий преодоления темпоральных противоречий возрастных общностей (2016 г.). Отдельно были проанализированы материалы интервью со студентами старших возрастных групп, размещённые в открытых источниках (СМИ, интернет-сайты). Также был обобщён опыт университетов различных стран мира, работающих с возрастными студентами. Важным источником информации стали материалы полуформализованных интервью с представителями научно-педагогического сообщества (N=80, 2016 г.), выступившими в качестве экспертов по проблемам развития высшего образования в современной России, в том числе – по вопросам функционирования и развития образовательных общностей.

В ходе исследования был определён ряд причин распространённости различных форм высшего образования для возрастных студентов. Среди них, в частности, социально-экономические: увеличение пенсионного возраста во многих странах и, соответственно, необходимость обновления профессиональных знаний и умений людей «третьего возраста», включённых в рыночную экономику; социально-политические: гуманизация общественных отношений и искоренение эйджизма (общество стремится развить культуру «успешного старения», разрушая стереотип необучаемости пожилых людей, повышая через образование уровень их социальной, экономической, психологической адаптивности и активности). Особая причина связана с экзистенциальными проблемами и потребностями пожилых людей, с поиском ими способов снятия дисхроноза – противоречия между биологическим, психологическим и социальным возрастом.

Мы считаем это противоречие одним из реально действующих внутренних источников динамики высшего образования [11]. Дисхроноз представляет собой расхождение скорости и ритмов биологического, психологического и социального возраста человека. Для людей общества модерна и постмодерна эта тема стала чрезвычайно актуальной. Повышение качества жизни людей, изобретение медицинских технологий омоложения и продления жизни создали объективные основания для увеличения продолжительности жизни и периода физической активности человека. Однако динамика психологического и социального возраста не всегда совпадает с этой тенденцией. Анализ содержания интервью показал, что представители «серебряного возраста» (за рубежом более, в России – менее активно) избирают продолжение обучения в высших учебных заведениях как особую стратегию преодоления дисхроноза.

В ответ на возникновение такой стратегии в европейских государствах были запущены образовательные программы для пожилых людей. Они многообразны по форме, длительности, задачам, технологиям. Эти программы базируются как на формальном, так и на неформальном образовании, а также самообразовании. Широкий спектр структур, занимающихся образованием представителей старших возрастных групп, – от центров социальной защиты до организаций дополнительного и высшего образования. На базе высших учебных заведений стали появляться различные организационные формы обучения: институты и факультеты повышения квалификации, центры непрерывного образования, народные университеты, обучающие курсы *elder hostel* (в формате учебного отпуска). Они развиваются в рамках двух моделей – интегративной и сегрегационной. Первая предполагает инклюзию старших возрастных групп через формирование гетерогенных по составу студенческих групп либо через создание специализированных подразделений в составе вуза. Вторая реализуется через создание автономных образовательных организаций для пожилых людей.

Если мы рассмотрим особенности реализации интегративной модели образования в России, то увидим, что возрастные студенты включаются в обучение, как правило, на второй и третьей ступени высшего образования, т.е. поступают в магистратуру или аспирантуру. Вместе с тем определённую часть из них привлекает и бакалавриат как второе высшее образование. Отметим, что во многих странах верхнего ограничения по возрасту нет. Исключения составляют восточные государства (Китай, Япония), в которых установлена граница в 25 лет для поступления на бакалавриат. Опыт показывает, что единственным ограничением может стать отсутствие стипендий для студентов старше 30 лет и проблемы с выдачей виз для иностранных

возрастных студентов. Но эти ограничения скорее призрачные. В России закон «Об образовании в РФ» не устанавливает возрастных ограничений, хотя некоторые вузы самостоятельно ограничивают возраст поступающих 50-ю годами.

В структуре мотивов получения высшего образования (второго, магистратуры, аспирантуры) можно выделить особый тип ориентации – *стремление к сохранению/продлению молодости* и связанных с этим возрастом свойств, таких как активность, профессиональная востребованность, поиск новых способов самореализации, сохранение интеллектуальной и физической формы.

Для некоторых возрастных студентов поступление в вуз носит компенсаторный характер. Выход на пенсию, потеря близких (мужа или жены), отдаление детей исключают из структуры их образа жизни многие виды деятельности. Увеличивается свободное время и возникает некий темпоральный вакуум, который необходимо чем-то заполнить, чтобы восстановить привычный для среднего возраста темп и ритм жизни. Именно такую роль в жизни 77-летнего Александра Трусова сыграло поступление на факультет журналистики Томского государственного университета: *«...жена моя умерла десять лет назад. Тогда лекарством от тоски стали домашнее хозяйство, огород, книги и работа. Но и этого не хватило. Возрастная бессонница стала ещё одним стимулом начать жизнь заново и получить статус «самый старый студент России»»*.

Компенсаторный эффект высшего образования проявляется также в том случае, когда человеку просто не хватило времени на определённом этапе жизни удовлетворить свои образовательные потребности. Некоторым помешали внешние события (военные конфликты, семейные драмы, воля родителей и др.), кому-то – непонимание важности высшего образования. Так, например, американка Нола Оч

впервые поступила в колледж в 1972 г. после смерти своего мужа, но реально смогла закончить учёбу со степенью бакалавра только в 2007 г. в возрасте 95 лет, а в 2010 г. в возрасте 98 лет она окончила магистратуру. Случай с Нолой Оч – яркий пример компенсаторной функции. Её личная жизнь складывалась нелегко: она воспитывала четверых детей, рано потеряла мужа, работала на ферме. Да и в пожилом возрасте ей удалось получить высшее образование только тогда, когда она оставила свою ферму и переехала в университетский кампус.

Компенсаторная функция высшего образования имеет национальную специфику и ярко проявляется в группе «молодых» возрастных российских студентов (около 50 лет). Представителями этой группы студентов в основном являются «жертвы 1990-х». Это особое поколение россиян, которые в кризисные для страны годы отказались от учебы в вузах ради выживания и заработка. Им сейчас как раз около 50 лет, и многие из них поступили в университеты для «латания образовательных дыр». Среди них есть те, кто обладает опытом руководителя или является собственником бизнеса. Часть из них уже имеют одно высшее образование. Сейчас же они стремятся получить второе высшее образование и выбирают такие направления, как «менеджмент и управление» (24%), «бухгалтерский учет, финансы», «экономика» (22%), «психология» (10%), «юриспруденция» (5%) [12]. Это очень значимая группа возрастных студентов, ориентация на которых дает дополнительный импульс развитию системы высшего образования в России.

Каждому возрасту присущ свой комплекс темпоральных противоречий между биологическим, психологическим и социальным возрастом. Если молодым студентам свойственно стремление завышать свой возраст, то возрастным студентам – напротив – стремление уменьшать его.

Наблюдаемые признаки старения вызывают у них внутренний протест, потому что входят в противоречие с «молодой душой», т.е. психологической и социальной идентификацией с молодой возрастной общностью. Эта потребность реализуется в том случае, если они обучаются в смешанных группах, вместе с молодыми студентами. То, что пожилым людям нравится учиться вместе с молодёжью, – факт, который отметили практически все информанты: *«Мне кажется, что я нравлюсь молодёжи, с которой учусь, а мне нравится учиться с ними»*, – отмечала Нола Очс, которая училась, кстати, в одной группе со своей 21-летней внучкой. *«Мои внуки мной восхищаются»*, – говорит Симона Букерель (65 лет, Университет г. Тулузы, Франция). *«Я себя чувствую сейчас намного лучше, чем 10 лет назад»*, – говорит Франс Дудо, (69 лет, Университет г. Тулузы, Франция). Одним из ярких представителей российской общности возрастных студентов является Марк Гольдман, который в 72 года поступил на очное отделение Высшей школы экономики (в 2004 г.). Отрывок из его интервью – доказательство того типа мотивации к обучению, о котором мы пишем: *«Я в Москве по театрам и концертам ходить не буду. Учёба, спорт и, конечно, английский. У меня чёткая задача – освоить все новейшие западные исследования в политологии. Для этого мне придётся переводить с английского массу журнальных статей. Но я к этому ритму готов...»*.

Для возрастных студентов характерно стремление остановить быстро «убегающее» биологическое время. С точки зрения психологов, второе высшее образование в зрелом возрасте уже не повышает уровень знаний, но является показателем того, что человек просто не хочет взрослеть, как бы оттягивает момент своего взросления. Наше исследование показало, что возрастные студенты в большей мере удовлетворены жизнью, активны, имеют более

высокие показатели интеллектуального и социально-психологического здоровья, чем их сверстники, не включённые в образовательные практики. Таким образом, любые образовательные практики, в которые включаются возрастные студенты (традиционное очное или заочное обучение, университеты третьего возраста и др.) являются эффективным способом преодоления темпоральных противоречий. Высшее образование в этом случае выполняет ряд важных функций. Среди них выделим адаптационную, которая обеспечивает в определённой степени конкурентоспособность старших возрастных общностей, и аутоэволюционную. Последняя заключается в том, что тормозит физическое старение, атрофию интеллектуальной функции у возрастных студентов. Следует особо отметить функцию межпоколенческой интеграции. Благодаря ей образование (особенно в гетерогенных студенческих группах) способствует установлению взаимодействия между различными возрастными группами и выведению старших возрастных общностей из социальной изоляции. Одно из наших интервью с молодыми студентами Уральского федерального университета показало, что студенческая молодёжь вовсе не возражает против присутствия в их группах возрастных студентов: *«Это даже интересно, учиться с опытными людьми, знающими жизнь не по книжкам и учебникам, как мы. Они даже могли бы быть старостами в наших группах»*. В общем-то, те же самые оценки, связанные с позитивным восприятием студентов «серебряного возраста», мы фиксируем в материалах, размещённых в сети Интернет. Вот, например, описание ситуации общения в культурном центре университета Тулузы: *«...культурный центр университета открыт и для молодых, и для возрастных студентов. Вот оживлённо разговаривают студент Dominique (23 года) и Jacques Ferrand (73 года), бывший инженер, они обсуждают детали нанесения японской идеограм-*

*мы на шелк, работой этой занят Жак, а Доминик живо интересуется деталями. Здесь люди называют друг друга по имени, здесь царит семейная атмосфера. «Я встретил здесь множество друзей, – говорит Жак. – После занятий мы все вместе, и старые, и молодые, проводим некоторое время в ближайшем кафе, за чашечкой кофе»». Такие суждения показывают, насколько эффективно реализуется концепция межпоколенческого обучения, акцентирующая важность совместного обучения в группах людей разных возрастов, а также концепция биографического обучения, в основе которого лежит идея развития образовательной активности посредством обращения к прошлому, личному и профессиональному опыту, воспоминаниям [13].*

Проведённое нами исследование позволяет рассматривать возрастных студентов как специфическую образовательную общность. Они имеют схожие жизненные проблемы и противоречия, которые тесно связаны с образовательными установками, интересами, моделями поведения. Негативные стереотипные представления о зрелом, и особенно старшем, возрасте, бытующие в некоторых обществах, усиливают рассогласование биологического, психологического и социального времени человека. В связи с этим и возникает потребность в стратегиях преодоления дисхроноза. При этом очевидно, что возраст выступает как социальный фактор, тесно сопряжённый с образованием. С одной стороны, возраст является барьером для получения высшего образования представителями старших возрастных групп. С другой стороны, в мире формируется позитивная тенденция преодоления этого барьера и использования образования как способа замедления старения.

Обобщение опыта обучения в высших учебных заведениях возрастных студентов свидетельствует об успешности образовательных стратегий преодоления

дисхроноза. Эффективными являются как интегративная, так и сегрегационная модели. Однако для снятия межгенерационных противоречий и разрушения возрастных стереотипов преимуществами обладает интегративная модель. На наш взгляд, этот вывод очень важен для России, поскольку образовательные практики для людей старшего возраста в нашей стране развиваются в основном вне университетов и с использованием сегрегационной модели. Трансляция опыта организации образования для возрастных студентов в университетах могла бы способствовать успешной экономической и социально-психологической адаптации в России лиц предпенсионного возраста и пенсионеров. Кроме того, это послужило бы импульсом развития самой системы высшего образования в России и её переходу к большей гибкости и нелинейности.

Развитие общности возрастных студентов и изменение системы высшего образования – процессы взаимосвязанные. Высшее образование меняется, потому что не может не реагировать на изменения, происходящие в ключевой образовательной общности. Появление и рост численности возрастных студентов обусловлен определённой степенью готовности системы высшего образования принять этих студентов и работать с ними. Если субъективная сторона этого процесса (образовательная мотивация, образовательные потребности и стратегии возрастных студентов) понятна, то каковы объективные предпосылки готовности системы высшего образования к таким изменениям?

Одна из причин, очевидно, связана с демографическими и социально-экономическими процессами, происходящими в российском обществе. Старение населения страны, экономический кризис и несовершенство пенсионной системы вызывают необходимость увеличения пенсионного возраста. Эта известная тенденция, обусловившая развитие высшего образования

для взрослых в западных странах, сегодня характеризует образовательную, социальную и экономическую сферы и в России. Вопрос о повышении пенсионного возраста, активно дискутирующийся в последнее время, является не только социальным или экономическим. Он напрямую требует определения перспектив изменения системы профессионального образования в целом, и в том числе – высшего.

Увеличение пенсионного возраста потребует обновления профессиональных знаний и умений, т.е. интеллектуального и профессионального капитала людей не только предпенсионного, но и «третьего возраста», которые по-прежнему будут оставаться включёнными в рыночную экономику. Ранее функцию обновления и развития профессиональных знаний в основном выполняла система дополнительного профессионального образования. Однако в законе 2012 г. «Об образовании в РФ» не предусмотрена государственная аккредитация программ дополнительного профессионального образования, а значит, невозможно присвоение слушателям новой квалификации и получение ими документов государственного образца. Государственной аккредитации подлежат только те программы дополнительного профессионального образования, которые реализуются на основе госстандартов или федеральных государственных требований (объёмом свыше 1000 часов). Эти программы сегодня составляют чуть больше 1,5% от общего числа программ ДПО [14]. Российский же рынок труда довольно жёстко ориентирован на формальное подтверждение профессиональной квалификации. Население и работодатели привыкли к государственной регламентации образовательной деятельности, и в том числе – к получению документов государственного образца. Отсутствие возможности получить такой документ в системе дополнительного образования приводит к переориентации части образовательной

общности возрастных студентов на другие формы высшего образования, в частности на магистратуру.

Наш анализ возрастного состава студентов-магистрантов уральских вузов, особенно заочной формы обучения, показывает, что за последние годы в нём заметно возросла доля представителей старших возрастных групп. Связана эта тенденция с повышением профессиональных и квалификационных требований к претендентам на многие должности. В большей степени это характерно для госсектора (бюджетных организаций, органов власти), в котором всегда существовала жёсткая связь между формальным образованием и должностным статусом, карьерой работника. Но отчасти эта тенденция распространяется и на коммерческие организации. Как правило, сегодня требуется уже не просто высшее образование (бакалавриат), но, как минимум, магистратура, а то и аспирантура. Последнее в особенности касается руководителей школ, организаций здравоохранения, служащих в системе государственного и муниципального управления и многих других категорий занятых, количество которых будет непрерывно расти.

Магистратура для возрастных студентов является способом получения новой профессии или повышения квалификации в краткие сроки. Основная особенность поведения большинства из них – очень сильная образовательная мотивация, что имеет далеко идущие позитивные последствия для вуза и «традиционных» студентов, общающихся и взаимодействующих с ними в рамках учебного процесса. Люди, которые идут учиться в вуз не в юношеском возрасте и часто не в первый раз, как правило, очень хорошо понимают, что им нужно получить помимо «корочек». Они приносят с собой в аудиторию особый «дух» – чётко выраженное стремление к приобретению знаний, компетенций, квалификации, заражая им и молодую часть студентов.

Специфичность статуса возрастных студентов в магистратуре подчёркивают многие исследователи [15], отмечая ярко выраженное стремление к самореализации в учебной деятельности, интерес к сочетанию образовательной и научной работы, способность к самоорганизации, самоуправлению, пониманию смысла получаемого высшего образования. Именно такие характеристики присущи, по-нашему мнению, студенчеству как основному субъекту модели «нелинейного высшего образования». Эта модель базируется на активном использовании новой «человеческой» ресурсности: сильной мотивации к получению и созданию научно-образовательного знания, открытому и паритетному взаимодействию между студентами и преподавателями, готовности включаться в процессы самоорганизации и самоуправления в вузе, гибком соединении образования и трудовых практик на индивидуальном уровне. К сожалению, такой ресурсностью молодое поколение российских студентов обладает далеко не в полной мере. А возрастные студенты, напротив, не могут в полной мере включиться в существующую модель высшего образования.

На субъективный фактор – образовательные потребности и стратегии возрастных студентов – российская система высшего образования реагирует медленно и не вполне адекватно. Но можно надеяться, что на объективные запросы экономики и государства, которое снимает возрастные ограничения для поступления в вуз, оно вынуждено будет ответить. Изменение отношения к возрастным студентам, ответ системы высшего образования на их потребности и интересы, создание многообразных форм и способов их включения в образовательные практики смогут стать основой разрушения негативного стереотипа работодателей в отношении старшего поколения россиян. Система высшего образования, таким образом, может стать для возрастных студентов каналом соци-

альной селекции и механизмом включения в современную экономику. Если в западных странах на такую роль претендуют неформальные образовательные структуры, то в России, в которой система образования жёстко «привязана» к государству, эти изменения потребуют трансформации вузов. Отсюда возникает необходимость конструирования (моделирования) целей, принципов, форм высшего образования в масштабах университета, способного выполнять названные функции.

В России отсутствуют прямые аналоги западных «университетов третьего возраста», реализующих программы высшего образования. Примеры обучения возрастных студентов по программам бакалавриата в нашей стране представляют собой единичные, уникальные случаи. И только магистратура выступает своеобразным компенсатором этой образовательной лакуны, в связи с чем наблюдается её быстрый рост и усиление нелинейных характеристик. Всё это означает необходимость разработки на уровне университетского управления и образовательно-педагогической практики широкого спектра стратегий, форм, принципов, методов образования, отвечающих тенденции усиления возрастной гетерогенности студенчества.

В системе высшего образования, основанной на принципах многообразия и гибкости, вполне успешно может быть реализован как интегративный подход, предполагающий создание смешанных возрастных студенческих групп, так и сегрегационный подход по формированию специализированных отделений и кафедр для возрастных студентов. Актуальными, востребованными и по-настоящему эффективными могут стать формы дистантного образования и «открытого университета», учитывающие ограниченность физической мобильности возрастных студентов, но основанные на присущей им сильной образовательной мотивации. Вероятно, потребуются переориентация и специальная подго-

товка научно-педагогических сотрудников для работы с представителями старшего возраста.

К сожалению, сегодня мы даже не имеем статистики по возрастному составу российского студенчества, хотя знаем, что во многих вузах учатся возрастные студенты. Решение этого вопроса необходимо для принятия своевременных управленческих решений, а также для изменения нормативно-правовой базы вузов, касающейся взаимодействия с возрастными студентами. Отдельной исследовательской и управленческой задачей является разработка финансовой модели высшего образования для представителей «возрастного» студенчества. Кстати, опыт западных стран показывает, что эта задача вполне решаема и за счёт привлечения средств самих возрастных студентов, и за счёт перераспределения финансовых средств из социальной сферы. Возможно, определённая часть российских вузов будет «спасена» благодаря переориентации на новую образовательную общность студентов, формирование и развитие которой станет важной задачей образовательной политики в экономической, социальной и культурной перспективе.

### Литература

1. *Генин В., Тилли М., Белоножко М.А.* Фасилитирование учёбы студентов. Андрагогика и инновации в образовательных процессах вузов // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2007. № 4. С. 66–70.
2. *Мосийчук А.В.* Становление и развитие педагогики взрослых в международном контексте // Дискуссия. 2011. № 2. С. 99–104.
3. *Староверова Н.А.* Андрагогические основы профессионального образования // Вестник Казанского технологического университета. 2011. № 24. С. 299–302.
4. *Dupuis-Blanchard S., Theriault D., Maze-rolle L.* University of the third age: The continuing education needs of senior francophone people in New Brunswick // Canadian Journal on Aging-revue Canadienne du Vieillessement. 2016. Vol. 35, no. 4. P. 423–431.
5. *Chua R.L.E., de Guzman A.B.* Do You See What I See? Understanding Filipino Elderly's Needs, Benefits, and Expectations from an Adult Continuing Education Program // Educational Gerontology. 2014. Vol. 40, no. 1. P. 1–15.
6. *Dauenbauer J., Steitz D.W., Cochran L.J.* Fostering a new model of multigenerational learning: Older adult perspectives, community partners, and higher education // Educational Gerontology. 2016. Vol. 42, no. 7. P. 483–496.
7. *Yang S., Hsu W.C., Chen H.C.* Age and gender's interactive effects on learning satisfaction among senior university students // Educational Gerontology. 2016. Vol. 42, no. 12. P. 835–844.
8. *Jamieson A.* Retirement, learning and the role of higher education // International Journal of Lifelong Education. 2016. Vol. 35, no. 5. P. 477–489.
9. *Richardson V.E., Barusch A.S.* Gerontological Practice for the Twenty-First Century: A Social Work Perspective. N.Y.: Columbia University Press, 2005.
10. *Tornstam L.* Gerotranscendence: a development theory of positive aging. N.Y.: Springer Publishing Company, 2005.
11. *Амбарова П.А., Зборовский Г.Е.* Темпоральные характеристики и противоречия студенческой молодёжи как возрастной общности // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 72–80.
12. *Морозова Т.* Лучше поздно: как учатся студенты в возрасте 45+. URL: <http://mr7.ru/articles/107763/>
13. *Мокрогуз Е.Д.* Образование людей «третьего возраста»: социокультурный анализ тенденций развития // Человек и образование. 2015. № 4. С. 169–173.
14. *Мотова Г.Н., Аносова Н.А.* Проблемы дополнительного образования в свете нового закона // Аккредитация в образовании. 2013. № 11. URL: [http://www.akvobr.ru/problemu\\_dpo\\_v\\_sвете\\_zakona.html](http://www.akvobr.ru/problemu_dpo_v_sвете_zakona.html)
15. *Каримова А.Д.* Особенности результатов образовательного процесса в магистратуре // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011. № 3 (46). С. 67–71.

Статья поступила в редакцию 05.02.17.

Принята к публикации 10.03.17.

«GROWING UP» OF STUDENTS AS A PHENOMENON OF CHANGING  
HIGHER EDUCATION

**Garold E. ZBOROVSKY** – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., e-mail: garoldzborovsky@gmail.com

**Polina A. AMBAROVA** – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., e-mail: p.a.ambarova@urfu.ru

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

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

**Abstract.** The purpose of the article is to ground the necessity and possibility of changes in Russian higher education as a result of the transformation of the age structure of one of the key educational communities – students. The subject of the study is the phenomenon of «growing up» of Russian students arising out of the including the representatives of the «third» age in practices of higher education. One of the tasks for educational researchers is to predict the possible consequences of this phenomenon for higher education and elaborate the elements of the nonlinearity of higher education that meet the identified trends. The empirical basis for the article was the data obtained by the authors in the study of the temporal behavior strategies of representatives of the «third» age, as well as higher education practices in Russia and abroad, respond to the challenges of nonlinear changes in educational communities.

**Keywords:** students, community age, third age students, U3A Movement, temporal behavior strategies, non-linear characteristics of higher education,

**Cite as:** Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2017). [«Growing Up» of Students as a Phenomenon of Changing Higher Education]. *Vysshbee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 38–49. (In Russ., abstract in Eng.)

### References

1. Genin, V., Tilli, M., Belonozhko, M.L. (2007). [Facilitating Students' Learning. Andragogy and Innovation in the Educational Process of Universities]. *Izvestiya vysshibk uchebnykh zavedenii. Sociologiya. Ekonomika. Politika* [News from Higher Educational Institutions. Sociology. Economics. Politics]. No. 4, pp. 66-70. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Mosiichuk, A.V. (2011). [Formation and Development of Adult Learning Theory in an International Context]. *Diskussiya* [Discussion]. No. 2, pp. 99-104. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Staroverova, N.A. (2011). [Andragogical Base of Vocational Education]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta* [Bulletin of Kazan Technological University]. No. 24, pp. 299-302. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Dupuis-Blanchard, S., Theriault, D., Mazerolle, L. (2016). University of the Third Age: The Continuing Education Needs of Senior Francophone People in New Brunswick. *Canadian Journal on Aging-revue Canadienne du Vieillissement*. Vol. 35, no. 4, pp. 423-431.
5. Chua, R.L.E., de Guzman, A.B. (2014). Do You See What I See? Understanding Filipino Elderly's Needs, Benefits, and Expectations from an Adult Continuing Education Program. *Educational Gerontology*. Vol. 40, no. 1, pp. 1-15.
6. Dauenhauer, J., Steitz, D.W., Cochran, L.J. (2016). Fostering a New Model of Multigenerational Learning: Older Adult Perspectives, Community Partners, and Higher Education. *Educational Gerontology*. Vol. 42, no. 7, pp. 483-496.
7. Yang, S., Hsu, W.C., Chen, H.C. (2016). Age and Gender's Interactive Effects on Learning Satisfaction Among Senior University Students. *Educational Gerontology*. Vol. 42, no. 12, pp. 835-844.
8. Jamieson, A. (2016). Retirement, Learning and the Role of Higher Education. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 35, no. 5, pp. 477-489.

9. Richardson, V.E., Barusch, A.S. (2005). *Gerontological Practice for the Twenty-First Century: A Social Work Perspective*. N.Y.: Columbia University Press.
10. Tornstam, L. (2005). *Gerotranscendence: A Development Theory of Positive Aging*. N.Y.: Springer Publishing Company.
11. Ambarova, P.A., Zborovsky, G.E. (2016). [Temporal Characteristics and Contradictions of Student Youth]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (200), pp. 72-80. (In Russ., abstract in Eng.
12. Morozova, T. Better Late: How Students Aged 45+ Learn. Available at: <http://mr7.ru/articles/107763/>
13. Mokroguz, E.D. (2015). [Education of People of «the Third Age»: A Socio-Cultural Analysis of Development Trends]. *Chelovek i obrazovanie*. [Man and Education]. No. 4, pp. 169-173.
14. Motova, G.N., Anosova, N.A. (2013). [Problems of Further Education in the Light of the New Law]. *Akkreditatsiya v obrazovanii*. [Accreditation in Education]. No. 11. Available at: [http://www.akvo-br.ru/problemy\\_dpo\\_v\\_sвете\\_zakona.html](http://www.akvo-br.ru/problemy_dpo_v_sвете_zakona.html)
15. Karimova, A.D. (2011). [Features of Learning Outcomes in Magistracy]. *Psikhopedagogika v pravoobranitel'nykh organakh*. [Psychopedagogy in Law-Enforcement Organizations]. No. 3 (46), pp. 67-71.

*The paper was submitted 05.02.17.  
Accepted for publication 10.03.17.*

## ЖУРНАЛУ «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ» – 25 ЛЕТ!



Миссия журнала – содействие поддержанию и развитию 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, позволяющего не только понимать происходящие в высшем образовании процессы, но и слачивать, объединять научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации, консолидации и сотворчества.

На состоявшемся 16 марта 2017 г. в МГТУ им. Н.Э. Баумана очередном съезде Ассоциации технических университетов коллективу редакции была вручена памятная медаль «За вклад в становление и развитие системы университетского технического образования»



# АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО

## РОССИЙСКИЙ КОНСОРЦИУМ ЦЕНТРОВ ПИСЬМА

**БАЗАНОВА Елена Михайловна** – канд. пед. наук, директор офиса академического письма. E-mail: e.m.bazanova@gmail.com

Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия

Адрес: 119991, г. Москва, Ленинский проспект, д. 4

Российский государственный социальный университет, Москва, Россия

Адрес: 129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр. 1

**КОРОТКИНА Ирина Борисовна** – канд. пед. наук, доцент, зав. межфакультетской кафедрой английского языка. E-mail: irina.korotkina@gmail.com

Московская высшая школа социальных и экономических наук, Москва, Россия

Адрес: 119571, Москва, пр-т Вернадского, 82, корп. 2

РАНХиГС при Президенте РФ, Москва, Россия

Адрес: 119571, г. Москва, пр-т Вернадского, 82, стр. 1

*Аннотация. Центры академического письма, открывающиеся в ведущих российских университетах, сталкиваются с серьезными проблемами как институционального, так и методического характера. В основе этих проблем лежит крайне малая на сегодняшний день осведомленность российского академического сообщества об академическом письме как отдельной отрасли научно-методического знания, малое число специалистов, учебно-методических разработок и научно-теоретических публикаций в этой отрасли на русском языке. Созданный в 2016 г. Российский консорциум центров письма ставит целью развитие взаимодействия центров письма, оказание им научно-методической поддержки и распространение знания об академическом письме. В статье приведены задачи Консорциума, первые шаги на пути к их реализации и перспективы дальнейшего развития организации.*

*Ключевые слова:* центр академического письма, консорциум центров письма, академическое письмо, академическая грамотность, международные ассоциации центров письма

*Для цитирования:* Базанова Е.М., Короткина И.Б. Российский консорциум центров письма // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 50–57.



связанными с распространением знания об этой научно-методической области. К

В рубрике «Академическое письмо» мы периодически знакомим читателей с концептуальными вопросами академического письма, методами и подходами к его обучению и событиями,

2016 г. на передний план обсуждения выдвинулась тема создания университетских центров академического письма и проблем, связанных с их институциональным статусом и организацией работы. В связи с политическим курсом на повышение публикационной активности НПР и включением в «дорожные карты» университетов – участников Проекта 5-100 стратегических инициатив, предусматривающих открытие офисов (центров, лабораторий)

академического письма<sup>1</sup>, центры письма начали стремительно создаваться при входящих в проект университетах. Вместе с тем эта, безусловно позитивная, тенденция явилась принципиально новой для России, вследствие чего университеты и прежде всего энтузиасты, создающие центры, столкнулись с целым рядом вопросов – как административно-финансовых, так и методического и содержательного характера, решать которые в одиночку оказалось под силу немногим. Разобщённость центров и их всё ещё малое количество в масштабах страны, в сравнении с масштабами предстоящей работы по внедрению академического письма в практику российского образования, определили настоятельную потребность во взаимодействии, обмене опытом и формировании единой информационной системы, объединяющей и направляющей деятельность центров письма.

Первым шагом на пути к формированию такой межуниверситетской информационной системы стало создание в конце 2016 г. *Российского консорциума центров письма*<sup>2</sup>. Он был учреждён группой российских руководителей центров письма и экспертов по академическому письму под эгидой Национальной ассоциации преподавателей английского языка (NATE).

Путь от зарождения идеи Консорциума до её реализации был столь же стремителен, как и распространение центров письма в России. Впервые эта идея начала обсуждаться в сентябре 2014 г. на конференции преподавателей английского языка Umbrella “Excellence through Collaboration” («Совершенствование в сотрудничестве») в Колонне. Менее чем через год на площадках трёх университетов Москвы, к тому моменту уже

имевших центры письма (НИУ ВШЭ, МИСиС и РЭШ), прошел семинар «Establishing Effective Writing Centers» («Создание эффективных центров письма»), собравший представителей университетов России, заинтересованных в их создании [1]. На семинаре была даже сделана попытка избрать Правление Консорциума, однако в связи с отсутствием реально действующих или хотя бы формально утверждённых центров (на тот момент действовали лишь три упомянутых выше московских центра и независимый коммерческий центр письма в Екатеринбурге) и неопределённостью ситуации в каждом конкретном случае решение вопроса о Консорциуме осталось непринятым. Ситуация начала меняться, когда в 2016 г. центры начали стремительно открываться, и, по собранным И.Б. Короткиной данным [2, с. 56–57], к осени того же года их насчитывалось уже 14. Потребность в информационном обмене и органе, этот обмен обеспечивающем, приобрела критический характер.

Проблема создания центра письма при университете носит комплексный характер: это даже не столько клубок вопросов, на которые трудно дать ответы, сколько клубок вопросов, которые трудно сформулировать. Даже руководители и профессора университетов, поддерживающие это начинание, не всегда точно представляют себе предназначение центров письма и потенциальный спектр решаемых ими задач. В основе непонимания лежат два типа заблуждений. С одной стороны, в отсутствие научно-методической базы академического письма в отечественном образовании эта дисциплина часто смешивается с более привычными курсами, такими как дискурс-анализ текстов, методология научного исследования или культура научной речи. Здесь возникает иллюзия, что академическое письмо у нас вроде бы уже есть и принадлежит оно к сфере деятельности преподавателей русского языка и культуры речи. С другой стороны, поскольку само академическое письмо сформировалось в

<sup>1</sup> См., например, «дорожные карты»: НИТУ «МИСиС» – <http://misis.ru/5top100/dorozhnaya-karta/SI6>; НИУ ВШЭ – <https://www.hse.ru/docs/83292512.html>; Первый МГМУ им. И.М. Сеченова – <https://sechenov.ru/5top100/>; ЮУрГУ – <https://www.susu.ru/university/project-5-100/road-map> и др.

<sup>2</sup> E-mail: [russianwcc@gmail.com](mailto:russianwcc@gmail.com)

англоязычной среде западноевропейских и североамериканских университетов, прерогатива его продвижения принадлежит преподавателям академического английского языка, что влечёт за собой понимание его как одного из направлений преподавания английского языка и, следовательно, как части работы языковых кафедр. Оба заблуждения опасны тем, что ставят академическое письмо в положение одного из подразделов иных дисциплин, причем традиционно второстепенных для лингвистических вузов. И в том, и в другом случае письмо понимается как сфера языковая, откуда проистекает убеждение, что к содержанию, логике и аргументации научного текста оно не имеет отношения.

Такое понимание (точнее, непонимание) академического письма отражается на восприятии деятельности сотрудников центров письма. Если к тому же учесть, что центры открываются зачастую энтузиастами, самостоятельно освоившими эту дисциплину и не всегда достаточно глубоко изучившими зарубежный опыт работы центров письма, в особенности в административно-финансовых вопросах и отношениях с факультетами, руководителям создающихся центров письма бывает непросто сделать первые шаги в этом направлении. Сюда вплетается и проблема наличия квалифицированных кадров академического письма: нет дисциплины – нет подготовки кадров, нет кадров – нет ресурсов для построения системы. Однако даже глубокое изучение зарубежного опыта не даёт ключа к решению проблемы внедрения академического письма в российское образование и к созданию эффективных центров письма из-за глубоких различий между социокультурными контекстами, которые могут привести к неприятию системы и её дисфункции [1; 3].

На Западе, прежде всего в США, где сформировалось академическое письмо, оно представляет собой комплекс компетенций, признаваемый ключевыми [4] или фундаментальными [5] по отношению ко всему уни-

верситетскому образованию, а развитие академической грамотности рассматривается университетами как их институциональная обязанность [6]. Центры письма работают не в каждом университете, но каждый университет имеет программы и курсы, решающие эти проблемы на разных этапах обучения. Объяснить в двух словах, в чём суть дисциплины, которая формировалась в течение столетия и берёт своё начало отнюдь не из филологии, а из риторики и логики научного исследования, весьма непросто. А поскольку центр письма является административной единицей, формировавшейся в течение полувека на базе отсутствующей в российском образовании дисциплины и другого социокультурного контекста, обосновать необходимость его функционирования в отечественном вузе непросто вдвойне.

В результате сложения всех этих обстоятельств судьба центров письма в российских университетах складывается по-разному. Некоторые центры письма остаются открытыми лишь формально, другие играют вспомогательную роль в продвижении англоязычных публикаций НПП вуза, а третьи ищут свой собственный путь, предлагая семинары, разрабатывая онлайн-ресурсы, в том числе Массовые открытые онлайн-курсы (МООКи) по академическому письму [7] или вовсе платные услуги для внешних клиентов. В ходе детального исследования, проведённого Е.М. Базановой, оказалось, что из 14 центров реально действующими в той или иной мере являются лишь семь: Writing and Communication Center (РЭШ, Москва); Academic Writing Center (НИУ ВШЭ, Москва); Academic Writing University Center (НИТУ «МИСиС», Москва); Academic Writing Office (Первый МГМУ им. И.М. Сеченова, Москва); Samara Academic Consultancy Center (Самарский государственный университет, Самара); Academic Writing Lab (ИТМО, СПб); Center for Academic Writing “Impulse” (Тюменский государственный университет, Тюмень).

Такая ситуация опасна тем, что может привести к дискредитации не только идеи

центра письма, но, что особенно опасно, самого академического письма как дисциплины. Следует признать, что в печати появляется всё больше исследований, посвящённых этой теме [8–10], однако в силу новизны темы эти исследования разрозненны и в большинстве случаев попадают в сугубо практическое поле деятельности преподавателей академического английского языка. Теоретических же и научно-методических, фундаментальных исследований в области академического письма на русском языке крайне недостаточно. Отсюда возникает ещё одна важная составляющая деятельности Консорциума – разработка научно-методических основ академического письма в России, причём на русском языке и в применении к отечественному образованию и, как следствие, к отечественным научным публикациям, без повышения качества которых немислим систематический рост публикаций российских авторов в международных научных журналах [11].

Итак, миссия Российского консорциума центров письма состоит не только в распространении лучших мировых практик преподавания академического письма, но и в объединении кадровых и административно-финансовых ресурсов ведущих университетов России с целью развития академического письма как научно-методической отрасли знания, что в перспективе должно привести к включению дисциплины «Академическое письмо» в обязательные образовательные программы высшего образования. Пока этого не произошло, центры письма могут и должны играть роль очагов распространения знания об академическом письме в масштабах страны, служить локальными центрами притяжения университетских и внеуниверситетских сил и регионального сетевого взаимодействия университетов, связывая это взаимодействие в единую национальную сеть через Консорциум.

В соответствии со своей миссией Консорциум ставит перед собой следующие цели:

- создать учебно-методическое объединение, координирующее деятельность

российских центров письма в сфере письменной и устной научной коммуникации на русском и английском языках;

- сформировать профессиональную сеть экспертов в области академического письма и информационную площадку Консорциума в сети Интернет для обсуждения актуальных проблем, связанных с формированием эффективной научной среды и развитием профессиональных компетенций научно-педагогических работников и студентов университетов;

- поддерживать создание новых центров письма в российских вузах и тем самым способствовать повышению академической грамотности студентов, аспирантов и молодых ученых;

- распространять опыт лучших мировых практик в области обучения академическому письму на российском и международном уровнях;

- совершенствовать технологии обучения академическому письму в вузах в контексте реализации социального заказа на повышение публикационной активности НПР и качества профессиональной подготовки молодых учёных;

- налаживать связи с государственными органами, научно-исследовательскими организациями, общеобразовательными школами, научными журналами и средствами массовой информации для создания единой эффективной научной среды и обеспечения открытости, преемственности и непрерывности образования;

- инициировать проекты в области академического письма, привлекая гранты и субсидии Минобрнауки РФ на развитие образовательной и научной деятельности центров письма российских высших учебных заведений;

- привлекать зарубежных экспертов для совместной деятельности с ведущими центрами письма и международными ассоциациями;

- проводить и продвигать всероссийские конференции и межвузовские меро-

приятия, направленные на повышение академической грамотности специалистов и исследователей;

– принимать участие в разработке национальных стандартов в области преподавания академического письма и единых тестовых систем;

– информировать академическое сообщество о работе и всех проводимых мероприятиях Консорциума, повышая, таким образом, общий уровень осведомленности в области академического письма на территории РФ.

Поскольку Консорциум объединяет многочисленных пока российских экспертов в области академического письма через центры письма, которые находятся в основном на стадии формирования, важно учитывать их институциональный статус и функции. В отличие от зарубежных центров письма, действующих в поле английского языка (как, например, в Германии [12] или Скандинавии, где значительная доля университетских программ ведётся на этом языке [13]), функции российских центров неизбежно должны охватывать русскоязычное академическое пространство и помогать авторам текстов на родном языке. Если западные центры имеют дело с постоянно пишущими студентами, то в российской практике их целевой аудиторией чаще всего становятся аспиранты и НПП. И наконец, в отсутствие письма как системы центры письма вынуждены проводить групповые семинары и краткосрочные курсы, целью которых является восполнение пробелов в области основ академического письма и ключевых требований к построению научного текста на обоих языках. Таким образом, центры письма в российских университетах имеют широкий и гибкий спектр функций, соответствующий их задачам на стадии формирования отечественной системы академического письма. Вступив в Консорциум, центр письма получает доступ к его информационным ресурсам, принимает участие в его деятельности, мероприятиях и конференциях и вносит свой вклад в общую

базу российского опыта развития компетенций академического письма. В то же время Консорциум будет определять границы деятельности центров во избежание существенных отклонений от концептуального поля академического письма.

Для обеспечения эффективной работы в таком сложном, только формирующемся институциональном и методическом поле Консорциум опирается на Правление, Совет экспертов и Консультативный совет. Функции Правления, избираемого ежегодно, являются в основном административными и касаются координации деятельности Консорциума в целом, планирования мероприятий, сотрудничества с другими учебными заведениями, научными журналами и научно-исследовательскими центрами по всему миру, а также принятия финансовых решений и отчетности о деятельности Консорциума. Экспертный совет и Консультативный совет помогают решать методологические проблемы, отслеживают качество работы центров письма в целом. Их работа сосредоточена на новых разработках в области академического письма, проектах и научных публикациях. Эта работа особенно важна для формирования поля исследований в новой области, разграничения её со смежными дисциплинами и оценки качества исследований.

Основным органом деятельности Консорциума будет ежегодная конференция для его членов и всех лиц, заинтересованных в развитии академической грамотности и академического письма в России. На этапе становления представители центров письма неоднократно проводили круглые столы и панельные дискуссии в рамках других конференций. Так, только в 2016 г. прошли мероприятия будущих членов Консорциума в рамках конференций NATE в Смоленске, Дальневосточной ассоциации преподавателей английского языка совместно с Азиатской ассоциацией преподавателей английского языка как иностранного (FEELTA – AsiaTEFL) во Владивостоке, МИСиС и НИУ ВШЭ в Москве.

В 2017 г. Консорциум начал действовать как самостоятельная организация. В феврале этого года Консорциум подписал Меморандум о взаимопонимании с Ассоциацией научных редакторов и издателей (АНРИ) и выступил в качестве одного из спонсоров 6-й Международной научно-практической конференции «Научное издание международного уровня – 2017: мировая практика подготовки и продвижения публикаций», которая пройдет 18–21 апреля 2017 г. в Москве. Консорциум также активно выступит в Тамбове на 3-й Международной конференции ESP (английский для специальных целей) 11–13 мая, на 23-й Международной конференции NATE, которая пройдет в РГСУ 31 мая – 3 июня и 4-й Международной конференции ESP-EAP-EMI (английский для специальных и академических целей) в НИТУ МИСиС в ноябре. В дальнейшем собственные конференции Консорциума положат начало регулярной работе сообщества академического письма в России и обеспечат площадку для международных профессиональных контактов в этой новой области. С вхождением в Международную ассоциацию центров письма (IWCA)<sup>3</sup> Консорциум сможет обеспечивать научно-методическую поддержку молодым российским центрам с привлечением международных экспертов.

Первым официальным мероприятием Консорциума стал Всероссийский конкурс по написанию научного эссе на английском языке для студентов и молодых исследователей, проводимый совместно с Офисом английского языка в Посольстве США<sup>4</sup>. Научное эссе – это относительно новый для России, но традиционный для западной языковой среды жанр академического письма, лучшие образцы которого в популярной форме доносят до читателя

идеи, выведенные из систематизированного осмысления полученных или найденных автором данных. Идея конкурса состоит в том, чтобы побудить молодых исследователей и наиболее активных студентов к написанию таких текстов и популяризировать принципы академического письма. Победитель конкурса получит уникальную возможность опубликовать свою работу в «Нью-Йорк Таймс», а пять авторов лучших текстов смогут посетить ряд лучших университетов США. Принимаемое на конкурс эссе сосредоточено на той области исследований, в которой работает или учится участник. Публикация научной работы – это один из основных способов передачи знаний ученого тем, кому эти знания предназначены, поэтому адресность научного текста, выражение собственной позиции, стремление внести свою лепту в развитие научного направления являются непременным атрибутом научной коммуникации. Таким образом, участие в конкурсе позволит всем участникам проверить себя, расширить свое представление о методах международной научной коммуникации и найти свой путь в науке.

Создание Российского консорциума центров письма является не просто первым крупным шагом на пути к внедрению академического письма в российское образование и систематизации знаний о принципах международной научной коммуникации, определяющих сегодня степень вовлеченности учёных в мировое сообщество, уровень их публикаций и импакт-фактор отечественных научных журналов. Это начало большой работы по преодолению междисциплинарных и межинституциональных барьеров, препятствующих сегодня интернационализации российской науки и образования. Мы выражаем уверенность в том, что построенное надёжной и функциональной информационной сети Консорциума позволит шаг за шагом преодолеть эти барьеры и сделать академическое письмо в России фундаментальным комплексом компетенций по отно-

<sup>3</sup> International Writing Centers Association. URL: [writingcenters.org](http://writingcenters.org).

<sup>4</sup> См. подробности на сайте МИСиС: <http://awuc.misis.ru/science-essay-competition-2017/>

шению к высшему образованию, а академическую грамотность – институциональной обязанностью российских университетов.

### Литература

1. *Короткина И.Б.* Университетские центры академического письма в России: цели и перспективы // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 75–86.
2. *Короткина И.Б.* Проблемы адаптации американской модели центра письма // Высшее образование в России. 2016. № 8–9. С. 56–65.
3. *Сухарев О.С.* Дисфункция образования и науки в России: траектория преодоления // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2014. № 1(238).
4. *Murray N., Kirton B.* An analysis of the current situation // S. Davies, D.S. Winburne and G. Williams (eds.) Writing Matters: The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education. London: The Royal Literary Fund, 2006. P. 7–13.
5. Framework for Success in Postsecondary Writing. Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, and National Writing Project. CWPА, NCTE, & NWP, 2011. URL: <http://wpacouncil.org/framework>.
6. Academic Literacy: A Statement of Competences Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities. Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS), 2002.
7. *Базанова Е.М., Соколова Е.Е.* Массовые онлайн-курсы по академическому письму: управление мотивацией обучения студентов // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 99–109.
8. *Левченко В.В.* Теоретико-методические основы обучения академическому письму на английском языке научно-педагогических работников // Вестник СамГУ. 2015. № 7 (129). С. 183–185.
9. *Смирнова Н.В.* Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 58–64.
10. *Аленькина Т.Б.* Академическое письмо в научно-технических специальностях: теория и практика. М.: МФТИ, 2015.
11. *Кириллова О.В., Диментов А.В.* Индекс цитирования Scopus: критерии отбора журналов и перспективы включения российской экономической периодики // Вестник финансового университета. 2013. № 4. С. 90–107.
12. *Насибуллина Ф.Ф., Безруков А.Н.* Академическое письмо в историко-лингвистическом контексте (на примере немецкого языка) // Высшее образование в России. 2015. № 8/9. С. 148–153.
13. *Bolton K., Kuteeva M.* English as an Academic language at a Swedish University: Parallel language use and the 'threat' of English // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2012. Vol. 33. No. 5, P. 1–19.

Статья поступила в редакцию 09.03.17.

Принята к публикации 18.03.17.

### RUSSIAN WRITING CENTERS CONSORTIUM

*Elena M. BAZANOVA* – Cand. Sci. (Education), Director of Academic Writing Office, e-mail: [e.m.bazanov@gmail.com](mailto:e.m.bazanov@gmail.com)

National University of Science and Technology "MISiS", Moscow, Russia

Address: Leninskiy prosp., 4, Moscow, 119991, Russian Federation

Russian State Social University, Moscow, Russia

Address: Wilhelm Pieck str., 4, bldg. 1, Moscow, 129226, Russian Federation

*Irina B. KOROTKINA* – Cand. Sci. (Education), Dean of Interdisciplinary Department of English, e-mail: [irina.korotkina@gmail.com](mailto:irina.korotkina@gmail.com)

Moscow School of Social and Economic Sciences, Moscow, Russia

Address: Prosp. Vernadskogo, 82, bldg. 2, 119571, Moscow, Russian Federation

Russian Presidential Academy of National Economy, Moscow, Russia

Address: Prosp. Vernadskogo, 84, bldg. 2, Moscow, 119571, Russian Federation

**Abstract.** Newly established academic writing centers in leading Russian universities have to respond to both institutional and methodological challenges. At the core of these challenges is

a lack of awareness among the Russian scholarly community of academic writing as a separate branch of scientific and methodological knowledge in addition to insufficient number of specialists, inadequate training and rare publications in this field. Founded in 2016, the Russian Writing Centers Consortium (WRCC) aims to provide networking and professional development opportunities to writing center professionals. The article highlights aims and objectives of the Consortium, describes first steps towards their implementation and the prospects for further development of the organization.

**Keywords:** writing center, writing centers consortium, academic writing, academic literacy, international writing centers association

**Cite as:** Bazanova, E.M., Korotkina, I.B. (2017). [Russian Writing Centers Consortium]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 50–57. (In Russ., abstract in Eng.)

### References

1. Korotkina, I.B. (2016). [University Writing Centers in Russia: Goals and Prospects]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1, pp. 75-86 (In Russ., abstract in Eng.)
2. Korotkina, I.B. (2016). [Limitations of the US Writing Center Model in Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8-9, pp. 56-65 (In Russ., abstract in Eng.)
3. Sukharev, O.S. (2014). [Dysfunction of Education and Science in Russia: The Path to Overcome]. *Natsionalnye Interesy: Prioritety i Bezopasnost* [National Interests: Priorities and Security]. No. 1 (238), pp. 2-17. (In Russ.)
4. Murray, N. and Kirton, B. (2006). An Analysis of the Current Situation. In: S. Davies, D. Swinburne and G. Williams (eds.) *Writing Matters: The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*, London: The Royal Literary Fund. Pp. 7-13.
5. *Framework for Success in Postsecondary Writing. Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, and National Writing Project.* CWPA, NCTE, & NWP, 2011. Available at: <http://wpacouncil.org/framework>.
6. *Academic Literacy: A Statement of Competences Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities.* Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS), 2002.
7. Bazanova, E.M., Sokolova, E.E. (2017). [Massive Open Online Course on Academic Writing: Management of Students' Motivation to Study]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2, pp. 99-109 (In Russ., abstract in Eng.)
8. Levchenko, V.V. (2015). [Theoretical and Methodological Basis of Teaching Academic Staff of Academic Writing in English]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of Samara State University]. No. 7(129), pp. 183-185.
9. 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 (In Russ., abstract in Eng.)
10. Alenkina, T.B. (2015). *Academic Writing in the Sciences: Theory and Practice.* Moscow: MIPT Publ.
11. Kirillova, O.V., Dimentov, A.V. (2013). [Scopus Citation Index: Journal Selection Criteria and Russian Economic Periodicals Selection Prospects]. *Vestnik finansovogo Universiteta* [Herald of the Financial University]. No. 4, pp. 90-107. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Nasibullina, F.F., Bezrukov, A.N. (2015). [Academic Writing in the Historical and Linguistic Context: an Example of German Language]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8/9, pp. 148-153. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Bolton, K. and Kuteeva, M. English as an Academic Language at a Swedish University: Parallel Language Use and the 'Threat' of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development.* Vol. 33. No. 5, 2012. Pp. 1-19.

*The paper was submitted 09.03.17.  
Accepted for publication 18.03.17.*

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ: ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ

**ЛЕВЧЕНКО** Виктория Вячеславовна – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации. E-mail: levchenko\_v2004@mail.ru

**АГРИКОВА** Елена Вячеславовна – преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации. E-mail: elen.agrikova@yandex.ru

**ВОРОНИНА** Марина Анатольевна – ст. преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации. E-mail: km29@bk.ru

Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С.П. Королева, Самара, Россия

Адрес: 443086, г. Самара, Московское шоссе, д. 34

*Аннотация.* В статье представлен опыт организации работы по формированию навыков академической коммуникации у субъектов образовательного процесса. Авторы статьи выделили и описали педагогические условия, которые были реализованы путем создания лаборатории академического письма на базе кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации. Авторы акцентируют внимание на миссии, целях, принципах работы и организации деятельности лаборатории. Кроме того, в статье рассмотрена программа повышения академической грамотности, разработанная сотрудниками лаборатории для бакалавров, магистрантов, аспирантов, профессорско-преподавательского состава и научно-педагогических работников Самарского университета.

*Ключевые слова:* академическое письмо, лаборатория академического письма, навыки академической коммуникации

*Для цитирования:* Левченко В.В., Агрикова Е.В., Воронина М.А. Формирование навыков академической коммуникации: организация работы // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 58–62.

Продолжая дискуссию о развитии академического письма в России, начатую в журнале «Высшее образование в России», обратимся к практике организации работы по обучению академической коммуникации в Самарском университете. На наш взгляд, комплекс вопросов обучения академическому письму следует рассматривать в контексте более широкой парадигмы, а именно, «академической коммуникации». Полагаем, что такой подход позволит полнее и содержательнее раскрыть суть процессов, которые происходят сегодня в отечественном высшем образовании. В научной литературе академическая коммуникация рассматривается в разных аспектах: как механизм распространения научных знаний через различные институты коммуникации [1];

как совокупность видов профессионального общения в научном сообществе [2]; как процесс информационного взаимодействия между учеными [3]. Мы предлагаем трактовать академическую коммуникацию как совокупность средств и видов распространения информации в академической среде; среди них центральное место занимает письмо. При этом, опираясь на мировой опыт методологии академического письма [4], важно учитывать педагогические условия, в которых предстоит внедрять новые подходы к обучению письму как на иностранном, так и на родном языках. Таким условием является прежде всего готовность субъектов университетской среды, с одной стороны, обучать (преподаватели, тьюторы, менеджеры и др.), с другой – обучаться

(студенты, слушатели, преподаватели и др.) [5]. Вторым важным условием мы считаем университетскую среду и процессы, связанные с формированием специфического академического контекста. Третьим условием, по нашему мнению, становится определение содержания особого вида коммуникативной компетенции, в основе которого лежат навыки, направленные на снятие барьеров академической коммуникации в глобальном контексте. Все эти условия послужили основой организации работы по созданию в вузе системы формирования навыков академической коммуникации.

В сентябре 2015 г. на кафедре иностранных языков и профессиональной коммуникации социально-гуманитарного института Самарского национального исследовательского университета им. С.П. Королева был запущен проект «Лаборатория академического письма». Для помощи в организации её работы была приглашена известный специалист в этой области Ив Элизабет Смит (США), которая поделилась своим опытом и предложила модель центра академического письма. Для открытия лаборатории была проведена подготовительная работа: разработано положение, в котором прописаны условия труда, требования, предъявляемые к тьюторам, регламент научной и научно-методической деятельности; определена кадровая структура лаборатории; разработан бизнес-план, в котором описаны шаги развития лаборатории на ближайшие три года; оборудована аудитория с необходимой технической базой; создана библиотека с учебной, научной литературой по теме на языке. Миссия лаборатории академического письма заключается в популяризации академического письма в системе высшего образования, а также в распространении практик научной коммуникации на иностранном языке.

Работа лаборатории организована на базе интернет-служб Google: GMail, Google Диск, Google Docs (Презентации, Документы, Таблицы, Формы), Google Ка-

лендарь, Google Hangouts, Google Сайт, Google+, YouTube. Для взаимодействия с потребителями услуг создана почта. Сайт информирует о прошедших и будущих событиях (семинарах, курсах, днях открытых дверей), служит площадкой для записи на индивидуальные консультации, а также для предоставления доступа к полезным информационным ресурсам в области академического письма. Слаженная, настроенная и организованная онлайн-работа позволяет сотрудникам экономить время и фокусироваться на конечном результате.

Первое педагогическое условие эффективной организации обучения академическому письму реализовывалось через отбор тьюторов, прошедших профессиональную подготовку в области академической коммуникации на иностранном языке объемом от 72 часов, т.е. знающих организацию научной, научно-методической работы в высшей школе и обладающих необходимыми знаниями, умениями и навыками для проведения консультаций и семинаров по теме академической и научной коммуникации. В обязанности тьюторов входит проведение индивидуальных консультаций и мастер классов для студентов (бакалавров, магистрантов и аспирантов), профессорско-преподавательского состава (ППС) и научно-педагогических работников (НПР) Самарского университета. Одновременно тьютор выполняет дополнительные функции технического ассистента, офис-менеджера, координатора мероприятий и координатора социальных сетей. Исследование ППС и НПР университета показало, что 92% опрошенных хотели бы получить консультации по написанию научных работ, 18% – посещать семинары и краткосрочные курсы повышения квалификации, а 25% – долгосрочные курсы повышения квалификации в лаборатории академического письма.

Для реализации второго педагогического условия, связанного с включением специфического академического контекста в университетскую среду, были выде-

лены следующие цели, основанные как на результатах проведенного опроса, так и на общих принципах организации подобных центров [4; 6; 7]:

- оказание помощи ППС и НПР университета в написании публикаций на иностранном языке;

- создание иноязычной среды для студентов, где они практикуют иностранный язык как в письменной, так и в устной формах;

- разработка и реализация курсов, семинаров и мероприятий, направленных на повышение грамотности в области научной коммуникации, для студентов и преподавателей.

Третье условие реализовано в разработанной программе повышения академической грамотности на всех научно-образовательных уровнях университета.

При разработке программы семинаров для студентов была учтена специфика иноязычного образовательного процесса в высшей школе: разный уровень владения иностранным языком, низкий уровень и/или отсутствие знаний об особенностях научного и академического дискурса, а также фиксированное количество часов, выделенных на освоение образовательной программы по иностранному языку. В Самарском университете по уровню знания иностранного языка выделяют две основные группы студентов: начальный и продвинутый. Перед началом каждого учебного года среди профессорско-преподавательского состава кафедры и студентов проводится опрос для выявления тем семинаров, направленных на развитие академической коммуникации. Выделенные темы инкорпорируются в рабочие программы, планы занятий и балльно-рейтинговые карты (БРК) по принципу «одна тема в семестр». Как правило, конечным результатом реализации программы повышения академической грамотности является создание продукта академической коммуникации. После участия в семинаре студенты выполняют задание, которое оценивается

преподавателями в баллах, учитываемых в БРК. Сумма баллов, отводимая на выполнение того или иного задания, определяется при создании фонда оценочных средств. Так, в 2016–2017 учебном году для студентов-бакалавров начального уровня владения иностранным языком были выделены следующие темы: резюме, личное письмо, официальное письмо и доклад для конференции. Для студентов продвинутого уровня были предложены такие темы, как резюме, официальное письмо, эссе и публичное выступление. Магистрантам и аспирантам тьюторы предлагали следующие темы: официальное письмо, публичное выступление, доклад (для конференции), научное эссе, написание проектной заявки, стиль оформления статьи (APA Style), плагиат, особенности англоязычного научного синтаксиса.

На данный момент сотрудники лаборатории руководствуются следующим алгоритмом при создании программы повышения академической грамотности среди студентов: разработка ежегодного плана семинаров; разработка семинаров и фонда оценочных средств; проведение семинаров; организация работы студентов над продуктом; представление продукта преподавателям; оценивание продуктов; исследование потребностей и получение обратной связи от студентов; формирование плана на будущий год.

Таким образом, ключевыми стратегиями при разработке программы повышения академической грамотности для студентов являются:

- выявление потребностей студентов (посредством опросов и получения обратной связи);

- выделение места и часов в образовательных программах;

- повышение узнаваемости лаборатории и создание дружественной академической атмосферы для студентов.

Для студентов (бакалавров, магистрантов и аспирантов), ППС и НПР Самарско-

го университета сотрудники лаборатории проводят также индивидуальные консультации. Эта услуга оказывается на постоянной основе и заключается в том, чтобы повысить уровень публикуемого или презентуемого материала на иностранном языке. Автор готовит и представляет материал на иностранном языке; тьютор проводит предварительную проверку материала на семантическое, синтаксическое, стилистическое, лексическое соответствие международным стандартам. Во время проведения консультации тьютор и автор обсуждают замечания и делают поправки в тексте. Важно, что тьютор не исправляет ошибки, а указывает на них, предоставляя возможность автору самому улучшить свою работу.

Помимо индивидуальных консультаций в программу для НПР и ППС университета включены следующие мероприятия:

- регулярные (один раз в месяц) краткосрочные семинары по темам академической и научной коммуникации для преподавателей различных дисциплин;

- курсы повышения квалификации.

За период действия лаборатории около трехсот преподавателей и сотрудников университета посетили семинары, организованные тьюторами. Кроме того, были успешно завершены две программы подготовки тьюторов. Более пятисот студентов стали активными участниками семинаров. Сейчас в университете ведётся работа по стандартизации требований по академическому письму в рамках дисциплин «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной коммуникации», «Основы академической коммуникации» и др.

Полагаем, что благодаря взаимодействию на уровне университетов удастся решить многие проблемы и получить новые успешные практики по формированию навыков академической коммуникации.

### Литература

1. Решетникова Е.В. Научные коммуникации: эволюция форм, принципов организации. URL: <https://sibsutis.ru/upload/publications/9b3/uxofvwfphpyfwz%20nl-cieezqkvzohdcszshcvdi.pdf>
2. Мирский Э.М., Барботько А.М., Войтов В.А. Научная коммуникация: традиционные структуры и новые средства // Труды Института системного анализа Российской академии наук. 2010. Т. 55. С. 155–171.
3. Шеннон К. Математическая теория связи. Работы по теории информации и кибернетике: Пер. с англ. М.: Изд-во иностр. лит., 1963. С. 243–246.
4. Короткина И.Б. О «дорожных картах», «рейтинговой лихорадке» и академическом письме // Высшее образование в России. 2017. № 1 (208). С. 15–24.
5. Левченко В.В. Теоретико-методологические основы обучения академическому письму на английском языке научно-педагогических работников // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2015. № 7 (129). С. 183–185.
6. Базанова Е.М. Лаборатория научной коммуникации: российский опыт // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 135–143.
7. Короткина И.Б. Университетские центры академического письма в России: цели и перспективы // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 75–86.

*Статья поступила в редакцию 12.03.17.*

*Принята к публикации 20.03.17.*

## DEVELOPMENT OF ACADEMIC COMMUNICATION SKILLS: METHODS OF WORK ORGANIZATION

*Victoria V. LEVCHENKO* – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., the head of Modern Languages and Professional Communication Department, e-mail: Levchenko\_v2004@mail.ru

*Elena V. AGRIKOVA* – teacher of Modern Languages and Professional Communication Department, e-mail: elen.agrikova@yandex.ru

*Marina A. VORONINA* – senior teacher of Modern Languages and Professional Communication Department, e-mail: km29@bk.ru  
Samara National Research University, Samara, Russia  
Address: 34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086, Russian Federation

**Abstract.** The article reflects the experience of the work organization that is aimed at development of academic communication skills at Samara University. The authors highlighted and described the necessary pedagogic conditions that were applied by creation of Samara Academic Consultancy Center based on Modern Languages and Professional Communication department, Samara University. The authors paid special attention to the mission of the center, its objectives, and principles of work and activity of the organization. Moreover, the article shows the schedule of academic skills development for each university level (bachelors, masters, post-graduate students and teaching staff) that was developed by the tutors of Samara Academic Consultancy Center.

**Keywords:** academic writing, writing center, Samara Academic Consultancy Center, academic communication skills

**Cite as:** Levchenko, V.V., Agrikova, E.V., Voronina, M.A. (2017). [Development of Academic Communication Skills: Methods of Work Organization]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 58–62 (In Russ., abstract in Eng.)

#### References

1. Reshetnikova, E.V. *Nauchnye kommunikatsii: evolyutsiya form, printsipov organizatsii* [Scientific Communication: the Evolution of Forms, Principles of Organisation]. Available at: <https://sibsutis.ru/upload/publications/9b3/uxofwfwphpyfwz%20nlcieuzqkvzohdcsxszhcvdi.pdf> (In Russ., abstract in Eng.)
2. Mirskii, E.M., Barbot'ko, L.M., Voitov, V.A. (2010). [Scientific Communication: Traditional Structures and New Methods]. *Trudy Instituta sistemnogo analiza Rossiiskoi akademii nauk* [Institute of System Analysis of Russian Academy of Science]. Vol. 55, pp. 155–171. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Shannon, Cl.E. (1963). [A Mathematical Theory of Communication. Works on Information Science and Cybernetics]. Transl. from Eng. Moscow: Izdatel'stvo inostrannoi literatury, pp. 243–246.
4. Korotkina, I.B. (2017). [On “Road Maps”, the ‘Ranking Rush’ and Academic Writing]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1 (208), pp. 15–24. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Levchenko, V.V. (2015). [Theoretical and Methodological Basis of Teaching Academic Staff of Academic Writing in English]. *Vestnik Samarskogo universiteta* [Vestnik of Samara University]. No. 7 (129), pp. 183–185. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Bazanova, E.M. (2015). [Laboratory of Scholarly Communications: Russian Perspective]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8–9, pp. 135–143. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Korotkina, I.B. (2016). [University Writing Centers in Russia: Goals and Prospects]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1, pp. 75–86. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 12.03.17.  
Accepted for publication 20.03.17.*

## «СВЕТ» И «ТЕНЬ» ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ А.С. МАКАРЕНКО

**КЛУС-СТАНЬСКА Дорота** – ординарный профессор, д-р хабилитированный, Институт педагогики, кафедра по изучению детства и школы. E-mail: klus.stanska@gmail.com  
Гданьский университет, Польша

*Адрес:* 80-309, ул. Яна Бажиńskiego 8, Гданьск, Республика Польша

**ПОЛОННИКОВ Александр Андреевич** – канд. психол. наук, доцент, зам. начальника Центра проблем развития образования. E-mail: polonn@bsu.by

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь

*Адрес:* 220050, ул. Московская 15-725, Минск, Республика Беларусь

*Аннотация.* Проблема, поднимаемая статьей, касается отношения к наследию советского педагога А.С. Макаренко. В силу недоступности этого наследия «непосредственному восприятию» встает вопрос о рецепции опыта Макаренко как проблема его прочтения и интерпретации. Описаны три реконструктивные стратегии данной традиции, а также следствия их реализации для современного образования и культуры. Обнаружена связь этих реконструкций с идеологией, отношениями власти, с утверждаемыми при их посредничестве политическими проектами.

*Ключевые слова:* педагогический дискурс, реконструктивные стратегии, голографическая реконструкция, дихотомическая реконструкция, иллюзионистская реконструкция, пространство педагогического самоопределения

*Для цитирования:* Клус-Станьска Д., Полонников А. А. «Свет» и «тьень» педагогической традиции А.С. Макаренко // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 63–75.

В декабре 2016 г. в Университете г. Гданьска (Польша) состоялась международная научная конференция на тему «В свете и тени идей Антона Макаренко». Более трети её участников составили представители Беларуси, России, Украины. Организуя это событие, его инициаторы хорошо понимали, что наследие А.С. Макаренко – создателя одного из значимых направлений педагогической мысли XX века, в последние годы находится в стороне от доминирующих научных и практических интересов. Между тем педагогика Антона Макаренко десятилетиями формировала мышление воспитателей и воспитанников, теоретиков и практиков, определяя во многом педагогический габитус стран-участниц. Выбирая наследие Антона Макаренко в качестве темы

конференции, её организаторы не рассчитывали достичь единогласия в трактовке этого опыта. Скорее наоборот. Столкновение разных точек зрения, обусловленное региональными и политическими особенностями, спецификой гуманитарных программ, личными педагогическими предпочтениями, обещало напряжённую дискуссию. Что и подтвердил ход конференции, став убедительным примером международного взаимно обогащающего сотрудничества ученых стран Восточной и Центральной Европы. В данной статье мы попытались представить основные линии и сюжеты прошедшей конференции.

Ситуация последних десятилетий для многих стран бывшего социалистического лагеря связана с попытками, порой драматическими, переоценки сложившихся

смыслов и значений, а также механизмов их поддержки и воспроизводства. В область критической рефлексии попадают прежде всего «иконы» социалистического стиля – идеологические<sup>1</sup> опоры, которым теперь предстоит заново выдержать экзамен на аттрактивность и кросситуативную устойчивость. Идущая в постсоциалистических сообществах дискуссия о культурном наследии разделила её участников (воспользуемся здесь услугами американского искусствоведа У. Митчелла) на «иконоборцев» и «икономанов» [2, р. 160–174]. Первые из них стремятся к дискурсивному вытеснению кодов ушедшей культуры, в то время как вторые работают над их «анимированием». В этой семиотической схватке участвует и образование.

С нашей точки зрения, было бы неверным представлять эту полемику как чисто теоретическую дискуссию о статусе педагогического наследия. Мы склонны видеть в ней политическое столкновение дискурсов в их борьбе за актуальное состояние образования. Проблема выработки отношения к любой исторической традиции и к наследию А.М. Макаренко в особенности связана с тем, что этот опыт не существует сегодня в том виде, в каком он создавался его инициаторами. Все, что есть в нашем распоряжении, – это тексты, так или иначе трактующие традицию, презентующие практики её декодирования, интерпретации и критики. В результате высказывание о традиции больше говорит об идеологии её реципиента, чем об «истине» воспринимаемого опыта. Областью интереса настоящей статьи в этой связи будет выступать не наследие Макаренко как таковое, «очищенное» от разнородных денотаций и коннотаций, но, напро-

тив, – интерпретирующие традицию курсы, способы её актуализации, рождающие определённые последствия для современного образования и культуры. То есть речь будет идти о реконструктивных стратегиях.

Первую из них мы условно назовем «*дихотомической*», она образована альтернативными прочтениями наследия советского педагога; вторую – «*голографической*», в ней опыт А. С. Макаренко интерпретируется путем взаимного наложения проекций других, хронологически близких ему педагогических практик; наконец, третью – «*иллюзионистской*», она трактует интересующую нас традицию в ареалистических терминах.

Представленные нами стратегии, в свою очередь, не столько являются отражением некоего «действительного положения дел» в педагогике, сколько выступают особой текстуальной конструкцией, призванной побудить читателей к активному переосмыслению педагогической традиции А. С. Макаренко, а также собственных привычек её восприятия.

### Дихотомическая реконструкция

Смысл борьбы упомянутых ранее «икономанов» и «иконоборцев» можно обозначить термином «ресимволизация». Например, среди повествовательных приемов «*икономанов*», реализуемых на фоне стратегии *сакрализации*, выделяются следующие взаимосвязанные текстуальные тактики: *тавтологизация*, *деконтекстуализация*, *ассимиляция*.

В процессе *тавтологизации* интерпретаторы буквально (или с небольшими формальными модификациями) воспроизводят высказывания самого А.С. Макаренко. Парафраз часто строится следующим образом: Макаренко «рассматривал коллектив как органическую часть общества, оценивая его как главный инструмент воспитания... Современная педагогическая наука продолжает развивать

<sup>1</sup> Под идеологией вслед за Х. Уайтом понимается «набор предписаний для занятия позиции в современном мире социальной практики и действия в соответствии с ней (либо изменять мир, либо упрочивать в его сегодняшнем состоянии)» [1, с. 42].

теорию коллективистского воспитания» [3, с. 129]. При этом сами понятия «общество», «коллектив» и «коллективность» экспонируются как вневременные и само собой разумеющиеся ценности. Тавтология не только обслуживает некритическую преемственность важных для интерпретатора значений, но и снимает саму необходимость критики, поскольку эту функцию уже взяла на себя «современная педагогическая наука».

*Деконтекстуализация.* Педагогика А.С. Макаренко извлекается из своего локального культурно-исторического контекста, универсализируется (предстает как абсолютное благо, практика существенно в человеке). Ей атрибутируется высокий нравственный потенциал (статус программы развития личности), который одновременно эстетизируется (наделяется признаками совершенной художественной формы): «А.С. Макаренко, формулируя цель воспитания, охватывает все богатства отношений человека с миром, внутреннюю красоту отношений, его индивидуально-своеобразное сочетание существенных свойств и особенностей, которые проявляются в поведении, поступках и деятельности. Это исходное положение программы человеческой личности, в нем не только педагогическая мудрость, но и несомненная красота педагогических принципов» [4, с. 51]. Деконтекстуализация может иметь и романтические очертания, в которых опыт Макаренко выглядит как вневременная сущность, предмет прямой преемственности и буквального воспроизведения. В поэтических высказываниях икономанов педагогическая традиция, созданная А.С. Макаренко, предстает как значительный вклад в мировую педагогику – «опирающийся на гуманистические основания, обращённый к людям всего мира, освобождающий в них веру в человека и возможности воспитания; развивающий и обогащающий новые педагогические техники, эффективно воздействующий как на индивида и группу, так и на иные сообщества» [5, с. 138].

*Ассимиляция.* Опыт А.С. Макаренко ассоциируется с известными икономану гуманистическими феноменами. Он распознается на основе сложившихся матриц восприятия, вбирая в себя при этом их особенности: «мы видим... сходство с Т-группой: community self-survey, которое обозначается как “самоизучающая община”. В этих же целях А.С. Макаренко создал и другую высокоэффективную модель – параллельного воздействия на личность» [6]. В ассоциировании исчезают особенности специализированных практик, в данном случае – педагогических и терапевтических, а социальная реальность приобретает видимость гомогенной среды. Ближайшим эффектом действия так организованных высказываний становится нечувствительность реципиента текста к различиям.

В свою очередь, стратегия *иконоборцев – десакрализация «иконы»*. Атака на символ идёт по нескольким линиям – в отношении как целостной символической системы, так и её отдельных параметров. Наш анализ обнаруживает несколько дескриптивных тактик, которые можно обозначить как *реноминацию, переоценку, архивацию*.

*Реноминация*, как правило, имеет холистскую ориентацию и соотнобразится с понижением статуса символа, переводом его в знак: «говорить о некоей особой системе Макаренко как воплощении оригинальной педагогической концепции не приходится...» [7, с. 90]; «Макаренко – не педагог, тем более – не выдающийся педагог, он – технолог, энергичный организатор, что само по себе неплохо, во всяком случае, быть технологом-практиком – дело не менее нужное, чем работа педагога-новатора» [7 с. 93]; «великий педагог Антон Семенович Макаренко – один из мифов героической (без иронии!) советской эпохи» [7, с. 100].

В отдельных случаях реноминация реализуется не путём понижения семиотического статуса символа, а как утверждение анти-символа. В этой перспективе Макаренко

фигурирует в качестве «идола государственно-тоталитарной и авторитарно-коммунистической педагогики» [8, s. 119].

*Переоценка* может касаться и отдельных составляющих символизированного опыта. Часто она реализуется как рокировка в инфиксной нотации за счет того, что знак (+) меняется на знак (-). Так поступает, в частности, В.А. Сухомлинский, когда, признавая себя учеником А.С. Макаренко и высоко оценивая его деятельность в целом, пишет: «Воспитание будет каким-то ущербным, если эти коллективы станут целью воспитания. Цель воспитания – человек, всесторонне развитая личность, коллектив – средство воспитания» [9, с. 74]; «Сила воздействия коллектива неоспорима. Но противопоставлять “параллельное воздействие” прямому взаимодействию педагога на воспитанника – это по существу отрицать педагогику» [9, с. 75].

*Архивация* как прием сообразуется с объявлением преодоленности традиции. В случае с Макаренко это выражается в замыкании его творчества в рамках советского (социалистического) проекта, призванного разрушить гуманистические педагогические упования. В определённый период российской истории, считает один из представителей иконоборческой стратегии, использующий указанный прием, «начался отход от идеи свободного воспитания в сторону педагогики, у истоков которой лежали работы Ушинского, Макаренко, Сталина. Её идеалом выступал школьный класс, полностью контролируемый доминирующим в нём учителем» [10, s. 90]; «Телеология воспитания укореняется в коммунистической идеологии. Примеры можно было бы множить, начиная от текста Макаренко. Цели воспитания, на которые автор указывает, – это те, на которые должна быть направлена воспитательная работа в коммунистической реальности...» [11, s. 130].

И если архивация в приведённых выше цитатах осуществляется в негативном

ключе, после чего обращение к материалу педагогической традиции как ресурсу развития становится проблематичным, то и позитивная архивация, о которой свидетельствует следующее высказывание, как ни странно, по своим следствиям аналогично: «педагогический новаторский опыт Макаренко осуществлен именно в СССР, именно в условиях советского строя, когда идеи коллектива, коллективизма, проявления ответственности, гражданской позиции были востребованы общественным мнением большинства населения страны. В условиях капиталистического строя, даже на уровне эксперимента, на системном уровне подобная педагогическая деятельность невозможна. Сам Макаренко никогда не отказывался от социальной встроенности своего опыта в советский строй» [12, с. 21–22].

В более радикальной версии архивации опыт А.С. Макаренко опасно сближается со структурами «тайной полиции», где он не только служил<sup>2</sup>, но и пользовался личным покровительством начальника ГПУ-НКВД Украины – организатора массового террора В.А. Балицкого. Автор этой версии архивации, немецкий философ образования Г. Хиллиг так определяет контекст своего исследования: «Как же так получилось, что А.С. Макаренко – который не являлся ни сотрудником ГПУ, ни даже членом компартии – осенью 1927 г. была вверена коммуна им. Ф.Э. Дзержинского? Кто рекомендовал Макаренко на эту работу, кто назначил его на должность заведующего? Как смог он остаться в живых в Харькове, бывшей тогда столице Украины, и позже в новой столице Киеве, куда он был переведён в 1935 году на третьестепенную должность в аппарате ГПУ-НКВД, до тех пор, пока в феврале 1937 г. ему не удалось переселиться в Москву и, таким образом, спастись от террора на Украи-

<sup>2</sup> В 1927 году детская колония, в которой работал А.С. Макаренко, была передана на основании его ходатайства из системы Наркомпроса Украины в ведение ГПУ.

не?» [13, с. 65]. Данная версия архивации любопытна несколькими обстоятельствами. Во-первых, интригой, помещающей в область читательского внимания биографические подробности жизни А.С. Макаренко. Биография в этом случае есть высказывание, в тени которого скрывается собственно педагогическая традиция. А во-вторых, – конспирологическими коннотациями. Опыт Макаренко исключается из настоящего, образуя единое целое с тоталитарной эпохой.

Описательные приемы «икономанов» и «иконоборцев» – во многом зеркальные. Каждый из них претендует на окончательную верификацию опыта А.С. Макаренко, то есть на его истину. В результате реализации такого рода ресимволизирующих приемов практики образования, опирающиеся на так представленное наследие, приобретают статичные характеристики. И это парадокс! Изменяющийся мир нуждается в динамичных формах описания образования и его конститутивов, в то время как и «икономаны», и «иконоборцы» утверждают стабилизирующий дискурс.

### Голографическая реконструкция

«Голографическая» экспозиция опыта будет строиться нами как оптическая манипуляция проективными позициями и их отношениями. Педагогическая практика Макаренко в этом отображении амбивалентна, зависима от сочетаний своих освещенных и теневых сторон, сложных связей с эпохой, её идеологией и доминирующим дискурсом.

На примере идеи «воспитательного сообщества» попробуем продемонстрировать указанную амбивалентность и многозначность, для чего привлечем педагогические опыты Дж. Дьюи, Ал. Нила, условившись, что данная идея является центральной и для них. В создаваемой нами голографии мы будем акцентировать не общее в педагогических практиках этих известных педагогов, например, безграничную веру в воспитательные возможно-

сти детских сообществ, но различное, создавая разрывы там, где автоматизм нашего восприятия склонен производить синтезы и устанавливать связи.

Ситуацию эксперимента Макаренко представим так: аномичное социальное пространство, лишённые мотивации развития воспитанники, чаще преступники, голодные и педагогически запущенные. Но именно на этом фоне возникает символ того, что вскоре станут именовать «новым мышлением в воспитании» и что станет фундаментом реабилитации педагогически запущенных детей. Из работ самого Макаренко, а также его последователей возникает образ того, как посредством коллективной организации скопище деморализованной молодёжи превращается в дисциплинированную, социально позитивную группу. В её конструкции очевидно доминируют военные реквизиты: флаги, символы, команды, маршевые колонны, то есть ощутимо присутствует дисциплинарная модель с её субординацией, подчинением групповым нормам и целям [14, с. 285]. Индивидуальному счастью здесь не было места, если оно не согласовывалось со счастьем всего коллектива. При этом индивид не просто сотрудничал с коллективом – вне его он не существовал. В этой редакции воспитательного сообщества именно общие цели и взаимодействие в их достижении превращали группу в коллектив.

Иначе может быть представлено положение дел в школе-лаборатории Джона Дьюи. Исторические свидетельства указывают на её поддержку Чикагским университетом с его мощной материальной базой и финансированием, на наличие высококвалифицированных учителей-исследователей и хорошо образованных детей богатых родителей [15, с. 455]. Всё это позволило Дьюи сконцентрироваться на умственном и гражданском развитии учащихся. В фокусе педагогического внимания размещается индивидуализированный субъект

со своим специфическим поведением и собственным стилем мышления, погруженный в плюралистическое сотрудничающее и коммуницирующее с ним сообщество. В этом сообществе большинство заботится о меньшинстве при обязательном всеобщем (всех и во всем) участии.

Из сообщений А. Нилла мы знаем, что он, подобно Макаренко, имел дело с трудными детьми, хотя и не настолько педагогически запущенными [16]. К воспитательному сообществу, которое создал Нилл, вполне применима метафора «кочевье». В его описаниях шотландским педагогом доминирует всеобщая инициатива, а взрослые обладают такими же правами, как и дети. Ответственность воспитанника (если слово «воспитанник» здесь вообще применимо) в меньшей степени означает обязанность, а в большей – самостоятельность и выбор. Нилл подчеркивает особую ценность детской креативности, а также право детей на сопротивление и независимость. Для него сообщество Саммерхилла (Summerhill) – это своеобразный локальный автономный мир, хотя и не оппозиционный внешней социальности. Ею, в отличие от сообщества Макаренко и Дьюи, детское сообщество Нилла просто не интересуется.

Для сравнения этих трёх опытных реконструкций необходимо прежде всего осознать, что основания различий в конструкциях детских сообществ лежат в политике. Для Макаренко исходной ценностью и критерием педагогической успешности был утверждаемый к жизни групповой субъект, типичный для социалистической демократии. Сообщество Дьюи, в свою очередь, опиралось на либеральную доктрину демократии с её ценностью эгалитаризма и индивидуальной свободы, а также согласованного в ходе переговоров социального порядка. В политическом проекте Нилла действует презумпция личной свободы индивида, ограниченная только свободой другого. Данный проект

можно назвать не «либеральной», но «либертарианской» демократией<sup>3</sup>.

Сопоставление этих трех педагогических редакций акцентирует в них политический контекст, однако по-разному. Если Макаренко и Дьюи ориентировались на политическое устройство идеального в их понимании государства, то Нилл – на властные отношения взрослых и детей, что сближает его понимание политики с её трактовкой Муфф Шанталь (Mouffe Chantal)<sup>4</sup>. Мы можем видеть, как политическая ангажированность проводит между данными педагогическими практиками непреходимые границы, влекущие за собой ряд образовательных следствий. Укажем на них.

Совершенно разными способами, например, в них определялись роли взрослых и детей. В опыте А.С. Макаренко взрослый исполнял роль руководителя, у Дьюи – организатора, в то время как у Нилла – партнёра. Детские лидеры Саммерхилла были выборными представителями детского со-

<sup>3</sup> Автором понятия «либертарианец» является английский философ, писатель и историк Уильям Белшам, впервые озвучивший его в 1789 году. Изначально термин использовался в отношении людей, считавших себя сторонниками свободной воли, а в XIX веке стал употребляться в значении «анархист». Лишь в 1940-е годы либертарианцами стали называть себя поборники личной и экономической свободы – идеи, которая вкупе с ограничением вмешательства государства в жизнь общества лежит в основе либертарианства [17].

<sup>4</sup> Муфф Шанталь – один из критиков модели либеральной демократии, апеллирующей к принципиальной возможности общественного соглашения, которой она противопоставила модель агонистического плюрализма, акцентирующую продуктивность различий. «Центральным для этого подхода является понимание того, что плюралистическая демократия содержит парадокс, ведущий к её распаду. Она, должно быть, задумана хорошо, но, существуя так долго, всё же не реализована. Поэтому такая демократия будет всегда чревата конфликтом и антагонизмом, являющимися условием невозможности её полной реализации» [18, p. 8].

общества, в Школе-лаборатории – сменными позициями, в колонии им. Ф.Э. Дзержинского – элементами производственных отношений (функциями). Иначе в этих педагогиках трактовался и статус планирования. Если у Макаренко планирование выступало априорным условием активности группы, то у Дьюи оно эластично, то есть интерактивно изменчиво. Для Нилла же планирование сообразуется со спонтанным выбором и решением индивидов.

Совершенно иначе в сопоставляемых педагогиках трактуется и идеология развития. Макаренко, согласно ленинским идеям, ориентировался на усвоение воспитанниками социальных норм, Дьюи – на самодвижение детей в исследовании. Для Нилла развитие связано с практиками свободы. Идеология развития выступает рамочным условием определения той или иной концепции знания, а также критериев её легитимности. У Макаренко знание экзогенно и иерархично, у Дьюи – продукт коммуникативного согласия. В свою очередь, эпистемологическая концепция Нилла имеет эндогенный характер, связана с самоорганизацией и упорядочивающей активностью ребенка, то есть структурирована снизу вверх.

Между тем было бы опрометчивым отождествлять представленные здесь педагогические практики с существовавшим в то время политическим влиянием. Более правильным, на наш взгляд, будет рассматривать их как образовательные проекты, моделирующие и утверждающие в социокультурном пространстве определенный политический идеал, в том числе и посредством его текстуальной экспозиции.

#### Иллюзионистская реконструкция

Для рассмотрения этого варианта описания педагогического опыта А.С. Макаренко обратимся к работам по теории символического капитала французского социолога П. Бурдьё и его последователей. В книге «Правила искусства. Генез и

структура поля литературы» (*Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*) Бурдьё ввел два понятия – *illusio* и *nomos*, которые, как нам представляется, могут быть продуктивными для анализа опыта Макаренко. *Первое* – *illusio* – сообразуется с особой продуктивностью «в смысле инвестирования в игру, которое спасает агентов от безразличия и побуждает их производить различия, существенные с точки зрения логики поля... Но верно также и то, что определённая форма участия в игре, вера в игру и в ценность ставок (игры), которая обеспечивает привлекательность игры, является первопричиной действия игры, и что сделка агентов в *illusio* является основанием конкуренции, которая противопоставляет агентов и обеспечивает саму игру. Короче, *illusio* является условием функционирования игры и отчасти её продуктом» [19, р. 373]. Другими словами, *illusio* есть та ставка, ради которой индивиды вступают в коммуникацию. Принципиальны здесь несколько моментов: во-первых, *illusio* является социальным верованием, то есть условием функционирования групповой идентичности. Во-вторых, *illusio* присуща особая «аттрактивность», способность быть манящей и субъективно близкой реалией, вызывающей нечто вроде того, что Рене Жирар называл «миметическим желанием» (*mimetic desire*) – стремлением хотеть того же, чего хотят другие [20]. В-третьих, генез *illusio* обусловлен состоянием коммуникации и не является индивидуальным продуктом отдельных участников. И, наконец, в-четвертых, на что обращает внимание болгарский социолог Д. Деянов, «то, что в *illusio* переживается как очевидность, выглядит иллюзией для того, кто не чувствует этой очевидности» [21, с. 106].

*Второе* – *nomos* – Бурдьё определяет как «фундаментальный закон поля, принцип видения и деления» [19, р. 365]. *Nomos*, несмотря на семантическую близость к закону, имеет область своей референции

не внешний, а внутренний порядок, у которого, однако, нет «абсолютной независимости от внешних законов» [22, с. 115]. *Nomos* обычно используется для обозначения «центрального объективного принципа практики в определённой области. В капиталистической экономике это будет “прибыль”, в области искусства – “чистое искусство”, в политике – “господство»» [23]. Назначение *nomos* – связывание «опыта практики и опыта поля» [24], а также распределение когнитивных и оценочных структур, выступающих «основанием не только логического, но и нравственного конформизма – негласного соглашения, дорефлективного и непосредственного – в отношении мировосприятия, являющегося началом опыта о мире как мире здравого смысла» [21, с. 243]. Важной отличительной особенностью *nomos* является его неэксплицитированный подразумеваемый статус.

Помещение педагогического опыта А. С. Макаренко в контекст символической концепции П. Бурдьё позволяет увидеть его иначе, чем он предстает в иконоборческих и икономанских редакциях. Рассмотрим это на примере анализа фрагмента «Педагогической поэмы». Макаренко пишет: «Почти без труда нам удалось вместо скромных сапожничьих идеалов поставить впереди волнующие и красивые знаки. В то время слово “рабфак” означало совсем не то, что сейчас обозначает. Теперь это простое название скромного учебного заведения. Тогда это было знамя освобождения рабочей молодёжи от темноты и невежества. Тогда это было яркое утверждение непривычных человеческих прав на знание, и тогда мы все относились к рабфаку, честное слово, с некоторым даже умилением» [25, с. 178].

Один из российских образцов пишет в этой связи: «в колонии... давалось лишь начальное образование, и, судя по всему, на рабфак поступали единицы, сумевшие выполнить какие-то задания по русскому языку и арифметике... подавляющее большинство колонистов не имели

знаний, соответствующих начальному образованию. Количество поступивших было весьма незначительно относительно общей численности колонистов» [7, с. 89]. Акцент в комментарии, как можно заметить, сделан на слове «рабфак», посредством чего разоблачается утопизм педагогических целей, поставленных Макаренко. Мы же предлагаем прочесть цитату из «Педагогической поэмы» иначе. Подчеркнем в ней следующие фрагменты: *«поставить впереди волнующие и красивые знаки», «знамя освобождения рабочей молодёжи от темноты и невежества», «мы все относились к рабфаку, честное слово, с некоторым даже умилением»*. Рабфак как *волнующие и красивые знаки!*.. На что указывают выделенные нами слова?

Как нам представляется, на специфическую социальную конструкцию – *illutio*. Для семиотического объекта этого типа не имеет значения критерий реализуемости, который использует оппонент Макаренко. *Illutio* – утопическая форма, и её значение соотносится, во-первых, с мобилизующим потенциалом, а во-вторых, с горизонтной способностью, связывающей актуальную активность с отдалённым будущим. Рабфак с этой точки зрения – мечта, разделяемая сообществом колонистов, сила, приподнимающая их над повседневностью, символ, придающий их усилиям смысл «завтрашней радости».

Без учёта работы *illutio*, «приподнятости», контекстуализирующей структуры *nomos*: дисциплину, смену лидеров, трудовые отношения, взаимозависимость в коллективе и пр., – опыт Макаренко приобретает исключительно механические черты, становясь «легкой добычей» иконоборцев или предметом мистификации икономанов. При этом следует понимать, что «рабфак» как *illutio* не является индивидуальным произведением А.С. Макаренко. Не случайно он пишет: «мы все относились к рабфаку... с некоторым даже умилением». Этими словами он обозначает

социальный генез рабфака-*illuso*, его связанность с коллективным воображением.

В то же время жизнь конкретного *illuso* коротка. Необходимость его замены (то есть ресимволизация) обусловлена, с одной стороны, рутинизацией<sup>5</sup> – неотъемлемой стороной процесса педагогического воспроизводства, а с другой – потерей *illuso* горизонтного качества, превращением символического объекта в достижимую прагматическую цель. В этом контексте следует рассматривать и перемещение коммуны им. М. Горького в Куряж, и создание в конце 30-х годов педагогического проекта – коммуны им. Ф.Э. Дзержинского. Понятно и то, что материалом для производства *illuso* здесь служили популярные верования эпохи, подвергаемые специальной педагогической аранжировке.

Смысл этой аранжировки может быть раскрыт с помощью разработок польского социолога образования Т. Шкудлярка. Опираясь на исследования аргентинского философа Э. Лаклоу, Шкудлярк вводит понятие «пустое значение»<sup>6</sup>. Пустое, как нам представляется, соотносится с его формальным статусом, способностью быть

<sup>5</sup> Любая школьная культура необходимо является гомогенизированной и ритуализированной, т. е. «рутинизированной» посредством и в целях рутины ШТ (школьный труд – прим. авт.), т. е. посредством и в целях упражнений по повторению и возвращению, которые должны быть достаточно стереотипными, чтобы репетитор, как можно менее незаменимый, мог заставлять повторять их до бесконечности (учебники и справочники, настольные книги и религиозные или политические катехизисы, толкования и комментарии, энциклопедии и антологии, избранные места, контрольные работы и сборники школьных сочинений, собрания изречений и афоризмов, мнемотехнические стихи, топики и пр.) [26, с. 68–69].

<sup>6</sup> Пустое значение – словоформа или образ, лишённые конкретного наполнения, «опирающиеся на произвольные этикетки идентификации, которые исполняют свои роли независимо от их содержательных импликаций» [27, s. 134].

местом проекции коллективного и индивидуального воображения, вместилищем и конфигуратором интенций членов символического сообщества. С точки зрения научного требования определённости понятий такая конструктивная особенность пустого значения воспринимается как серьёзный дефект концептуализации. Но в том-то и дело, что *illuso* не теоретическая, а практическая категория. Её перевод из метафорической формы в понятийную ведет к потере рабочей функции.

В логике символической практики не личность воспитанника находится в центре педагогического внимания и даже не коллектив, хотя сам Макаренко порой настаивает на этом<sup>7</sup>, а среда взаимодействия, происходящие в ней процессы и эффекты. Педагог с этой точки зрения – *дизайнер среды коммуникации, и в этом заключается его основная образовательная миссия*. Создание *illuso* и соответствующего ему *potos* – базовые педагогические инструменты А.С. Макаренко.

### Заключение

Представленные в статье стратегии прочтения педагогического опыта А.С. Макаренко не являются презентацией некоей истины. Всё, к чему мы стремились, может быть выражено термином «динамизация». Речь идёт о том, чтобы избежать в текстуальном (дискурсивном) производстве овеществлённых определений его творчества, показать зависимость «отображений» традиции от позиционных самоопределений авторов, увидеть её делаемость, «укоренённую в идеологически нагруженных дискурсах» [28, s. 92]. Мы убеждены в том, что современные культурная и образовательная ситуации нуждаются в описаниях, способных противостоять объективизациям в языке и педагогической практике. В данном случае это относится к творческому

<sup>7</sup> Здесь мы вынуждены выступить против Макаренко за Макаренко (А. П.).

наследию А.С. Макаренко. Его потенциал может быть востребован, прежде всего, в постсоциалистической ситуации, которой свойственны «тенденции к крайнему индивидуализму, сообразующемуся с так называемым “диким капитализмом”» [29, s. 125], чье присутствие особенно заметно в постсоветском регионе в форме кризиса целей воспитания. Ещё одним условием обращения к опыту Макаренко становится запрос на создание взаимосозидающих сообществ цифровой эпохи. Особую остроту в этой связи приобретает проблема формирования в образовании продуктивных социальных единств, способных действовать в режиме «кооперативного обучения, умеющего создавать разнородные и доступные другим формы знания» [30, s. 10].

Кроме того, представленные в статье стратегии реконструкции традиции А.С. Макаренко могут быть использованы как способ дифференциации и диверсификации пространства педагогического самоопределения, как условие ограничения дискурсивной образовательной унификации и гомогенизации.

### Литература

1. Уайт Х. Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. / Х. Уайт / Пер. с англ. Е.Г. Трубиной, В.В. Харитонова. Екатеринбург: УралГУ, 2002. 528 с.
2. Mitchell W.J.T. What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images. Chicago, IL: U of Chicago P, 2005.
3. Комарова А.В., Слотина Т.В. Современный взгляд на идеи А.С. Макаренко и И.П. Иванова о взаимосвязи личности и коллектива // Российский гуманитарный журнал. 2014. Т. 3. № 2. С. 122–129.
4. Ахияров К.Ш. А.С. Макаренко и современность. Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2003. 55 с.
5. Lewin A. Tryptyk pedagogiczny: Korczak – Makarenko – Freinet. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1986. S. 132–138.
6. Меттини Э. Коллективное воспитание в педагогическом наследии А.С. Макаренко // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности: материалы 7-х Междунар. Макаренк. студ. пед. чтений. Екатеринбург, 8 апр. 2010 г. / Сост. Н.Г. Санникова. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2010. С. 75–79.
7. Возчиков В.А. Миф «Педагогической поэмы» // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2008. № 4. С. 87–100.
8. Wybluk M. Przemiany demokratyczne edukacji w Rosji: studia i szkice historyczno-pedagogiczne. Kraków: Impuls, 2003. 230 s.
9. Сухомлинский В.А. Идти вперед! // Народное образование. 1989. № 8. С. 70–78.
10. Kadykało A. Dzieciństwo jako rosyjski temat kulturowy w XX wieku: Rozprawa doktorska. Warszawa, 2012. 655 s.
11. Kołakowski A. Reorientacja celów wychowania dzieci osieroconych w Polsce po II wojnie światowej w świetle czasopiśmiennictwa pedagogicznego PRL // Przegląd pedagogiczny. Półrocznik. Dziecko w Polsce w XX wieku. 2012. № 1. S. 127–138.
12. Быков А.К. А.С. Макаренко: к дискуссии о творческом наследии // Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. Серия 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 1 (2). С. 19–24.
13. Хиллиг Г. А.С. Макаренко и В.А. Балицкий. Два соратника на службе украинского ГПУ // Культура народов Причерноморья. 2005. № 62. С. 65–67.
14. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 1 / Сост. А.Ю. Гордин, А.А. Фролов. М.: Педагогика, 1983. С. 267–329.
15. Knoll M. Laboratory school, University of Chicago // Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy. Thousand Oaks: Sage, 2014. Vol. 2. P. 455–458.
16. Neill A. Summerhill. Katowice: Almaprint, 1991. 252 s.
17. Либертарианство: Ваша жизнь принадлежит только вам // ГАУ. 2013.11.18. URL: [http://upogau.org/ru/ourview/ourview\\_503.html](http://upogau.org/ru/ourview/ourview_503.html)
18. Mouffe Ch. The Return of the Political. New York: Verso, 1993. 156 p.
19. Bourdieu P. Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire. Paris: Éditions du Seuil, 1998. 567 p.

20. Girard R. Eating Disorders and Mimetic Desire // Universität Innsbruck. 2008.09.10. URL: [www.uibk.ac.at/theol/cover/contagion/contagion3/contagion03\\_girard.pdf](http://www.uibk.ac.at/theol/cover/contagion/contagion3/contagion03_girard.pdf)
21. Деянов Д. Практические логики и коммуникативные стратегии // Критика и семиотика. 2001. Вып. 3/4. С. 106–115.
22. Бурдье П. Социология социального пространства. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. 288 с.
23. Schäfer H., Seibert L., Habne P., Tovar A., Stockmeier A. Bourdieu's Categories for «Field» Construction // CIRRU Working Papers. 2008. № 8. URL: [https://www.unibielefeld.de/theologie/CIRRU-downloads/Schaefer-ea\\_2009\\_CIRRU\\_field-categories.pdf](https://www.unibielefeld.de/theologie/CIRRU-downloads/Schaefer-ea_2009_CIRRU_field-categories.pdf)
24. Ball S. J. Bourdieu's Method. An Exposition and Application // Institute of Education, University of London. URL: [www.deptedu.ccu.edu.tw/blog/file/090508ball.ppt](http://www.deptedu.ccu.edu.tw/blog/file/090508ball.ppt)
25. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1984. 512 с.
26. Бурдье П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007. 267 с.
27. Szkuclarek T. Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. «Puste znaczące» a pedagogika kultury // Forum oświatowe. Numer specjalny. 2008. S. 125–139.
28. Klus-Stańska D. Między wiedzą a władzą // Problemy wczesnej edukacji. 2007. № 1–2. S. 92–106.
29. Siegień W. Od Dzierżyńskiego do Magnitskiego i z powrotem. Studium dzieciństwa i sieroctwa w rosyjskiej polityce symboli Społeczeństwo // Dzieciństwo i wczesna edukacja: kontrowersje, problemy i poszukiwania. Studia Pedagogiczne. T. LXVIII. Gdańsk, 2015. S. 125–140.
30. Klus-Stańska D. Cyfrowi tubylcy w szkole cyfrowych imigrantów, czyli awatar w świecie Ptysia i Balbinki // Problemy wczesnej edukacji. 2013. № 4 (23). S. 6–14.

Статья поступила в редакцию 20.01.17.

Принята к публикации 15.03.17.

### “LIGHT” AND “SHADOW” OF A.S. MAKARENKO'S PEDAGOGICAL TRADITION

**Dorota KLUS-STANSKA** – Professor, Dr. hab., Department for the Study of Childhood and School, Institute of Pedagogy, e-mail: [klus.stanska@gmail.com](mailto:klus.stanska@gmail.com)

University of Gdańsk, Republic of Poland

Address: 80.309, Jan Bażyński Str., 8, Gdańsk, Republic of Poland

**Alexander A. POLONNIKOV** – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Center for the Development of Education Problems, e-mail: [polonn@bsu.by](mailto:polonn@bsu.by)

Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus

Address: 15-725, Moskovskaya Str., Minsk, 220050, Republic of Belarus

**Abstract.** The issue discussed in the article concerns the attitude to the heritage of the Soviet pedagogue A.S. Makarenko. The paper states the idea of inaccessibility of this heritage to direct perception, which determines the reception of Makarenko's experience as an issue of reading and interpretation. There are described three reconstructive strategies of this tradition, as well as the repercussions of their implementation for the current education and culture. The authors discover the connection of the reconstruction strategies with ideology, the authorities' relationships, and the political project approved with the help of the strategies' mediation.

**Keywords:** pedagogical discourse, reconstructive strategies, holographic reconstruction, dichotomy reconstruction, illusionist reconstruction, area of pedagogical self-identification

**Cite as:** Klus-Stanska, D., Polonnikov, A.A. (2017). [“Light” and “Shadow” of A.S. Makarenko's Pedagogical Tradition]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 63–75. (In Russ., abstract in Eng.)

## References

1. White, H. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century*. The John's Hopkins University Press.
2. Mitchell, W.J.T. (2005). *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago, IL: U of Chicago P.
3. Komarova, A.V., Slotina, T.V. (2014). [Modern Approach to the Ideas of A.S. Makarenko and I.P. Ivanov Concerning the Interconnectedness of Personality and Collective]. *Rossiiskii gumanitarnyi zhurnal* [The Russian Humanities Journal]. Vol. 3, No. 2, pp. 122-129. (In Russ.)
4. Akhiyarov, K.Sh. (2003). *A.S. Makarenko i sovremennost'* [A.S. Makarenko and Modernity]. Ufa: RIO RUNMTs MO RB, 55 p. (In Russ.)
5. Lewin, A. (1986). *Tryptyk pedagogiczny: Korczak – Makarenko – Freinet* [Triptych Pedagogical: Korczak – Makarenko – Freinet]. Warsaw: Our Bookstore Publ., pp. 132-138. (In Polish)
6. Mettini, E. (2010). [Collective Education in A. S. Makarenko's Pedagogical Heritage]. In: *Materialy 7 mezhdunarodnykh Makarenkovskikh studencheskikh pedagogicheskikh chtenii "Psikhologo-pedagogicheskoe nasledie proshlogo v sovremennoi sotsial'no-pedagogicheskoi deyatel'nosti"* [Psychological-pedagogical Heritage of the Past in Modern Socio-pedagogical Activity: Papers of the 7<sup>th</sup> International Makarenko Student Pedagogical Readings]. Ekaterinburg: Russian State Prof.-Ped. Univ. Publ., pp. 75-79 (In Russ.)
7. Vozchikov, V.A. (2008). [The Myth of "The Pedagogical Poem"]. *Obschestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana)* [Society. Environment. Development]. No. 4, pp. 87-100. (In Russ.)
8. Bybluk, M. (2003). *Przemiany demokratyczne edukacji w Rosji: studia i szkice historyczno-pedagogiczne* [Democratic Transformation of Education in Russia: Studies and Sketches of Historical Pedagogy]. Krakow: Impuls Publ., 230 p. (In Polish)
9. Sukhomlinskii, V.A. (1989). [Go Forward!]. *Narodnoe obrazovanie* [Public Education]. No. 8, pp. 70-78. (In Russ.)
10. Kadykalo, A. (2012). *Dzieciństwo jako rosyjski temat kulturowy w XX wieku*. Rozprawa doktorska [Childhood as a Russian Cultural Topic in the Twentieth Century. Doct. Diss.]. Warsaw, 655 p. (In Polish)
11. Kolakowski, A. (2012). *Reorientacja celów wychowania dzieci osieroconych w Polsce po II wojnie światowej w świetle czasopiśmiennictwa pedagogicznego PRL* [Reorientation of the Objectives of Raising Children Orphaned in Poland after World War II in the Light of the Pedagogical Periodical Press PRL]. *Przegląd pedagogiczny. Półrocznik. Dziecko w Polsce w XX wieku* [Overview Pedagogical. Half-Yearly. Child in Poland in the Twentieth Century]. No. 1, pp. 127-138. (In Polish)
12. Bykov, A.K. (2013). [A.S. Makarenko: On the Discussion about the Creative Heritage]. *Vestnik Moskovskogo universiteta imeni S.Yu. Vitte. Seriya 3: Pedagogika. Psichologiya. Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii* [Bulletin of Moscow S. Y. Witte's University. Series 3: Pedagogy. Psychology. Educational Resources and Technologies]. No. 1 (2), pp. 19-24. (In Russ.)
13. Hillig, G. (2005). [A.S. Makarenko and V.A. Balitskii. Two Comrades-in-Arms Serving Ukraine's GPU]. *Kul'tura narodov Prichernomor'ya* [The Culture of the Black Sea Coast Peoples]. No. 62, pp. 65-67. (In Russ.)
14. Makarenko, A.S. (1983). [Methodology of the Educational Process Organization]. In: Makarenko, A.S. *Pedagogicheskie sochineniya* [Pedagogical Works]. Vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ., pp. 267-329. (In Russ.)
15. Knoll, M. (2014). Laboratory school, University of Chicago. In: Philipps, D.C. (Ed.) *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Vol. 2. Thousand Oaks: Sage, pp. 455-458.
16. Neill, A. (1991). *Summerhill* [Summerhill]. Trans. from Eng. Katowice: Almaprint, 252 p. (In Polish)
17. *Libertarianstvo: Vasha zhizn' prinadlezhit tol'ko vam* [Libertarianism: All Your Life Belongs Only to You]. Available at: [http://upogau.org/ru/ourview/ourview\\_503.html](http://upogau.org/ru/ourview/ourview_503.html) (In Russ.)
18. Mouffe, Ch. (1993). *The Return of the Political*. New York: Verso, 156 p.
19. Bourdieu, P. (1998). *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire* [Rules of Art. Genesis and Structure of the Literary Field]. Paris: Éditions du Seuil, 567 p. (In French)
20. Girard, R. (2008). *Eating Disorders and Mimetic Desire*. Available at: [www.uibk.ac.at/theol/cover/contagion/contagion3/contagion03\\_girard.pdf](http://www.uibk.ac.at/theol/cover/contagion/contagion3/contagion03_girard.pdf)

21. Deyanov, D. (2001). [Practical Logics and Communicative Strategies]. *Kritika i semiotika* [Criticism and Semiotics]. No. 3/4, pp. 106-115. (In Russ.)
22. Bourdieu, P. (2007). *Sotsiologiya sotsial'nogo prostranstva* [Sociology of Social Space]. Trans. from French. Moscow: Institute of Experimental Sociology Publ.; St. Petersburg: Aleteiya, 288 p. (In Russ.)
23. Schäfer, H., Seibert, L., Hahne, P., Tovar, A., Stockmeier, A. (2008). *Bourdieu's Categories for «Field» Construction*. In: *CIRRU S Working Papers*. No. 8. Available at: [https://www.uni-bielefeld.de/theologie/CIRRU S-downloads/Schaefer-ea\\_2009\\_CIRRU S\\_field-categories.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/theologie/CIRRU S-downloads/Schaefer-ea_2009_CIRRU S_field-categories.pdf)
24. Ball, S.J. Bourdieu's Method. An Exposition and Application. Available at: [www.deptedu.ccu.edu.tw/blog/file/090508ball.ppt](http://www.deptedu.ccu.edu.tw/blog/file/090508ball.ppt)
25. Makarenko, A.S. (1984). *Pedagogicheskie sochineniya* [Pedagogical Works]. Vol. 3. Moscow: Pedagogika Publ., 512 p. (In Russ.)
26. Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1971). La reproduction. *Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. In: *Revue française de pédagogie*. Vol. 15, 1971, pp. 39-44 (In French)
27. Szkudlarek, T. (2008). *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. «Puste znaczące» a pedagogika kultury* [Discursive Construction of Subjectivity. "Empty Significant" and the Pedagogy of Culture]. *Forum oświatowe* [Educational Forum]. Special Issue, pp. 125-139. (In Polish)
28. Klus-Stańska, D. (2007). *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych* [Between Knowledge and Power. Children Learning in Educational Discourses]. *Problemy wczesnej edukacji* [Problems of Early Education]. No. 1/2, pp. 92-106. (In Polish)
29. Siegien, W. (2015). [From Dzerzhinsky to the Magnitsky and back. Study Childhood and Orphans in Russian Politics Symbols Society]. In: *Dzieciństwo i wczesna edukacja: kontrowersje, problemy i poszukiwania. Studia Pedagogiczne* [Childhood and Early Education: Controversy, Problems and Searching. Pedagogical Studies]. Vol. LXVIII, Gdańsk, pp. 125-140. (In Polish)
30. Klus-Stanska, D. (2013). [Digital Natives in Digital Immigrant's School, or Avatar in the World of Prys and Balbinka]. *Problemy wczesnej edukacji* [Problems of Early Education]. No. 4(23), pp. 6-14. (In Polish)

*The paper was submitted 20.01.17.  
Accepted for publication 15.03.17.*

Журнал  
"Университетское управление:  
практика и анализ"



umj.ru

Миссия журнала – совершенствование управления университетами в современных условиях на основе публикации исследований и популяризации практического опыта успешных управленческих команд.

Журнал включен Thomson Reuters совместно с Научной электронной библиотекой (eLibrary) в коллекцию российских научных журналов в составе базы данных RSCI (*Russian Science Creation Index*) на платформе *Web of Science*.

Журнал входит в базу научных российских журналов на платформе eLibrary, в обыкновенный перечень российских рецензируемых научных журналов, рекомендуемых ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, а также в международные базы научных журналов *EBSCO Publishing*, *WorldCar*, *BASE – Bielefeld Academic Search Engine*.

## ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ УТОПИЯ (по страницам книги Марты Нуссбаум)

**КАРЕЛИН Владислав Михайлович** – канд. филос. наук, доцент. E-mail: phizika@mail.ru  
Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия  
Адрес: 125993, Москва, Миусская площадь, д. 6

*Аннотация.* В статье анализируется концепция развития гуманитарного образования известного американского философа Марты Нуссбаум. Согласно рассматриваемому подходу современное гуманитарное образование на всех уровнях вплоть до университетского должно опираться на навыки критического мышления. Основой для критического мышления представляется «сократическое мышление», и оно же является фундаментом для развития современной демократии. Подвергнуто критике происходящее при этом смешение понятий, в ходе которого древнегреческая демократия приравнивается к современной, сократическое мышление – к критическому, «гуманитарность» отождествляется с «гуманностью». Показана неприменимость соответствующих концептов к условиям современного общества, что позволяет сделать вывод об утопичности проекта.

*Ключевые слова:* гуманитарные науки, гуманитарное образование, демократия, критическое мышление, сократическое мышление, Марта Нуссбаум

*Для цитирования:* Карелин В.М. Гуманитарное образование и демократическая утопия (по страницам книги Марты Нуссбаум) // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 76–87.

Среди множества трудностей высшей школы в качестве отдельного их класса нередко заявляет о себе комплекс проблем гуманитарного образования. В 2010 г. британский философ Терри Иглтон в заметке «Смерть университетов» в *The Guardian* пошутил, что как не может быть паба без алкоголя, так не может быть и университета без гуманитарных дисциплин [1]. Университеты, по мнению Иглтона, во многом благодаря именно гуманитарным наукам являются центрами критики общества и обыденного сознания; а значит, полноценное общество не может обойтись без гуманитарных наук. В наше время университеты, по его мнению, умирают в качестве центров социальной критики. Это чрезмерно драматичное утверждение – всё же гуманитарные науки неоднородны и развиваются в разных темпах и направлениях, а многие не гнушаются и эмпирии – было сглажено спустя пять лет автором в не менее остроумной статье

под названием «Медленная смерть университета» [2]. В ней он указал на прямую зависимость выживаемости университетской гуманитаристики от коммерциализации обучения, а также обратную зависимость его качества от того же фактора. Спасение этих дисциплин теперь происходит благодаря их популяризации, большей развлекательности содержания, отказу от фундаментальности – и всё это снижает потенциал их критики, в особенности по отношению к главному кормильцу в лице капитализма. И если описанная в названной статье угроза закрытия в ближайшие годы целых гуманитарных факультетов, вызванная сложившимся положением, выглядит новым преувеличением, то нельзя не согласиться с другим замечанием – о том, что неразумная бюрократизация образования уже всю бесмысливает многие его аспекты.

В том же 2010 г. против изменений образования в сторону экономизации и дегу-

манитаризации выступила американский философ Марта Нуссбаум в книге «Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки». Здесь исследовательница, говоря о сокращении изучаемых гуманитарных дисциплин в разных странах на всех уровнях – от школ до университетов, видит в этой тенденции воплощение намерений политиков, которые «считают эту область знаний бессмысленным и ненужным излишеством» [3, с. 16]. Такое утверждение кажется несерьёзным: обвинять в бедах абстрактную власть – дело несложное<sup>1</sup>. Однако его обоснование: «...ибо государства берут курс на краткосрочную рентабельность и формируют полезные, в высшей степени востребованные умения, необходимые для получения прибыли» [3, с. 16] – смотрится куда правдоподобнее: возможно, в таких процессах нельзя ограничиться поиском только сверхпрагматичного управленческого умысла, стоит

<sup>1</sup> Позже Нуссбаум уточняет свою позицию. В послесловии к переизданию «Не ради прибыли», вышедшему спустя пять лет, она констатирует воплощение прогнозировавшихся ранее тенденций в образовании, а также говорит о проблеме частного финансирования университетов, которая может выступить полезной альтернативой по отношению к государственному финансированию, однозначно сопряжённому с государственным управлением и требованием сокращения гуманитарной составляющей образования [4]. Однако исключительность перспектив укрепления гуманитаристики посредством привлечения частного капитала кажется надуманной, ведь средства негосударственных инвесторов могут быть направлены и на практические цели материального производства. В этом смысле типично суждение Владислава Мартынова, генерального директора компании по производству высокотехнологичной электроники «Yota Devices»: «Именно живая и постоянная связь с бизнесом – отличительная черта современного высшего образования. Оно предельно прагматично. “Какую проблему решает наша технология? Как мы это будем продавать?” – эти вопросы постоянно сопровождают все университетские инновации» [5].

помнить и о нестабильности современного мира, постоянно отодвигающего вдале границы надёжного социального планирования; но правда ещё и в том, что современное масштабное социальное управление по тем или иным причинам серьёзно ограничено в долгосрочном проектировании.

Большие возможности гуманитарного образования Нуссбаум стремится показать в рамках американских образовательных практик и делает это вовсе не из эгалитаристских побуждений. Образовательная традиция США «упорно не желает», по её представлению, «уподобляться образовательным моделям, нацеленным на экономический рост» [3, с. 34], несмотря на то, что «сегодня, в эпоху экономических трудностей, она оказалась в затруднительном положении» [3, с. 34]. Особенность такой традиции выражается сразу в нескольких чертах, тесно связанных и порой превращающихся друг в друга: это ориентированность не только на гуманитарное знание, но и на критическое мышление и демократизм. Каждое из этих понятий требует отдельного пояснения.

Прежде всего – гуманитарное знание. Не ставя перед собой задачи их дефинирования посредством прямого позитивного описания, книга, однако, не обходится без их косвенно негативной репрезентации – через то, чем гуманитарные науки как явление творческое *не* являются. То, что именуется гуманитарными науками, Мартой Нуссбаум поставлено на привилегированную позицию по отношению к прочим дисциплинам, не несущим «безусловно человеческого» содержания и нацеленным на решение прикладных задач и изучение фундаментальных аспектов природы. Позволю себе не согласиться. С одной стороны, демонстрация столь большой значимости является результатом смешения идей «гуманитарности» (образования) и «гуманности» (как человечности), с другой – результатом имплицитного обращения к классическим представлениям

о необходимости всестороннего развития личности (навыков мышления, кругозора и т.д.), которые, впрочем, работают несимметрично: гуманитарные науки должны дополнять прочие, «гуманизировать» их, тогда как возможность внедрения, скажем, естественнонаучного знания в образовательные программы гуманитариев не обсуждается вовсе.

«Инновационные разработки требуют наличия гибких, открытых и творческих умов; – совершенно справедливо констатирует Нуссбаум, – литература и искусство развивают эти способности, при отсутствии которых деловая культура быстро сдаёт позиции. Всё чаще и чаще выпускников гуманитарных факультетов нанимают на работу в ущерб выпускникам, получившим более узкоспециализированное предпрофессиональное образование. Это происходит прежде всего потому, что работодатели полагают: выпускники гуманитарных факультетов обладают гибкостью и творческим потенциалом, необходимыми для успешной работы в динамичной среде» [3, с. 144] (эту мысль Нуссбаум формулирует в своей книге дважды практически без изменений [3, с. 76]). Реальность такого положения дел вызывает большие сомнения, тем более в нынешних условиях, когда требуемый работодателю соискатель должности обязан быть не только гибким и творческим, но и готовым показать имеющиеся навыки (на практике или хотя бы в своем *curriculum vitae*), которые приходится зачастую оценивать как некоторую обязательную данность; очевидно, что приоритет всё чаще – за конкретной результативностью, а не за наличием дипломов о каком-либо образовании, не подкрепленном практическими возможностями.

М. Нуссбаум говорит о необходимости включать философию и прочие гуманитарные науки в университетскую программу, потому что «содержание и методика преподавания таких курсов должны научить

студентов самостоятельно думать и аргументированно спорить, а не полагаться на общепринятое или авторитетное мнение» [3, с. 69–70]. Вновь и вновь хочется выступить в защиту «прочих» наук: неужели физик или биолог – это интеллектуально совершенно беспомощное и несамостоятельное существо, чья аргументация по определению должна быть шаткой? Принимая несомненно большую вариативность аргументации гуманитарных дискурсов, всё же нельзя противопоставлять их естественным наукам, которые во многом устроены иначе, а характер аргументации и тем более её качество просто вряд ли могут быть сопоставлены. В любом случае, несмотря на то что естествознание часто ориентируется на универсальное теоретическое описание в виде картины мира и на единичность соответствующей ей реальности, идея абсолютной догматичности тут иллюзорна: как писал Томас Кун, «нормальная наука сбивается с дороги всё время» [6, с. 25]. И вместе с тем, говоря о больших или меньших возможностях рассуждений, к значимости аргументации как таковой следует относиться настороженно: предлагая определённые дискурсивные правила, она вполне может быть предназначена для реализации действия в рамках уже существующих правил и не приводить к чему-либо качественно новому<sup>2</sup>, действуя, по сути, не в качестве средства свободной мысли, а являясь инструментом легитимации авторитетности принятого знания. Таким образом, если вспоминать о кризисе гуманитарного образования и значимости гуманитарных наук, то следует подчеркнуть, что предлагаемая ими плюралистич-

<sup>2</sup> См. размышления Жана-Франсуа Лиотара о двух видах прогресса в знании, один из которых связан с гибким изобретением новых правил аргументации, другой – всего лишь с созданием новых приемов в рамках прежних правил [7, с. 106]. Эти стратегии схожи лишь внешне, и к ним обеим формально применимо слово «аргументация».

ность мысли отмечает только направление к выходу из кризиса, но далеко не служит решением проблем.

В интервью «Русскому журналу» от 24 ноября 2011 г. Нуссбаум рассказала о своём представлении демократического государства; оно, по её убеждению, должно обеспечивать гражданам минимальный уровень определённых возможностей, в числе которых приводит комплекс, названный «чувства, воображение и мысли». Вот как описана его суть: «Иметь возможность использовать органы чувств, воображать, мыслить и рассуждать; причём делать это так, как подобает “полноценному человеку”, обладающему адекватным образованием, в том числе – навыками грамотности и базовыми (курсив мой. – ВК) знаниями математики и естественных наук. Иметь возможность пользоваться воображением и мышлением в процессе переживания событий и произведений искусства – религиозных, литературных, музыкальных и прочих. Иметь возможность пользоваться собственным разумом – под защитой гарантий свободы совести и мысли – в политических, художественных и религиозных практиках. Иметь возможность испытывать наслаждение и избегать не необходимой боли» [8]. Легко заметить, что «техническому» аспекту полноценной личности – «навыкам грамотности и базовым знаниями математики и естественных наук» в общей схеме Нуссбаум отводится некая дополнительная и даже не вспомогательная роль. Это, конечно, неявная нападка на естественные науки, она не радикальна, касается только образования и не позволяет делать выводов о подспудном антисциентизме автора.

Тут следует учесть языковое содержание проблемы. Все виды академической деятельности мы называем наукой, но в английском языке словом *science* часто обозначают не всякую научную активность, а область естественнонаучных исследований; а сферу гуманитарных и социаль-

ных – словами *humanities, social sciences, liberal arts* в зависимости от контекста. Но в любом случае описываемые здесь проблемы и направления их решения нацелены на явное преувеличение значения гуманитарных наук и преуменьшение – естественных. Примечательно, что отказ в ценности негуманитарному знанию был бы странным для подходов философии науки – гуманитарной дисциплины, исследующей чаще всего структуру и динамику «негуманитарных объектов». Да и социальная активность учёного вряд ли ограничивается его профессиональными интересами: можно привести массу примеров ученых-«естественников» или «технарей», известных своей гражданской позицией, но никак не отметившихся в академической гуманитаристике. Их сознание нетворческое? Тогда философия науки – это творческое (так как это философия) изучение нетворческого? Вряд ли стоит всерьёз ждать утвердительного ответа на этот вопрос и от «людей науки», и от «людей философии», особенно от тех, кто не видит нелепости в идее научного (или технического) творчества.

Как хорошо видно, анализируемая проблематика не ограничивается исключительно гносеологической стороной. Гуманитарное образование связывается Нуссбаум с активной и критичной позицией личности.

Критическое мышление в своей основе опирается на рациональность познания, всегда предполагающую нефиксированность позиции мыслящего, возможность сдвига точки зрения, вариативность состояний рассматриваемого объекта, равно как и вариативность аналитических средств. Согласно Нуссбаум, образование в США даёт прекрасную возможность развития критичности, и сложившаяся в стране традиция опирается на интеллектуальные стратегии, разработавшиеся в рамках философско-педагогических учений от Ж.-Ж. Руссо до Дж. Дьюи [3, с. 34] и предполагающие актив-

но-деятельностное участие обучаемого как в учении, так и в жизни. Она резко отличается от педагогических практик, имевших место когда-то раньше: «Традиция, о которой идёт речь, утверждает, что образование представляет собой не только пассивное усвоение фактов и культурных традиций, но требует, чтобы разум в нашем сложном мире был деятельным, сведущим, разумно критичным. Такая образовательная модель пришла на смену более старой модели, предполагавшей, что дети в течение всего дня послушно сидят за партами, усваивая, а затем механически повторяя изложенный учителем материал. Представление об активном обучении, которое предполагает широкую приверженность критическому мышлению и доводам в духе Сократа, оказало значительное влияние на американское начальное и – в определённой степени – среднее образование; его воздействие до сих пор сильно, несмотря на растущее давление на школы и требование выпускать учеников, способных правильно выполнить стандартное тестовое задание» [3, с. 34] Намечаемое различие не лишено смысла: в настоящее время существует известное расхождение между этими аспектами образовательных стратегий.

В процитированном пассаже имя Сократа упоминается неспроста: сократическое мышление является предметом обсуждения нескольких работ Нуссбаум и представлено в качестве фундаментального аспекта образования [9; 10]. «Сократизму» исследовательница придаёт особенное значение, своеобразно его интерпретируя.

Российский философ Н.В. Мотрошилова описала историко-философскую проблему (доходящую до масштаба целой философской традиции), которую определила как «стереотип модернизации» [11]<sup>3</sup>. Она состоит в том, что философам часто свойственно осовременивать ранее

возникшие концептуальные конструкции, наделяя их более поздним смыслом; иначе говоря, речь идёт о познавательной стратегии в философии, активно использующей анахронизмы в затушеванном виде. Пожалуй, невозможно избежать переосмысления любого концепта, т.к. размышление о нём всегда выносит его из оригинального контекста и помещает в рамки новых смысловых отношений. Что касается сократовской идеи майевтики (а именно о ней ведёт речь Нуссбаум, говоря о «сократизме», «сократическом мышлении», «сократической педагогике»), с ней приходится иметь дело в «модернизированном» виде всегда. Как известно, она дошла до нас в пересказе Платона: «в моём повивальном искусстве почти всё так же, как и у них [повитух], – говорит Сократ, – отличие, пожалуй, лишь в том, что я принимаю у мужей, а не у жен и принимаю роды души, а не плоти. Самое же великое в нашем искусстве – то, что мы можем разными способами допытываться, рождает ли мысль юноши ложный призрак или же истинный и полноценный плод» («Теэтет», 150с) [13]. Хотя пересказ считают весьма правдоподобным в плане авторства Сократа, идея оказывается близкой платоновской мысли, и в дальнейшем используется платониками и неоплатониками [14], что неизбежно приводит к её переосмыслению и снабжению новыми контекстуальными обертонами.

Потребность в майевтике отождествляется Нуссбаум с необходимостью обучать студентов не просто пассивно воспринимать темы курсов, но занимать активную позицию, выражающуюся в стремлении к вопрошанию и исследованиям, что и служит основой критического мышления в образовании. А классические образовательные системы, опирающиеся на стандартизированные задания с исчислимыми результатами, препятствуют развитию «сократических навыков» [3, с. 70]. Хотя критичность в образовательных практиках представляет собой феномен познания,

<sup>3</sup> В контексте истории и философии науки эта проблематика пересекается с методологической дилеммой «презентизм»/ «антикваризм» [12].

она, уверена Нуссбаум, свободно иррадирует в социально-политическую сферу: критически мыслящий человек сознательно не только в научно-образовательной активности, но и в общественной жизни. Помощь в этом ему могут оказать, как мы помним, только науки гуманитарные.

Возможность критичности обеспечивается в большой мере определённой воспитательной политикой государства по отношению к гражданам. Если некоторое государство демократично в отношении прав и свобод гражданина, то он будет обладать, по Нуссбаум, рядом черт, среди которых: навыки самостоятельного мышления, не зависящего от авторитетов; понимание политики страны и мира; критическое и осознанное суждение о возможностях политических лидеров; забота о благосостоянии своей страны и мира; признание равноправия людей, стран, культур [3, с. 43–44]. Эти идеи прекрасны, но как быть с парадоксом: граждане свободны, но мыслят *определённым* образом, в соответствии с «воспитательной политикой» государства? Такой властный режим является утопическим не только потому, что его трудно реализовать, но и потому, что подобный проект «идеальной демократии», *требующий* блага всем, легко может превратиться в свою противоположность с обязательностью такого блага, тотальностью концептуальных языков и универсальностью познаваемых истин без всяких «релятивизмов». Куда более критична в данном случае позиция Пола Фейерабенда в отношении того, что «некоторой традиции присущи желательные или нежелательные свойства только при сравнении её с другой традицией, т.е. только когда она рассматривается участниками, которые воспринимают мир в терминах свойственных им ценностей» [15, с. 41]. При этом «рациональность не есть верховный судья над традициями, ибо она сама представляет собой традицию или некоторую сторону традиции. Следовательно, она ни хороша, ни пло-

ха – она просто есть» [15, с. 41]. В таком ракурсе высказываемая Нуссбаум мысль о том, что «сократические дебаты совершенно не авторитарны», а «статус говорящего не важен; важна лишь суть довода» [3, с. 70], увы, выглядит не менее утопичной. Нуссбаум не прибегает к конструкции «критики критики»<sup>4</sup> и останавливается на критичности как некоторой простой возможности первичного скепсиса, помноженного на многообразие опыта.

Так ли уж хороша «сократическая педагогика» – над этим стоит задуматься: истина в ней рождается как нечто уже предзаданное, а майевтика, «повивальное искусство» Сократа – это извлечение такой идеи из самого думающего. Этим действием можно как прояснить нечто, не осознававшееся прежде, так и актуализировать стереотип. Несомненно, подобным способом можно решать исследовательские задачи, но при таком исходном положении дел далеко не всякая задача является исследовательской – коль скоро есть наивная позитивистская вера в то, что момент открытия рано или поздно наступит, т.к. зависит только от упорства изучающего. Кроме того, следует помнить, что майевтическая перспектива мышления в чистом виде является фундаменталистской (в плане упомянутой предзаданности), что радикально расходится с антифундаменталистским по своей природе вектором критической мысли; в соответствии с идеей Ричарда Рорти такой стиль «критицизма» можно описать как объективистски ориентированный на истины, которые только и ждут нашего познания и признания [17]. И Нуссбаум старается продемонстрировать наличие продуктивного аргументационного («сократического») потенциала только в узких дисциплинарных и тематических

<sup>4</sup> Хотя такое и возможно, но «университет всегда преувеличивал свою готовность вступить в искренний критический диалог», – мимоходом замечает Р. Барнетт в своей известной статье «Осмысление университета» [16, с. 53].

рамках, которые выстраиваются именно фундаменталистским образом. Если при-смотреться, формат и логика аргументации не так важны (по сравнению с их поверхностно декларируемой значимостью), как важно их содержание и обсуждаемый предмет, – словом, защищаемая «критичность» скорее тяготеет к обоснованию не через средства логики, а через *логичность* общепринятых представлений: «пристальное внимание к структуре аргументации представляется наиболее важным делом в том случае, если достаточно взрослые студенты должны полностью погрузиться в активное сократическое мышление, а именно такую возможность предоставляет гуманитарное образование. Как раз поэтому я полагаю, что все колледжи и университеты должны брать пример с американских католических колледжей и университетов, предусматривающих изучение философии на протяжении как минимум двух семестров (помимо обязательных курсов по теологии или религии). <...> В качестве отправной точки должен быть выбран тот или иной текст; диалоги Платона лучше любого другого текста способны побудить к исследованию и активному мышлению, а центральным и самым вдохновляющим примером в них остается история жизни Сократа» [3, с. 78–79].

Легко заметить, что если дело не ограничивается вопросом критичности и активности познающего субъекта, то проблематика перемещается в этико-социальную область. «Знание не гарантирует достойного поведения; однако незнание практически всегда становится причиной недостойных поступков», – практически в духе сократовских размышлений о знании и благе между делом утверждает Нуссбаум [3, с. 107] (ср. у Диогена Лаэртца о Сократе: «Он говорил, что есть одно только благо – знание и одно только зло – невежество» [18, с. 102]).

«Считается, что способность применять в спорах сократический метод ценна для

демократии», – пишет Нуссбаум [3, с. 69–70]. Такой поворот предскажем в свете размышлений об активности индивидуального начала в обществе. Однако Нуссбаум допускает и более тривиальное обоснование значимости критического / сократического мышления. «Почему такие навыки важны? – спрашивает она. – Вспомните об афинской демократии, о среде, в которой вырос Сократ. Её институты во многих отношениях были достойны восхищения: каждый гражданин получал возможность обсуждать общественно значимые вопросы, каждый был обязан участвовать в голосованиях и в работе суда присяжных. Безусловно, Афины проделали по направлению к прямой демократии гораздо более значительный путь, чем любое современное общество, где все самые важные должности (кроме высшей должности в государстве) занимают выбранные случайным образом люди [sic!]

» [3, с. 70]. Нуссбаум прямо признает свою работу «манифестом, а не эмпирическим исследованием» [3, с. 154], однако вряд ли даже в таком случае стоило бы уничижительно говорить о «случайности» современной демократии ради того, чтобы на её фоне показать «идеальность» демократии Афин, тем более что последняя была не так уж демократична. Афинская демократия, может быть, сейчас и хороша, но далеко не как реальная политика, а как концептуальная конструкция, ставшая образцом самостоятельно организовавшегося политического режима.

Известно, что Сократ и его последователи невысоко ценили афинский политический строй, как и её демократических лидеров; и дело вовсе не в погрешностях демократии *per se*, а в специфике демократии их времени, – учтем это, дабы не попасть в ловушку «стереотипа модернизации». Я вовсе не хочу упрекнуть в незнании греческой культуры Марту Нуссбаум – большого специалиста по античной философии; но и беспрепятственный трансфер идей Античности в контекст современной

культуры я считаю ошибкой, пусть и появившейся в результате крайне смелого эксперимента. В общественных науках широко распространено понимание того, что «древнегреческое понятие “демократия” <...> в трудах греческих философов во многом отличается от современного одноименного концепта, которым оперируют и политические науки, и общественное мнение» [19, с. 127]. Это была действительно власть/кратия людей из народа/демоса: не его представителей, которые могли бы «голографически» репрезентировать нужды и интересы общества (как в современной представительной демократии), а обычных равноправных граждан. Правда, равноправие это было реальным только внутри узкой группы, к которой, как известно, относилась небольшая часть полиса, состоявшая из свободных взрослых мужчин: женщины, рабы (в том числе бывшие), иноземцы к полноценным гражданам не относились (что также явно не служит отражением мифического универсального гуманизма Античности) и к государственному управлению не допускались. Впрочем, не так просто было бы реконструировать положительное отношение к демократии и непосредственно из контекста сократовской жизни. Платон, из текстов которого мы больше всего узнаем о жизни Сократа, демократию своего времени не слишком жаловал: если не брать во внимание единоличный режим правления (тиранию) – по Платону, однозначно самый худший, – то по «качеству» демократия на самом последнем месте прочих. Исходя из платоновского представления о такой форме правления, её скорее стоило бы назвать охлократией, при том, что потенциально она может разворачиваться в тиранической перспективе. Афинская демократия была в положительном смысле инновационна, как мы сказали бы теперь, но – для своей эпохи. Думается, что попасть в условия подобной демократии в наши дни захотелось бы не многим демократам.

Понятие демократии, используемое Нуссбаум, в большинстве случаев подразумевает под собой простое понимание свободы, что достаточно ярко отражается в размышлениях о демократии в образовании как педагогике свободы. Такие педагогические проекты исследовательница демонстрирует в основном на примерах Джона Дьюи и Рабиндраната Тагора. Заинтересованность в Дьюи объясняется тем, что он, подобно Руссо, «испытывал неприязнь к обучению, оторванному от жизни» [3, с. 14]. Модель Дьюи ценится за то, что в ней «дети учатся, прежде всего, через собственную (социальную) деятельность, а не через пассивное восприятие» [3, с. 92]. «Дьюи утверждал, что подобное внимание к реальной жизни эффективнее с педагогической точки зрения, поскольку апеллирует к энергичности и вниманию ребенка в большей степени, чем в том случае, когда дети находятся в роли пассивных потребителей знаний» [3, с. 113]. О свободном воспитании и обучении Нуссбаум часто говорит, обращаясь к примерам из индийского образования, преимущественно к образовательным идеям Тагора. Для неё Тагор – образцовый просветитель и реформатор образования, критик традиционного подхода к педагогике: «Ему были ненавистны механическое заучивание и обращение с учеником как пассивным существом, сосудом, в который следует вливать представления о культурных ценностях» [3, с. 95]. Если внимание к Дьюи можно объяснить связью его идей с историей либерально-демократической традиции, возводя её истоки к пресловутой античной философии, то фигура Тагора кажется куда менее уместной. Вернее, странным видится обоснование включения его идей в гуманитарно-педагогический проект Нуссбаум. Для Нуссбаум такой поворот значим не только из-за явного интереса к изучению постколониализма; она считает также, что индийская и греческая представляют собой «две в высшей степени сократические [sic!] культуры» [3, с. 74].

Я уже говорил выше о сомнительности совершенного Нуссбаум переноса культуры Античности в современность; но этот шаг оказывается дважды сомнительным после того, как «модернизированная» идея Античности вдобавок переносится на специфически вестернизированный Восток – позднеколониальную Британскую Индию. В замысле отождествления (пусть и частичного) культурных аспектов Античности и колониальной Индии, репрезентировавших глубоко различающиеся, а в чем-то и противоположные социокультурные доминанты, допущен очевидный анахронизм. С этим не будет никаких проблем, если оставаться на эссенциалистско-фундаменталистской позиции, которой неявно следует Нуссбаум, согласно которой, знания функционируют на транскультурном уровне. Однако «некорректно было бы говорить студентам, что и в Индии (Южной Азии), и в Китае (точнее – в Восточной Азии в целом), и в мире ислама (а возможно, и в других регионах) культивировалась философия (или философии) – точно так же, как это происходило в Греции и Риме, а позже и в остальной Европе. Различия между философиями, которые культивировались в этих столь разных культурных мирах, слишком очевидны, чтобы их можно было обойти молчанием», – пишет отечественный индолог С.Д. Серебряный [20, с. 58]. Трудно точно сказать, воспринимает ли сама Нуссбаум обсуждаемый ею «сократизм» как удобную идею, изъятую из философских рамок (такое допущение могло бы объяснить использование данного концепта исключительно в качестве метафоры), но соответствующая терминология используется ею всё же в околофилософском ключе: «Для поощрения сократических дебатов Тагор также использовал ролевые игры: детям предлагалось отойти от собственной точки зрения и поставить себя на место другого человека. Это давало детям свободу в обращении с воззрениями, отличными от их собствен-

ных, а также приучало понимать другого человека, ставить себя на его место. Теперь мы наконец-то видим, какую тесную связь между сократической дискуссией и воспитанием эмпатии творческого начала создал Тагор: спор в духе сократической традиции требует способности поставить себя на место другого человека, чтобы понять его, а такое понимание часто даёт новые предпосылки для сократической дискуссии по поводу существующей традиции» [3, с. 98]. Нет сомнений в необходимости активности познающего субъекта, как и в пользе дискуссий, и в ценности свободы мысли и выражения мнений, – но стоит ли все это соединять с посторонним историко-культурным контекстом, внося путаницу и для удобства собственной аргументации соединяя современную демократию с древнегреческой, а локальные феномены современной восточной культуры – с традициями западной философии?<sup>5</sup>

В построениях Нуссбаум проблема смешения как таковая носит «общесистемный» характер и может быть найдена даже на языковом уровне. Демократичность, служащая основной темой для Нуссбаум, явно этимологически калькируется с «демократии» как «власти народа», а «либеральное» и «свободное» на тех же основаниях оказываются синонимами. Похоже, как и «гуманное» с «гуманитарным». Другая языковая неоднозначность, но уже

<sup>5</sup> С.Д. Серебряный отмечает также, что индийские языки, не имея аналога для греческого слова «философия» используют санскритское «darśana». «Выбор именно этого слова был вполне оправдан. В санскрите одно из значений слова “darśana” и в самом деле было довольно близко значению (вернее – некоторым из значений) слова “философия”. Близко – но не идентично. В традиционной (досовременной, premodern) индийской культуре слово “darśana”, среди прочего, значило “некое воззрение”, “направление (система, школа) мысли” <...>, но это слово не имело прежде даже такого значения, как “мышление вообще” или “теоретические воззрения вообще» [20, с. 62].

на уровне семантики, заставляет задать вопрос: «Обязательно ли связано критическое мышление с социальной критикой?» Вопрос этот требует отдельного рассмотрения, а говорить о развитии активно-критичной общественной позиции только на основании того, что субъект обучается в вопросно-ответном жанре, – неоправданная легкомысленность.

Предлагаемый Нуссбаум критико-гуманитарно-демократический эксперимент, безусловно, преследует благие цели и возникает не на пустом месте. Уже давно понятно, что образование должно быть гибким и высокоадаптивным образовательным институтом – даже если преследует банальную цель выжить. Чтобы это понять, необходимо признать некоторые имеющиеся коммуникативные процессы и формы взаимодействий малопривлекательными. Так, стоит согласиться с тем, что университетское обучение, основанное на поточных лекциях, вряд ли способствует развитию активного мышления [3, с. 79], и эта проблема должна быть предметом академической критики. Важно, что такое осмысление нужно, чтобы сделать видимыми проблемы, прежде игнорировавшиеся из-за их традиционности и привычности. Например, затрагивая вопрос о развитии толерантности (напрямую это понятие исследовательница не использует), Нуссбаум отходит от его тривиального видения как призыва механически провозглашать все культуры равными, перенося акцент на необходимость их *равного изучения* с самого раннего возраста. «Воспитание достойных граждан мира – грандиозная и сложная тема, предполагающая усвоение истории и географии, междисциплинарное исследование культуры, изучение законов, политических систем и религии. Все эти элементы должны быть взаимосвязаны, а подход к их рассмотрению необходимо по мере взросления учеников сделать более комплексным», – утверждает Нуссбаум (правда, снова оставляя в стороне все «не-

гуманитарное») [3, с. 114]. Таким образом, дабы избежать предрассудков, необходимо расширять горизонт видения мира, а не призывать к перереформированию его элементов.

Утопическая, если не сказать идиллическая, картина демократии, восстанавливаемой, по Нуссбаум, с помощью гуманитарных наук, при всех её концептуальных и риторических слабостях, отнюдь не плоха. Ведь утопия – это прежде всего модель для анализа, а не для сборки.

### Литература

1. *Eagleton T.* The death of universities // The Guardian. 2010. Dec. 17. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaise-tuition-fees>
2. *Иглтон Т.* Медленная смерть университета / Пер. с англ. Е. Бучкина // *Alma mater. Вестник высшей школы.* 2016. № 2. С. 109–112.
3. *Нуссбаум М.* Не ради прибыли. Зачем демократии нужны гуманитарные науки / Пер. с англ. М. Бендет. М.: ВШЭ, 2014. 192 с.
4. *Nussbaum M.C.* Afterword to the Paperback Edition: Reflections on the Future of the Humanities at Home and Abroad // *Nussbaum M.C. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities.* Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2015. P. 145–154.
5. *Мартынов В.* Рынок невозможен, если университеты не станут центром инноваций // Хайтек. URL: [https://hightech.fm/2016/03/15/vlad\\_martynov3](https://hightech.fm/2016/03/15/vlad_martynov3)
6. *Кун Т.* Структура научных революций / Пер. с англ. И. Налётова. М.: АСТ, 2015. 320 с.
7. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Пер. с фр. Н.А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.
8. *Нуссбаум М.* Новый стандарт справедливости [Интервью] // *Русский журнал.* URL: <http://www.russ.ru/pole/Novyj-standart-spravedlivosti/>
9. *Nussbaum, M.C.* Cultivating Humanity: A Socratic Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997. 352 p.

10. Nussbaum M.C. Political Emotions. Why Love Matters for Justice. Cambridge, MA; L.: Harvard University Press, 2013. 480 p.
11. Мотрошилова Н.В. Освобождаясь от стереотипов «модернизации» и «онтологизации» в истории философии // Философия в диалоге культур: Материалы Всемирного дня философии. М.: Прогресс-Традиция. 2010. С. 119–135.
12. Кузнецова Н.И. Презентизм и антикваризм – две картины прошлого // Arbor mundi. 2009. № 15. С. 164–196.
13. Платон. Теэтет // Платон. Соч. в 4 т. Т. 2 / Под общ. ред. А.Ф. Loseва и В.Ф. Асмуса; пер. с древнегреч. СПб.: СПбГУ; Изд-во Олега Абышко, 2007. С. 229–237.
14. Солопова М.А. Майевтика // Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 2010. С. 475–475.
15. Фейерабенд П. Наука в свободном обществе / Пер. с англ. А.А. Никифорова. М.: АСТ, 2010. 378 с.
16. Барнетт Р. Осмысление университета // Alma mater. Вестник высшей школы. 2008. № 6. С. 46–56.
17. Рорти Р. Антифундаментализм // Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 2010. С. 124–125.
18. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Пер. М.А. Гаспарова. М.: АСТ: Астрель, 2011. 570 с.
19. Кудрявцева Т.В. Греческие философы о демократии: pro et contra // Философия и общество. 2008. № 1. С. 112–127.
20. Серебряный С.Д. Преподавание философии в университетах: западная философия и незападные философии // Философское образование. Вестник Ассоциации философских факультетов и отделений. 2012. № 1. С. 51–67.

#### **Благодарности:**

*Статья подготовлена при поддержке РГНФ, проект № 16-36-00026.*

*Статья поступила в редакцию 17.12.16  
Принята к публикации 15.02.17.*

### **EDUCATION IN THE HUMANITIES AND THE DEMOCRATIC UTOPIA OF MARTHA NUSSBAUM**

*Vladislav M. KARELIN* – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., e-mail: phizika@mail.ru  
Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia  
*Address:* 6, Miusskaya sq., Moscow, 125993, Russian Federation

**Abstract.** The paper analyzes the conception of the development of education in the Humanities in the theory of the famous American philosopher Martha C. Nussbaum. According to her approach, modern education in the humanities on all the levels up to the university level must be based on skills of critical thinking. The “Socratic thinking” is represented as the basis for critical thinking as well as for development of modern democracy. This idea contains the confusion of notions and terms, thus assimilates Ancient Greek democracy and nowadays democracy, “humanities” and “humanism”; it is showed that such terms are not applicable to the conditions of modern society; all that leads to the conclusion on the utopian nature of the project.

**Keywords:** critical thinking, Socratic thinking, democracy, Humanities, education in the Humanities, Martha Nussbaum

**Cite as:** Karelin, V.M. (2017). [Education in the Humanities and the Democratic Utopia of Martha Nussbaum]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 76–87. (In Russ., abstract in Eng.)

#### **References**

1. Eagleton, T. The Death of Universities. *The Guardian*. 2010. Dec. 17. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaise-tuition-fees>

2. Eagleton, T. (2016). [The Slow Death of the University]. *Alma mater. Vestnik vysshey shkoly* [Alma Mater. Bulletin of Higher Education]. No. 2, pp. 109-112. (In Russ.)
3. Nussbaum, M.C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press. 184 p.
4. Nussbaum, M.C. (2015). Afterword to the Paperback Edition: Reflections on the Future of the Humanities at Home and Abroad . In: Nussbaum M.C. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, Oxford: Princeton University Press. Pp. 145-154.
5. Martynov, V. (2016). [The Spurt is Impossible if the Universities wouldn't Become the Centre of Innovations]. *Hi-Tech*. Available at: [https://hightech.fm/2016/03/15/vlad\\_martynov3](https://hightech.fm/2016/03/15/vlad_martynov3) (In Russ.)
6. Kuhn, T.S. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions* (3<sup>rd</sup> ed.). University of Chicago Press.
7. Lyotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Trans. G. Bennington and B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.
8. Nussbaum, M.C. [The New Standard for Justice]. *Russkiy journal* [The Russian Journal]. URL: <http://www.russ.ru/pole/Novyj-standart-spravedlivosti/> (In Russ.)
9. Nussbaum, M.C. *Cultivating Humanity: A Socratic Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997. 352 p.
10. Nussbaum, M.C. (2013). *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*. Cambridge, MA; L.: Harvard University Press. 480 p.
11. Motroshilova, N.V. (2010). [Extricating from the Stereotypes of 'Modernization' and 'Ontologization' in History of Philosophy]. *Filosofia v dialoge kultur: materiyaly Vsemirnogo dnya filosofii* [Philosophy in the Dialogue of Cultures. Proceedings of the World Philosophy Day]. Moscow: Progress-Traditsiya Publ., pp. 119-135. (In Russ.)
12. Kuznetsova, N.I. (2009). [Presentism and Antiquarianism – the Two Pictures of Past]. *Arbor mundi*. No. 15, pp. 164-196. (In Russ.)
13. Plato (2007). *Theaetetus*. In: *Plato. Writings in Four Volumes*. Vol. 2. Saint-Petersburg: SPbGU; Oleg Abyshko Publ., pp. 229-237. (In Russ.)
14. Solopova, M.A. (2010). [Maieutics]. In: *Novaya filosofskaya entsiklopediya* [The New Philosophical Encyclopedia]. In 4 vols. Vol. 2. Moscow: Mysl' Publ., pp. 475-475. (In Russ.)
15. Feyerabend, P. (1978). *Science in a Free Society*. L.: New Left Books.
16. Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
17. Rorty, R. (2010). [Anti-Foundationalism]. In: *Novaya filosofskaya entsiklopediya* [The New Philosophical Encyclopedia]. In 4 vols. Vol. 1. Moscow: Mysl' Publ., pp. 124-125. (In Russ.)
18. Diogenes Laërtius (1853). *Lives and Opinions of Eminent Philosophers*. London: Bohn's Classical Library.
19. Kudryavtseva, T.V. (2008). [Greek Philosophers on Democracy: Pro et Contra]. *Filosofiya i obschestvo* [Philosophy and Society]. No. 1. pp. 112-127. (In Russ.)
20. Serebrianyi, S.D. (2012). [Teaching Philosophy at University: Western Philosophy versus Non-Western Philosophies]. *Filosofskoe obrazovanie. Vestnik Assotsiatsii filosofskikh fakul'tetov i otdelenii* [Philosophical Education. Bulletin of the Association of the Philosophical Faculties and Departments]. No. 1, pp. 51-67. (In Russ.)

*The paper was submitted 17.12.16.  
Accepted for publication 15.02.17.*

---

## ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ «ПЕРЕВЁРНУТЫЙ КЛАСС»

**ВУЛЬФОВИЧ** Екатерина Витальевна – канд. пед. наук, доцент. E-mail: teachingenglish@mail.ru

Владимирский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Владимир, Россия

Адрес: 600017, г. Владимир, ул. Горького, 59 А

*Аннотация.* В статье рассматривается использование модели «перевернутый класс» для организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку. Цель исследования – обобщить практический опыт применения данной модели в неязыковом вузе. В качестве критериев оценки эффективности модели «перевернутый класс» были установлены следующие показатели: время на подготовку домашней работы, время речевой активности обучающихся на занятии и количество учебных занятий, отведённых на изучение учебного материала. Анализ полученных данных показал, что применение модели «перевернутый класс» для организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку позволяет сделать её более трудоёмкой, оптимизирует временные затраты на изучение учебного материала, повышает мотивацию к изучению иностранного языка и способствует формированию коммуникативной компетенции студентов.

*Ключевые слова:* «перевернутый класс», смешанное обучение, самостоятельная работа, видеолекции

*Для цитирования:* Вульфович Е.В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 88–95.

С интеграцией России в Европейское пространство высшего образования и введением ФГОС роль самостоятельной работы в образовательном процессе в вузе существенно изменилась. Наблюдается общая тенденция к увеличению количества часов на самостоятельную внеаудиторную работу и сокращению количества часов на аудиторную работу. Для обучения иностранному языку в вузе эти изменения представляют существенную проблему, так как практическое овладение коммуникативными умениями традиционно подразумевает непосредственное взаимодействие между преподавателем и студентами, между студентами внутри группы.

В современной ситуации далеко не всем вузам удалось наполнить увеличившийся фонд внеаудиторной нагрузки действительно значимой самостоятельной работой. Это касается режимов работы библиотек, компьютерных классов, создания дополнительных условий в студенческих общежитиях и т. п. [1, с. 12]. Некоторые смогли создать такие условия за счёт внедрения дистанционных технологий, но для многих вузов вопрос о введении новых дополнительных заданий или переработке старых заданий для увеличения их трудоёмкости так и остался неразрешённым. Из собственной практики преподавания иностранного языка в неязыковом вузе

мною было замечено, что студенты в рамках традиционной образовательной технологии, включающей систему практических занятий, домашних заданий, текущих контрольных мероприятий, существенно недовыполняют установленную учебным планом нагрузку, предусмотренную на самостоятельную работу. Этот факт заставил пересмотреть организационную составляющую самостоятельной работы. Требовалось наладить самостоятельную внеаудиторную работу студентов таким образом, чтобы максимально использовать её резервы, а именно приблизить её по своей трудоёмкости к аудиторным занятиям. В свете поставленной задачи полезным оказался мировой опыт применения образовательной модели “flipped classroom” («перевёрнутый класс»).

Родоначальниками модели являются американские учителя химии А. Самс и Дж. Бергманн [2]. В 2008 г. в Колорадо они стали записывать видеоролики своих занятий для учеников старших классов и выкладывать их в сеть. Что касается преподавания иностранных языков, то идеи педагогов получили развитие в работах Дж. Грейни [3], Х. Маршал [4], К. Малдрой [5] и др. В дальнейшем их опыт распространился в различных областях знаний по всему миру. Российские педагоги тоже используют модель «перевёрнутого класса» в своей практике. Так, К.П. Чилингаряном снята большая коллекция видеоматериалов по иностранному языку в сфере

юриспруденции [6]. Однако целостного обобщения эмпирического материала до сих пор так и не было представлено. Впрочем, анализ эффективности модели «перевёрнутый класс» для развития учебной автономии студентов технического вуза продемонстрирован в работе О.С. Квашниной, Ю.П. Ажель [7].

Модель “flipped classroom” подразумевает самостоятельное овладение студентами учебным материалом вне аудитории, как правило – в виде обучающих видеолекций с последующим обсуждением изученного и переносом знаний в новую ситуацию: решение практической задачи проблемного или творческого характера в виде дискуссии, ролевой игры, кейса, проекта, веб-квеста и т. д. Эта модель меняет местами домашнюю и традиционную аудиторную работу. Её суть изображена на *рис. 1*. Это означает, что в рамках данной модели нет практических занятий с такими традиционными, затратными по времени видами деятельности, как чтение и перевод текстов, ответы на вопросы по тексту, пересказ и т. д.

Модель “flipped classroom” считается разновидностью смешанного обучения, которое призвано интегрировать новые информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ) в учебный процесс с целью его оптимизации и повышения мотивации обучающихся. В рассматриваемой модели обучения используются разные типы видеоматериалов.

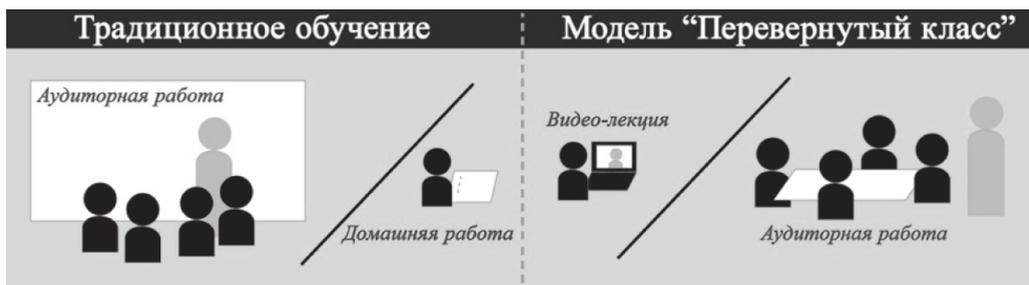


Рис. 1. Сравнение организации традиционного обучения и обучения на основе модели «перевёрнутый класс»

Первая группа видеоматериалов включает:

- видеозаписи занятий (как правило, непрофессиональные, сделанные обучающимися);
- записи вебинаров.

Вторая группа видеоматериалов – это учебное видео. Его специально снимают для просмотра в обучающих целях. К этой группе относятся:

- видеолекция, где преподаватель стоит на фоне доски или презентации. Видеолекции преподаватель может размещать сам, например, организовав свой канал на YouTube, заведя свой видеоблог, облачное хранилище, страницу в социальных сетях или на сервисах социальных закладок. Есть возможность воспользоваться существующими учебными каналами: TedEd, BBC Learn English, Discovery, Rachel's English, YouTube/edu. Как правило, на этих каналах можно найти небольшие видеолекции по разнообразным темам. Некоторые из них предлагают такие удобные опции, как просмотр текстов видео, подключение субтитров;

- кринкаст, т. е. цифровая видеозапись информации, выводимая на экран компьютера, часто сопровождающаяся голосовыми комментариями. Среди компьютерных сервисов для захвата видео с экрана можно назвать Screencast-o-Matic и Camtasia Studio;

- видеопрезентация и цифровой рассказ [8], которые можно создать на основе сервисов Prezi, PhotoStory, MovieMaker.

Формат видеопрезентации или цифрового рассказа имеет важное достоинство – позволяет успешно применять инфографику (списки слов, графики, диаграммы, схемы, таблицы, карты, карты памяти, коллажи, ленты времени). Элементы инфографики в этом случае вводят лексику по теме, служат опорой для понимания видеоматериала, предложенного для просмотра [9]. В видеоматериал можно также включать субтитры, ссылки на аудио/

видеоподкасты и прочие интернет-ресурсы по изучаемому материалу для тех, кто хотел бы ознакомиться с изучаемой темой дополнительно.

В зависимости от задачи преподавателя на предстоящее занятие контроль проверки понимания студентами просмотренного видеоматериала можно вынести на аудиторную работу, когда можно обсудить возникшие сложности, а затем переходить к более творческим формам работы. Другой путь – предложить студентам пройти проверку самостоятельно при помощи опроса, тестирования, мозгового штурма, составления карт памяти, «облаков слов» (“word clouds”) и др. Для их создания преподаватель может воспользоваться инструментами тестовой среды Hot Potatoes, Survey monkey или Poll Everywhere, для составления карт памяти подойдут сервисы Mind meister, Thinkbuzan и Xmind, а для построения «облаков слов» – Wordle, Concordle, Tagxedo [10].

Таким образом, применение образовательной модели “flipped classroom” можно рассматривать как один из вариантов организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов. При этом оказываются задействованными ИКТ, что в полной мере отвечает интересам современного цифрового поколения обучающихся.

Нами было проведено *исследование эффективности использования образовательной модели “flipped classroom”*. Поскольку эксперимент считается одним из лучших методов для изучения эффективности практик и нововведений в высшем образовании [11], то было решено экспериментально проверить, как влияет применение этой модели на формирование коммуникативной компетенции обучающихся и мотивационную составляющую в изучении иностранного языка в неязыковом вузе. В качестве воздействующего фактора выступали видеолекции, которые испытуемые экспериментальной группы просматривали в порядке, предусмотренном моделью

«перевернутого класса». Научная новизна исследования заключается в том, что в нём опытным путем установлены причинно-следственные связи между воздействием на испытуемых образовательной модели “flipped classroom” и повышением трудоёмкости самостоятельной работы, увеличением времени речевой активности студентов на занятии, сокращением количества учебных занятий, отведённых на изучение учебного материала.

Участниками исследования стали две группы студентов общим числом 32 человека, изучающих дисциплину «Иностранный язык в сфере юриспруденции» на первом курсе неязыкового вуза. Группы близки по своим социально-демографическим характеристикам (возраст 17–18 лет, среднее образование, равное соотношение по полу и социальному положению). Изначально группы были сформированы случайно, языковая подготовка испытуемых не учитывалась. Студенты из экспериментальной группы (14 человек) обучались английскому языку на основе модели «перевернутого класса». Обучение строилось согласно следующему циклу: обучающее видео (не более 20 минут) – интерактивная работа в классе – наблюдение, обратная связь, оценка [4]. Студенты контрольной группы (18 человек) обучались на основе традиционной модели с выполнением заданий на чтение, перевод, обсуждение по вопросам, закрепление лексико-грамматического материала, воспроизведение изученного и перенос в новую ситуацию. Для того чтобы минимизировать влияние внешних факторов, один и тот же преподаватель предъявлял испытуемым идентичный по содержанию учебный материал, разница состояла только в последовательности изучения материала, манере его преподавания – посредством видеолекций и в печатной форме.

План изучения одной и той же темы на основе традиционной модели обучения и с помощью модели «перевернутого класса» приведён в *таблице 1*.

Аналогично было проведено шесть занятий в обеих группах. Были сделаны их записи. В дальнейшем звуковые записи были расшифрованы для того, чтобы проанализировать, сколько времени обучающиеся говорят на занятии в экспериментальной и контрольной группах. При подготовке к занятиям студенты фиксировали, сколько времени они потратили на домашнюю работу, сколько просмотров видеоматериала им понадобилось. В конце семестра студентам экспериментальной группы было предложено оценить свой опыт обучения, ответив на вопросы анкеты. В качестве критериев, по которым можно было судить об эффективности процесса обучения с использованием модели “flipped classroom”, были установлены следующие показатели: время на подготовку домашней работы, время речевой активности обучающихся на занятии, количество учебных занятий, отведённых на изучение учебного материала. Следует специально оговориться, почему в ходе эксперимента не применялись предварительные и итоговые срезы. В условиях неязыкового вуза с общей тенденцией к сокращению аудиторных часов по иностранному языку не представляется возможным уравнивать студентов по качеству их языковой подготовки. В этой связи успешность выполнения тестов занимает второстепенную роль, а более важным становится создание таких условий в процессе обучения, которые бы благоприятствовали развитию коммуникативных умений каждого студента.

Результаты собранных в ходе эксперимента данных позволяют сделать следующие выводы:

*Во-первых*, применение образовательной модели “flipped classroom” способствует практически двойному увеличению трудоёмкости самостоятельной внеаудиторной работы обучающихся по сравнению с традиционным обучением. Время на подготовку домашней работы в среднем на одного обучающегося в контрольной группе со-

Таблица 1

Экспериментальная группа	Контрольная группа
<p><i>До занятия</i> Просмотр видеолекции продолжительностью 20 минут по теме «Государственная система США», сопровождающейся списком активной лексики и контрольными вопросами на понимание просмотренного видеоматериала. Ответы на контрольные вопросы высылаются преподавателю</p>	<p><i>До занятия</i> Выполнение контрольных заданий по предыдущей теме.</p>
<p><i>Занятие 1</i> 1. Активизация языкового материала видеолекции посредством выявления ключевых слов и построения «облака слов». Групповая работа в течение 10 минут. 2. Отработка языкового материала в упражнениях. Фронтальная работа в течение 15 минут. 3. Работа над кейсом в парах в течение 40 минут. Обучающимся предлагается осмыслить конкретную практическую ситуацию – разыграть экзамен на предоставление прав гражданства США. При этом необходимо актуализировать ранее просмотренный материал. 4. Контрольное тестирование в течение 20 минут. 5. Объяснение домашнего задания в течение 5 минут.</p>	<p><i>Занятие 1</i> 1. Ведение списка активной лексики по теме «Государственная система США». Фронтальная работа в течение 20 минут. 2. Предъявление студентам печатного текста по теме для его чтения и перевода вместе с предваряющими текст контрольными вопросами на понимание прочитанного. Фронтальная работа в течение 20 минут. 3. Ответы на контрольные вопросы по тексту. Работа в парах в течение 15 минут. 4. Отработка языкового материала в упражнениях. Фронтальная работа в течение 30 минут. 5. Объяснение домашнего задания в течение 5 минут.</p>
<p><i>После занятия</i> Студентам предлагается составить цифровые рассказы по изучаемой теме и выслать их преподавателю.</p>	<p><i>После занятия</i> Студентам предлагается составить цифровые рассказы по изучаемой теме и выслать их преподавателю.</p>
	<p><i>Занятие 2</i> 1. Активизация языкового материала по изучаемой теме посредством выявления ключевых слов и построения «облака слов». Групповая работа в течение 10 минут. 2. Отработка языкового материала в упражнениях. Фронтальная работа в течение 15 минут. 3. Работа над кейсом в парах в течение 40 минут. Обучающимся предлагается осмыслить конкретную практическую ситуацию – разыграть экзамен на предоставление прав гражданства США. При этом необходимо актуализировать ранее прочитанный материал. 4. Контрольное тестирование в течение 20 минут. 5. Объяснение домашнего задания в течение 5 минут.</p>

ставило 32 минуты, а в экспериментальной группе – 57 минут.

*Во-вторых*, модель «перевернутого класса» позволяет заменить рутинную работу с печатными текстами на занятии на просмотр аутентичного видеоматериала дома и таким образом высвободить существенную часть аудиторного времени обучающихся на говорение в виде дискуссий, ролевых игр, кейсов, проектов и т. д. Это подтверждается сравнением речевой активности студентов. В контрольной группе время речевой активности на занятии в среднем на одного обучающегося составило 33 минуты, а в экс-

периментальной группе – 52 минуты. Такая существенная разница может объясняться тем, что в экспериментальной группе испытуемые могли многократно просматривать видеолекции во время домашней подготовки, самостоятельно работать над лексикой и грамматикой с помощью контрольных заданий преподавателя и в итоге приходили на занятия достаточно подготовленными. В контрольной группе в силу ограниченности учебного занятия по времени печатный текст предъявлялся один раз, и в результате актуализация лексико-грамматического материала шла медленнее.

*В-третьих*, исследование показало, что ротация домашней и традиционной аудиторной работы в рамках «перевернутого класса» способствует сокращению временных затрат на изучение учебного материала в два раза (Табл. 1).

Аудиторная нагрузка курса «Иностранный язык в сфере юриспруденции» составляет 32 часа, что и вызвало необходимость преобразований в организации внеаудиторной работы обучающихся. Полученные результаты позволяют заключить, что намеченная цель – оптимизировать преподавание этой дисциплины – была достигнута.

Для того чтобы оценить опыт обучения с помощью модели «перевернутого класса», студентам из экспериментальной группы по завершении курса предлагалось ответить на вопросы анкеты. 83% студентов остались удовлетворёнными применением модели, 66% высоко оценили предложенный видеоматериал, 72% отметили его доступность, 34% воспользовались дополнительными ресурсами, включёнными в видеоматериал. Из преимуществ применения модели «перевернутого класса» студенты назвали возможность использовать больше времени на занятия для коммуникативных целей и применять ИКТ в подготовке домашней работы. Участники эксперимента отметили такую положительную характеристику модели, как возможность просматривать видеоматериал неограниченное количество раз в удобном для них режиме.

Анализируя результаты данного эксперимента, можно заключить, что организация самостоятельной работы студентов с помощью модели «перевернутого класса» позволяет сделать её более результативной, избежать невыполнения внеаудиторной нагрузки, оптимизировать временные затраты на изучение учебного материала в целом, повысить мотивацию к изучению иностранного языка и высвободить время для речевой активности

обучающихся на занятии, а все это оказывает положительное влияние на формирование коммуникативной компетенции студентов. Безусловно, надёжность результатов следует подвергнуть дальнейшей проверке путём многократного воспроизведения исследования. В перспективе открывается возможность применения «перевернутого обучения» в других языковых курсах и даже в других областях знаний.

### Литература

1. Сазонов Б.А. Академические часы, зачётные единицы и модели учебной нагрузки // Высшее образование в России. 2008. № 11. С. 3–21.
2. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: Reach Every Student in Every Class Everyday, Eugene, OR: International Society for Technology in Education, 2012.
3. Graney J. Flipping Your EL Classroom: A Primer. URL: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/issues/2013-10-01/3.html>
4. Marshall H. Three Reasons to Flip Your Classroom. URL: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolbeis/issues/2013-08-28/6.html>
5. Muldrow K. A New Approach to Language Instruction – Flipping the Classroom. URL: [https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE\\_pdf/TLE\\_Nov13\\_Article.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE_pdf/TLE_Nov13_Article.pdf)
6. Чилингарян К.П. Использование ИКТ технологий // Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: материалы международной конференции 23–25 марта 2010 г. М.: Изд-во РУДН, 2010. С. 586–588.
7. Квашнина О.С., Ажель Ю.П. Анализ педагогической модели «перевернутый класс» в преподавании английского языка как иностранного в техническом вузе // Alma mater (Вестник высшей школы). 2016. № 6. С. 108–112.
8. Вульфович Е.В. Цифровой рассказ как инструмент формирования коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку // Foreign Language in the System of Secondary and Higher Education: materials of the IV international scientific conference on October 1–2, 2014. Prague, 2014. P. 133–135.
9. Вульфович Е.В. Обучение устной речи на занятиях по английскому языку с исполь-

- зованием интернет-сервисов для создания визуальных опор // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». 2016. № 2 (36). С. 11–15.
10. Вульфович Е.В. Современные тенденции в преподавании иностранных языков в контексте усиления роли ИКТ в образовании // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия «Педагогические и психологические науки». 2016. № 27 (46). С. 41–51.
11. Малошонок Н.Г., Девятко И.Ф. Эксперимент как метод изучения эффективности практик и нововведений в высшем образовании // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 141–151.

Статья поступила в редакцию 03.02.17.

Принята к публикации 15.03.17.

### “FLIPPED CLASSROOM” FOR ORGANIZATION OF EFL STUDENTS’ INDEPENDENT WORK

*Ekaterina V. VULFOVICH* – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: teachingenglish@mail.ru  
Vladimir branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration,  
Vladimir, Russia

*Address:* 59A, Gorkogo str., Vladimir, 600017, Russian Federation

**Abstract.** The article considers integrating flip teaching into language learning. The purpose of this study is to generalize the practical experience on using flip teaching at a non-linguistic university. To evaluate the effectiveness of “flipped classroom” model the following criteria have been adopted: students’ time spent on homework, students’ time spent on speech activity in class, the number of hours spent on studying the topic. The analysis of the data indicates that integrating flip teaching into students’ independent work helps them to devote more time to their homework assignments, shortens the time spent on studying the topic, enhances their motivation in learning a foreign language and improves communicative skills.

**Keywords:** “flipped classroom”, non-linguistic students, blended learning, independent work, video lectures

**Cite as:** Vulfovich, E.V. (2017). [“Flipped Classroom” for Organization of EFL Students’ Independent Work]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 88–95. (In Russ., abstract in Eng.)

### References

1. Sazonov, B.A. (2008). [Academic Hours, Credits, and Types of Study Load]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11, pp. 3-21. (In Russ.)
2. Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, Eugene, OR: International Society for Technology in Education Publ.
3. Graney, J. *Flipping Your EL Classroom: A Primer*. Available at: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/issues/2013-10-01/3.html>
4. Marshall, H. *Three Reasons to Flip Your Classroom*. Available at: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolbeis/issues/2013-08-28/6.html>
5. Muldrow, K. *A New Approach to Language Instruction – Flipping the Classroom*. Available at: [https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE\\_pdf/TLE\\_Nov13\\_Article.pdf](https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE_pdf/TLE_Nov13_Article.pdf)
6. Chilingaryan, K.P. (2010). [Use of ICT]. *Materialy mezhdunarodnoi konferentsii “Professional’no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku i perevodu v vuze”* [Professionally Oriented Teaching a Foreign Language and Translation at an Institution of Higher Education: Proc. Int. Sci. Conf.]. Moscow: Peoples’ Friendship University of Russia Publ., pp. 586-588. (In Russ.)

7. Kvashnina, O.S., Azhel', Yu.P. (2016). [Analysis of Pedagogical Model of "Flipped Classroom" in Training in English Language as Foreign One at Technical University]. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)* [Higher School Herald]. No. 6, pp. 108-112. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Vul'fovich, E.V. (2014). [Digital Story Telling as a Communication Tool in a Foreign Language Classroom]. *Foreign Language in the System of Secondary and Higher Education: Proc. IV Int. Sci. Conf.* Prague: Vedeckovydatelske centrum "Sociosfera-CZ" Publ., pp.133-135. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Vul'fovich, E.V. [Teaching English Speaking Skills with Visual Aid Services]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya "Pedagogicheskie nauki"*. [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences]. No. 2, pp. 11-15. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Vul'fovich, E.V. [Current Trends in Foreign Language Teaching in the Context of Enhancing the Role of ICT in Education]. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki"*. [Bulletin of the Vladimir State University. Series: Pedagogical and psychological sciences]. No. 27 (46), pp. 41-51. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Maloshonok, N.G., Devyatko, I.F. (2013). [Experiment as a Method for Assessment of Efficiency of Practices and Innovations in the Field of Higher Education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 141-151. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 03.02.17.  
Accepted for publication 15.03.17.*



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ  
БИБЛИОТЕКА

**LIBRARY.RU**

**Пятилетний импакт-фактор  
РИНЦ–2015, без самоцитирования**

Психологическая наука и образование	2,268
Вопросы образования	1,553
Социологические исследования	1,460
<b>Высшее образование в России</b>	<b>1,260</b>
Вопросы философии	1,125
Образование и наука	1,032
Педагогика	0,881
Университетское управление:	
практика и анализ	0,873
Инженерное образование	0,568
Вестник международных организаций	0,555
Alma mater	0,491
Высшее образование сегодня	0,489
Интеграция образования	0,464
Социология образования	0,408

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА И ДИСЦИПЛИНА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

**ИВАНОВА Наталья Кирилловна** – д-р филол. наук, проф., зав. кафедрой иностранных языков и лингвистики. E-mail: nkiiisuct@mail.ru

**ШИШКИНА Светлана Григорьевна** – канд. филол. наук, доцент. E-mail: sgsh52@mail.ru  
Ивановский государственный химико-технологический университет, Иваново, Россия  
Адрес: 153000, г. Иваново, Шереметевский проспект, 7

*Аннотация.* В статье рассматриваются важные проблемы социализации студентов на различных этапах обучения в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык». Обосновывается необходимость создания особой образовательной среды как интеграции обучения, воспитания и социализации, способствующей формированию у студента когнитивных способностей и ответственного социального поведения. Обобщается опыт работы в этом направлении кафедры иностранных языков и лингвистики ИГХТУ, приводятся примеры успешной реализации некоторых социокультурных проектов.

*Ключевые слова:* социализация молодёжи, учебная, внеаудиторная и воспитательная работа, общекультурные и профессиональные компетенции, образовательная среда

*Для цитирования:* Иванова Н.К., Шишкина С.Г. Социализация студентов технического вуза и дисциплина «Иностранный язык» // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 96–103.

В многочисленных исследованиях отмечаются негативные процессы, происходящие в мировоззрении и поведении современной молодежи. К ним относят: снижение общекультурного уровня выпускников школ; размытость жизнеутверждающих ориентиров на фоне технократической дегуманизации образования; ориентацию высшего образования на формирование общекультурных и профессиональных компетенций вне их тесной взаимосвязи; несоответствие полученного высшего образования положению дел в социуме [1–3]. В этой связи проблема социализации студента становится сегодня весьма важной и актуальной.

Студенческая аудитория – это образовательная и воспитывающая среда в самом широком смысле слова. Студент вступает во взаимодействие с новой для него реальностью, конструирует и изменяет микро- и макро-(со)общество, формируя и изменяя при этом и свои мировоззренческие, ком-

муникативно, профессионально и социально значимые ориентиры. Принимая во внимание известные нам определения понятия «социализация», их многочисленность и многоплановость [3–6], отметим, что мы понимаем под ним совокупность коммуникативных процессов и взаимодействий, в результате которых человек воспринимает нормы, права, ценности общества, в котором живёт, и в дальнейшем начинает их осознанно продуцировать, выполняя свою профессиональную и социальную роли [7, с. 7].

В данном контексте особая роль для технического вуза дисциплины «Иностранный язык» во всех её разновидностях оказывается очевидной. Овладение иностранным языком – это ежедневный, систематический и упорный труд, формирующий мировоззрение, культуру интеллектуального труда, предполагающий воспитание у личности таких черт характера, как трудолюбие, целеустремленность, любознатель-

ность, активность. Эта дисциплина, изучаемая с первого курса, позволяет студенту сформировать собственные жизненные установки, преодолеть этноцентризм и национальные стереотипы, определить нравственную стратегию поведения в профессиональном и иноязычном пространстве, познать другую культуру и ментальность, подготовиться к межкультурной коммуникации. На старших курсах бакалавриата, в магистратуре и в аспирантуре дисциплины «Деловой иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» готовят к научной и творческой работе в различных коллективах, к концептуально-прагматическому применению полученных знаний. Изучение иностранного языка способствует формированию взглядов на окружающий мир, на характер отношений в этом мире, на место человека в глобальном пространстве, поскольку этот учебный предмет давно уже перестал быть только лингвистической дисциплиной. Это важная составляющая социокультурного пространства вуза, которая погружает студентов в атмосферу нравственной культуры иных народов путём иноязычного общения при опоре на национальную идентичность. Учёт социального аспекта изучаемой дисциплины во многом определяет и гражданскую позицию обучаемого.

Во многих вузах страны имеется собственный опыт социализации студентов в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» и проведения внеаудиторных мероприятий [8–11]. Цель настоящей статьи – обобщение опыта работы кафедры иностранных языков и лингвистики *Ивановского государственного химико-технологического университета*. Мы не претендуем на неоспоримость наших рекомендаций и выводов, однако авторитет кафедры, заработанный ею почти за столетний период существования в техническом вузе (см. сайт: <https://www.isuct.ru/e-publ/portal/dep/ino>), позволяет сформулиро-

вать некоторые суждения относительно воспитательного и образовательного процессов, которые, на наш взгляд, заслуживают внимания.

Преподавание и изучение иностранного языка с первых занятий носит профессионально-ориентированный характер, важный для полновесной социализации, так как обучение осуществляется на основе аутентичных или специально подготовленных информативных текстов. Мировоззренческие ориентиры, эксплицитно или имплицитно выраженные в «философии» преподавания дисциплины, отраженные косвенно в учебных текстах и пособиях, соответствуют задачам формирования социально-личностных компетенций студента на основе существующих стандартов и программных требований. Так, задачи обучения иностранному языку бакалавров предусматривают формирование общекультурной и профессиональной компетенций в их языковом, коммуникативном преломлении. Более объёмными в социально-личностном плане являются цели обучения языку в магистратуре. Они направлены на развитие творческих способностей и научного потенциала обучаемых при чётком осознании ими социального статуса научных исследований. Очевидно, что развитие лингвистических и социокультурных знаний видится в их прагматическом аспекте. В условиях снижения уровня языковой подготовки выпускников средних школ, поступающих в неязыковые вузы, а также с учётом всё уменьшающегося объёма часов на освоение дисциплины и ужесточения аттестационных требований становится очевидным, что лишь концептуально отобранный или подготовленный кафедрой массив материала и новые технологии в образовании могут помочь в формировании необходимых компетенций. Обращение к ресурсам Интернета (оригинальным языковым курсам, аудио- и видеоматериалам, интерактивным словарям и т.д.), привлечение для изучения

языка аутентичной научной и страноведческой литературы позволяют в определённой степени устранить недостатки, объясняемые отсутствием реальной языковой среды.

С первого курса о науке говорится языком науки. Поиск нового знания происходит в смоделированной проблемной ситуации, что приводит к максимальной активности студента. Так, традиционными стали обсуждение проблем: «Моя будущая профессия и процессы глобализации», «Изобретения и изобретатели», «Университет, в котором я учусь: научные школы, направления, перспективы развития». Обязательной является экскурсия в университетский музей, где проводится более основательное знакомство с настоящим и прошлым вуза, где оживают имена, ушедшие в историю, и понятнее становится круг интересов преподавателей, с которыми студенты встречаются в учебных аудиториях. Необходимо заметить, что проводимые экскурсии (на русском и английском языках) способствуют формированию положительного отношения и к выбранной специальности, и к университету в целом. Неоднократно в ходе аудиторного обсуждения увиденного и узнанного (уже только на иностранном языке) студенты-первокурсники признаются, что они и не подозревали о богатой истории вуза, о его значимости для российской науки, о его важной роли для обеспечения победы в Великой Отечественной войне. Студенты начинают осознавать себя частью профессионального и научного коллектива со сложившимися традициями, нормами, критериями.

Вклад студенческих изысканий в профессионально-техническую и научную копилку неизменно поощряется, свидетельство чему – количество участников ежегодных научных конференций «Студент и научно-технический прогресс», победителей конкурсов студенческих грантов, стипендиатов престижных все-

российских премий. Примечательно, что большая часть научных работ выполняется не в одиночку, а в творческих коллективах, и каждый год увеличивается число студентов негуманитарных специальностей, участвующих в исследованиях, связанных с языком и межкультурной коммуникацией.

Традиционно презентации кафедр и специальностей, как одна из разновидностей занятия-зачета, проходят на английском языке в присутствии выпускников вуза, имеющих опыт зарубежных исследований, будущих научных руководителей, которые обычно принимают активное участие в дискуссии. Урок-презентация стал новой формой итогового занятия и для магистрантов первого года обучения, которые говорят об избранной ими деятельности уже на новом уровне, с точки зрения применения полученных знаний в научной области. Студенческие, магистрантские и аспирантские конференции «Вызовы XXI века» в формате реальных международных форумов – с обязательным оформлением приглашений для участия, составлением заявок, тезисов выступления и подготовки выступления, с планированием научной программы разных секций – соответствуют учебным, воспитательным и профессиональным задачам подготовки будущих дипломированных специалистов.

Этим же целям отвечают учебные пособия, которые дают студентам необходимый объём социокультурных знаний [12–14]. Пособия содержат алгоритмы поиска необходимой информации при разных видах чтения, что позволяет выстроить собственную стратегию поведения в различных сообществах и социумах, например, во время прохождения интервью, поисков работы, проведения опытов в химической лаборатории, общения с зарубежными коллегами. Тексты «подсказывают», какие качества характера необходимы для вхождения в коллектив, что формирует команду

единомышленников, как стать успешным в бизнесе, как добиться поставленных перед собой целей.

Специальные методические пособия, созданные преподавателями кафедры в сотрудничестве со спецкафедрами, готовят магистрантов и аспирантов к активному участию в международном научном общении, расширяют их профессиональные знания, навыки устной и письменной коммуникации, развивают научный потенциал, помогают изучить зарубежный опыт [13; 15]. При этом изучаются иноязычные лингвострановедческие реалии и приобретаются необходимые социокультурные коммуникативные умения, что позволяет обучаемым комфортно чувствовать себя в новой социальной реальности и вступать в ситуативно-обусловленную межкультурную коммуникацию с учётом норм и правил отечественного и зарубежного академического общения. Одна из лучших практических возможностей – посещение лекций и семинаров, проводимых зарубежными учёными в нашем вузе.

Работают студенты и с оригинальными пособиями, созданными зарубежными методистами и выпущенными разными издательствами. Излишне говорить, что мультимедийные учебники, изданные за рубежом, дают и аутентичные образцы профессионально выстроенного общения, и устраняют лакуны, имеющиеся у российских студентов провинциальных вузов в постижении европейских и мировых социально-культурных реалий. Минимум теории и максимум тренингов – таков путь освоения дисциплины. Это предполагает обращение к внутренним резервам обучаемого, опору на осознанную мотивацию выбора им линии поведения.

Направленность на зрелый нравственный выбор становится концептуальной базой проведения учебной и воспитательной работы в её социально ориентированном варианте, что ведёт к взрослению студента, формированию его личностных и соци-

альных установок. Нравственный характер предмета, обусловленный обращением к общечеловеческим ценностям и духовному богатству человечества, способствует процессу социализации личности студента, формированию его социально ответственного поведения как гражданина своей страны и патриота. В условиях значительного за последнее время сокращения блока гуманитарных дисциплин в вузах страны учебный предмет «Иностранный язык» выступает в роли важного транслятора духовно-нравственных ценностей, значимых для российского общества или характерных для социально-культурных практик за рубежом.

Процесс соприкосновения и познания разных социумов, культур и ментальностей происходит не только во время учебных занятий, но и вне его рамок. Деятельность подобного характера принято называть *«воспитательной работой»*. Отметим, что для нас воспитательная или внеаудиторная работа – гармоничное продолжение аудиторных занятий, плодотворное с точки зрения поставленных целей: расширить интеллектуальный запас студентов, снабдить их новыми знаниями о традициях, национальной истории и национальном характере этноса, о современных социальных и политических реалиях, сформировать у них чувство патриотизма и интернационализма. Традиционными стали «Нобелевские чтения» и другие проекты, концепция и сфера привлечения материала для которых определяются ежегодно, например, с учётом проводимых перекрестных годов культуры России и других стран, Года истории, Года литературы, Года российского кино и т. д.

Широкий общегородской резонанс приобрели «Шекспировские чтения», проведение которых на кафедре началось более тридцати лет тому назад, и юбилейные «Шекспировские фестивали» – в связи с 450-летним юбилеем со дня рождения Шекспира и 400-летием его кончины. Благодаря

Шекспиру и его наследию преподаватели смогли решить профессиональные задачи и внести вклад в социализацию студента в коллективе, а участники получили мощный интеллектуальный импульс для познания и самопознания, для креативных поисков и самореализации, для глубокого знакомства с другой культурой и общечеловеческим нравственным опытом. (Результаты обобщены в монографии, изданной кафедрой в 2015 г. [16]). Интеллектуальная общественность города равнодушно восприняла «Карамзинские чтения», организованные в связи с 250-летием со дня рождения писателя и историка. Студенты были не просто пассивными слушателями академических сообщений, но активными соавторами преподавателей или авторами самостоятельных работ, подготовленных в процессе глубокого изучения как литературного наследия Н.М. Карамзина, так и тематической научной литературы [17].

Подобные социально-культурные проекты помогают становлению языковой личности студента, осознающей значимость интеркультурных и национальных мотивов в контексте глобальных ценностей. Этим устремлениям соответствуют и различные страноведческие викторины и конкурсы: на перевод стихов и лимериков или их прочтение, на знание политических символов разных стран или их литературных памятников, конкурс «Знаешь ли ты достопримечательности страны?» (родного города и т.д.). Заметим, что воспитательная работа, проводимая кафедрой иностранных языков и лингвистики, при её программной общности и направленности на социализацию студента, имеет свои специфические аспекты на первых и старших курсах обучения. Если на выпускных курсах она способствует вхождению будущего специалиста в виртуальное, смоделированное профессиональное сообщество, то на первых курсах основная задача интеллектуальных игр – создание коллектива единомышленников, преодоление

отчужденности и индивидуальной замкнутости для решения общекомандной задачи. Так, ролевые игры «В мире языка и культуры», «Музеи мира», «Город, в котором я живу» формируют толерантность и гражданскую позицию, интеллектуальный и профессиональный запас знаний. Способность к концентрации коллективного мышления является необходимым фактором для успеха работы любой команды в условиях деловой и неформальной коммуникации. Самореализация, совместный поиск возможных вариантов ответа, атмосфера увлечённости, ощущение посильности заданий – всё это реально помогает студентам преодолеть психологический барьер, существующий на первых порах пребывания в вузе, лучше узнать друг друга, посмотреть на одногруппников и сокурсников новыми глазами. Преподавателю это помогает установить со студентами более прочный эмоциональный контакт, лучше узнать их когнитивные способности, мотивацию к обучению, их увлечения – всё, что важно для дальнейшей учебной деятельности.

Вряд ли можно количественно измерить социально-нравственную составляющую той или иной учебной дисциплины. Очевидно, однако, что приобретённый на основе полученных знаний опыт, умение им распорядиться, определить поведенческие стратегии в их правильных этических преломлениях в значительной степени являются конечной целью изучения иностранного языка в вузе. Широко образованный специалист, который, наряду с хорошими теоретическими и практическими знаниями, обладает знанием мирового опыта, рациональным типом мышления, развитыми аналитическими способностями, умением предвидеть и прогнозировать ситуацию, профессионально реализуя себя в определенном социуме и в разных коммуникативных пространствах, соответствует модели нового человека, настоящего «гражданина мира».

## Литература

1. *Латин Н.И.* Социокультурные факторы российской стагнации и модернизации // Социологические исследования. 2011. № 9. URL: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=967463&selid=16910111>
2. *Леонтьева Э.О.* Стандарты и реальность: можно ли в российских вузах учиться по правилам // Известия вузов. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 7. Вып. 4. С. 317–327.
3. *Ушева Т.Ф.* Опыт социализации студентов в вузе: рефлексивный подход // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3 (63). Т. 3. С. 26–29.
4. *Фалеева Л.В.* Студент и образовательная среда вуза: социально-культурный контекст // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2 (21). С. 157–160.
5. *Шабельник В.В.* Образовательная среда и социализация студентов вуза: условия и развитие личности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 10. С. 273–282.
6. *Усынина Н.И.* Высшая школа как важный агент социализации молодёжи // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология». 2012. № 3. С. 95–98.
7. *Есенина М.А., Павлов Б.С., Разикова Н.И., Сарайкин Д.А.* Профессиональная социализация молодёжи и девиации в студенческой среде на Урале. URL: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/32290>
8. *Шишкова Э.Ю.* Социализация в вузе и этничность // «Alma mater» (Вестник высшей школы). 2011. № 7. С. 15–28.
9. *Батыршина Р.В.* Воспитательная роль курса «Иностранный язык» в вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 10. С. 265–268.
10. *Ветошкин А.А., Нуждина А.В., Ветошкин А.В., Нуждина С.И., Пискунова С.И.* «Языковая мозаика» // Высшее образование в России. 2013. № 4. С. 73–76.
11. *Пригожина К.Б.* Из опыта подготовки аспирантов к публичным выступлениям на иностранном языке // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 50–55.
12. *Барабанова С.В.* Билингвизм, полилингвизм и сравнительное правоведение в инженерном образовании // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 20–25.
13. *Иванова Н.К., Шишкина С.Г.* Academic English: the first steps: учебное пособие по английскому языку для магистрантов. Иваново: Изд-во ИГХТУ, 2013. 120 с.
14. *Костина Е.В.* Обучение ознакомительному чтению: метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Информационные системы и технологии». Иваново: Изд-во ИГХТУ, 2016. 103 с.
15. *Шишкина С.Г.* Art and Money. Тексты для чтения и изучения магистрантами направления 03140068 «Культурология» (магистерская программа «Социокультурный менеджмент») Иваново: Изд-во ИГХТУ, 2010. 77 с.
16. *Врыганова К.А., Иванова Н.К., Кузьмина Р.В., Смирнов-Рыжалов В.А., Шишкина С.Г.* / Под ред. Н.К. Ивановой. Уильям Шекспир – личность и творчество: современное прочтение. Иваново: Изд-во ИГХТУ, 2015. 248 с.
17. Материалы студенческого круглого стола «Культурно-историческое и литературное наследие Н.М. Карамзина» // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». 2016. Т. 7. Вып. 3. С. 235–244.

*Статья поступила в редакцию 10.02.17.*

*Принята к публикации 02.03.17.*

## SOCIALIZATION OF ENGINEERING STUDENTS AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING

*Natalia K. IVANOVA* – Dr. Sci. (Philology), Prof., e-mail: [nkiisuct@mail.ru](mailto:nkiisuct@mail.ru)

*Svetlana G. SHISHKINA* – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., e-mail: [sgsh52@mail.ru](mailto:sgsh52@mail.ru)

Ivanovo State University of Chemistry and Technology, Ivanovo, Russia  
Address: 7, Sheremetevsky prosp., Ivanovo, 152002, Russian Federation

**Abstract.** The paper addresses some vital problems relating to students' socialization in learning a foreign language at different levels. The authors substantiate the demand for creating an educational environment as integration of teaching, bringing up and socialization as a means of creating student's cognitive abilities and responsible social conduct. Some examples of successful socio-cultural projects, from the authors' own experience, are given.

**Keywords:** youth socialization, foreign language, educational work and extramural activities, educational environment, general cultural competencies, professional competencies, socio-cultural projects

**Cite as:** Ivanova, N.K., Shishkina, S.G. (2017). [Socialization of Engineering Students and Foreign Language Teaching]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 96–103. (In Russ., abstract in Eng.)

### References

- Lapin, N.I. (2011). [Sociocultural Factors of Russian Stagnation and Modernization]. *Sotsiologicheskoe issledovaniya* [Sociological Research]. No. 9. Available at: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=967463&selid=16910111>. (In Russ., abstract in Eng.)
- Leont'eva, E.O. (2016). [Standards and Reality: Is It Possible to Study at Russian Universities Following the Rules]. *Izvestiya vuzov. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Proceedings of Universities. Series: The Humanities]. Vol. 7. No. 4, pp. 317-327. (In Russ., abstract in Eng.)
- Usheva, T.F. (2015). [Experience of Students' Socialization at University: A Reflexive Approach]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kemerovo State University]. No. 3 (63). Vol. 3, pp. 26-29. (In Russ., abstract in Eng.)
- Faleeva, L.V. (2015). [Student and University Educational Environment: Socio-cultural Context]. *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psikhologiya* [Vector of Science TSU. Series: Pedagogy, Psychology]. No. 2 (21), pp. 157-160. (In Russ., abstract in Eng.)
- Shabel'nik, V.V. (2013). [The Educational Environment and Socialization of University Students: The Conditions and Development of an Individual]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University]. No. 10, pp. 273-282. (In Russ., abstract in Eng.)
- Usynina, N.I. (2012). [Higher School as an Important Agent in the Socialization of Youth]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psikhologiya»* [Bulletin of the Udmurt University. Series "Philosophy. Psychology"]. No. 3, pp. 95-98. (In Russ., abstract in Eng.)
- Esenina, M.A., Pavlov, B.S., Razikova, N.I., Saraikin, D.A. [Professional Socialization of Youth and Deviation in the Student Environment in the Urals]. Available at: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/32290> (In Russ., abstract in Eng.)
- Shishkova, E.Yu. (2011). [Socialization in Higher Education Institution and Ethnicity]. *Vestnik vysshei shkoly «Alma mater»* = High School Herald]. No. 7, pp. 15-28. (In Russ., abstract in Eng.)
- Batyrshina, R.V. (2014). [The Educational Role of the Course "Foreign Language" at University]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta* = Bulletin of Kazan Technological University. Vol. 17. No. 10, pp. 265-268. (In Russ., abstract in Eng.)
- Vetoshkin, A.A., Nuzhdina, A.V., Vetoshkin, A.V., Nuzhdina, S.I., Piskunova, S.I. (2013). [«Language Mosaic»]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 73-76. (In Russ., abstract in Eng.)
- Prigozhina, K.B. (2015). [From the Experience of Preparing Graduate Students for Public Speaking in a Foreign Language]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 7, pp. 50-55. (In Russ., abstract in Eng.)
- Barabanova, S.V. (2015). [Bilingualism, Poly-Linguism and Comparative Jurisprudence in Engineering Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 7, pp. 20-25. (In Russ., abstract in Eng.)

13. Ivanova, N.K., Shishkina, S.G. (2013). *Academic English: The First Steps: English Manual for Master Degree Students*. Ivanovo, IGHTU Publ., 120 p.
14. Kostina, E.V. (2016). *Obuchenie oznakomitel'nomu chteniyu* [Training for Introductory Reading: Manual for the Students of Specialty "Information Systems and Technologies"]. Ivanovo, IGHTU Publ., 103 p.
15. Shishkina, S.G. (2010). *Art and Money*. Materials for Reading and Studying by Masters of Direction 03140068 "Culture Studies" (Master's Program "Sociocultural Management"). Ivanovo, IGHTU Publ., 77 p.
16. Vryganova, K.A., Ivanova, N.K., Kuz'mina, R.V., Smirnov-Ryzhalov, V.A., Shishkina, S.G. / N.K. Ivanova (Ed). (2015). *William Shakespeare – lichnost' i tvorchestvo: sovremennoe procbtenie* [William Shakespeare - Personality and Creativity: Modern Reading]. Ivanovo: IGHTU Publ. 248 p. (In Russ.)
17. Materialy studencheskogo kruglogo stola «Kul'turno-istoricheskoe i literaturnoe nasledie N.M. Karamzina» [Materials of the Student Round-Table Discussion "Cultural-Historical and Literary Heritage of N.M. Karamzin"]. (2016). *Izvestiya vuzov. Seriya: Gumanitarnye nauki* [Proceedings of Universities. Series: The Humanities]. Vol. 7. No. 3, pp. 235-244. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 10.02.17.  
Accepted for publication 02.03.17.*

---

## Сведения для авторов

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

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (\*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи.

Рукопись должна содержать следующую информацию на русском и английском языках:

- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести–семи слов);
- аннотация (не менее 100–250 слов, или 10 строк);
- ключевые слова (5–7);
- библиографический список (15–20). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА

**СТЕПАНОВА Инга Юрьевна** – канд. пед. наук, доцент, Институт педагогики, психологии и социологии. E-mail: [stepanova-inga@mail.ru](mailto:stepanova-inga@mail.ru)

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

Адрес: 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79

**АДОЛЬФ Владимир Александрович** – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой педагогики. E-mail: [adolff@kspu.ru](mailto:adolff@kspu.ru)

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, Россия

Адрес: 660049, г. Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89

***Аннотация.** Качество подготовки выпускников вузов подвергается критике со стороны работодателей. Выходя на рынок труда, выпускник системы высшего образования имеет выбор, но часто не понимает, как им воспользоваться. Причиной тому является недостаток внимания к проблемам профессиональной социализации при освоении образовательных программ. В складывающихся условиях возникает потребность создавать в ходе образовательного процесса условия для осуществления обучающимися диалектического синтеза социализации и индивидуализации относительно решения задач нахождения вариантов построения профессионально-жизненного пути. В статье предлагается связывать решение обозначенных задач с освоением обучающимися процедур самоопределения относительно видов осваиваемой деятельности в соответствии с требованиями образовательных программ. Раскрывается сложность реализации предлагаемого процесса и обосновывается потребность в его реализации для достижения выпускниками конкурентоспособности как прогнозируемого результата высшего образования.*

***Ключевые слова:** конкурентоспособность выпускника, образовательная программа, прогнозируемый результат, профессиональная социализация, самоопределение*

***Для цитирования:** Степанова И.Ю., Адольф В.А. Профессиональная социализация в вузе как условие формирования конкурентоспособности выпускника // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 104–110.*

Вступая в трудовую жизнь по завершении определенной ступени высшего образования, молодые люди располагают свободой выбора не только деятельности, но и образа жизни, которые в совокупности позволяют искать место в обществе, претендовать на занятие определённых социальных и профессиональных ниш. Выпускнику вуза приходится решать вопрос: кем быть – самому становиться работо-

дателем (предпринимателем, бизнесменом и пр.) и создавать рабочие места, обеспечивать условия для эффективной работы наёмных работников или же предпочесть работу по найму, стать государственным служащим, продавая свои знания, свой профессионализм, свои способности и силы работодателю?

Осознанный поиск места в профессиональном социуме выступает фактором

успешного включения человека в процесс трудовой деятельности, способствует обеспечению профессиональной мобильности на протяжении всей жизни. Профессиональная социализация предстаёт при этом как процесс целенаправленного обогащения профессионального опыта, усвоения норм и ценностей профессии, интеграции обучающихся вузов в профессиональную среду [1]. В обозначенном процессе происходят развитие и самореализация человека при освоении профессиональной культуры, вырабатывается отношение к трудовой деятельности, происходит отбор приемлемых способов её осуществления.

При этом необходимо понимать, что в настоящий момент в условиях размывания складывавшихся продолжительное время профессий, трансформаций, происходящих в сферах профессиональной культуры, социально-экономического запроса на трансфессионализм, метадеятельностные компетенции имеет смысл рассматривать профессиональную социализацию в диалектическом отношении с индивидуализацией, не противопоставляя их друг другу. А потому к социализации нужно относиться не только как к более или менее осознанному вхождению индивида в социально-профессиональную действительность (усвоение готовых форм и способов социально-профессиональной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптация к социуму), но и, что, может быть, сегодня более важно, – как к возможности приобретения собственного опыта, ценностных ориентаций, взглядов на мир и своего стиля профессиональной жизни. Последнее побуждает человека расширять спектр усваиваемых, воспроизводимых, вырабатываемых норм и культурных ценностей, а также искать варианты саморазвития и самореализации в том социальном секторе, который позволяет ему автономизироваться, вырабатывая собственные

модели поведения, или адаптироваться к действующим правилам и предписаниям в соответствии со своими потребностями, амбициями, устремлениями, взглядами. В таком случае индивидуализация отражает область интенсивной внутренней работы, рефлексии, переживания, ответственности за свой выбор, но не вообще, а по отношению к некоторому социуму. Вполне чёткая фиксация сторон противоречия «социализация – индивидуализация» позволяет, с одной стороны, обеспечивать условия адекватного включения личности в конкретно-историческое состояние культуры, с другой – обеспечивать условия ее самореализации и собственного развития.

Итак, мы трактуем профессиональную социализацию как двусторонний процесс. Одной его стороной выступает вхождение индивида в среду профессиональной жизнедеятельности, усвоение им социально-профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества. Другой стороной становится акцент на активной реализации индивидом накапливаемого культурного опыта, когда адаптивность поведения обеспечивается не посредством слепого подчинения внешним требованиям, а за счёт выработки и осуществления выбора оптимального поведенческого решения. Синтез и взаимодополнение обозначенных противоположностей в процессе освоения программы высшего образования и позволяют обеспечить такую важную характеристику будущего профессионала, как конкурентоспособность. Таким образом, конкурентоспособность выступает как результат реализации программ высшего образования, ориентированный на обеспечение профессиональной социализации обучающихся.

Конкурентоспособность реально может проявиться только после полного освоения образовательной программы. Она пред-

ставляет собой осознанную готовность к видам профессиональной деятельности, сочетая которые выпускник способен более успешно, чем его конкуренты на рынке труда, выполнять профессионально-трудовые функции [2]. Она проявляется в активизированном собственном ресурсном потенциале, который может быть охарактеризован через мотивационные, профессионально-ролевые и диспозиционные характеристики личности [3].

Рассматривая конкурентоспособность как интегративную характеристику, следует обратить внимание на проектирование образовательного процесса, направленное на развитие личности обучающегося. Прогнозирование конкурентоспособности при реализации образовательных программ высшего образования мы связываем с освоением обучающимся процедур самоопределения как фактора его личностного развития. Результативность подобной деятельности становится стратегической задачей педагогических коллективов вузов, для которых реализация образовательного процесса в социокультурном контексте выступает ответом на вызовы времени [4]. Высшее образование только тогда отвечает потребностям времени, когда, наряду с процессом освоения знаний, реализует и процесс овладения способами самоопределения, организуя сотрудничество по созданию прецедентов и образцов самоопределения. Поэтому здесь возникают основания для превращения обучающегося в субъект собственного развития, который способен выстраивать свою профессионально-жизненную программу с учётом актуального состояния собственных ресурсов и перспектив расширения границ своих возможностей. При этом важными условиями реализации процедур самоопределения являются изъявление личностью свободной воли при выборе сферы трудовой деятельности, осуществление ею действий по обнаружению, порождению личностных, профессиональных, социаль-

ных, жизненных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности. Выбор профессионального социума, осознание себя как конкурентоспособного субъекта порождают проблемную ситуацию, а самоопределение при этом предполагает утверждение собственной позиции в ситуации, характеризующейся высокой степенью неопределённости. Личности приходится соотносить свои потребности, амбиции, позиции, интересы, мечты с собственными возможностями (сформированными умениями, личностными способностями и качествами, состоянием здоровья, объективно складывающимися обстоятельствами жизни), а также с предъявляемыми требованиями со стороны профессионального социума, рынка труда [5].

Важным моментом проявления конкурентоспособности является также понимание специфики реализации трудовых действий в современной социокультурной ситуации, когда приходится действовать в условиях неполной информированности и в постоянно меняющихся обстоятельствах, обеспечивая меру ответственности, определяемую местом работы и должностными полномочиями. Отсюда в процессе самоопределения появляется проблема поиска «должного» как ориентира в ситуациях поликультурности, противоречивости, неопределённости. Поиск ориентира, позволяющего превратить «должное» в «потребностно-необходимое», трансформировать «должен» в «надо» и становится целью освоения процедур самоопределения.

Работа с представлениями обучающихся о внешней стороне предполагаемой трудовой деятельности, о специфике реализации как отдельных, так и смежных видов профессиональной деятельности предполагает реализацию развивающего обучения за счёт усиления теоретической подготовки студентов посредством создания среды проблемно-задачно-проектного

обучения [6]. Соответствующая направленность образовательного процесса обеспечивается при этом активной работой по выявлению имплицитных (невывраженных) представлений обучающихся о деятельности, её сути, содержании, специфике. Далее осуществляются корректировка, обогащение, структурирование представлений посредством осмысления сферы применимости разнообразных трудовых действий, характера их реализации, разнообразия вариантов осуществления в различных ситуациях и условиях. Акцент делается на развитии диалектического мышления, для чего организуется информационно-аналитическое взаимодействие между субъектами образовательного процесса в форме диалогов, нацеленных на выявление причинно-следственных связей, сравнение различных взглядов [7–9]. Эвристический характер предлагаемых вопросов требует от обучающихся согласования стихийно сложившихся стереотипов со сведениями из научных источников, с успешно реализованным опытом других.

Особое значение в формировании концептуально-конкретных представлений о нормах и требованиях профессиональной деятельности имеет решение теоретических и практических задач [10]. Теоретические задачи позволяют обнаруживать широту или узость собственных взглядов, выявляют способности воображать, рассуждать, мысленно экспериментировать, высказывать и отстаивать свои суждения, проявлять изобретательность и творческую инициативу. Решение же практических задач связывается с изучением и освоением трудовых действий, с поиском точки опоры (позиции, отношения) при их реализации в ситуациях множественности, плюрализма мнений через изучение системы реальных обстоятельств, нормативно-правовой базы, в которых осуществляется профессиональная деятельность. Эмоциональные переживания, чувство вины за

совершаемые ошибки, сопровождающие решение практических задач, способствуют формированию чувства ответственности и других важных профессионально-личностных качеств, а также выступают мерилем устойчивости принятых ценностных ориентаций профессиональной деятельности.

При определении себя как носителя актуальных потребностей, мотивов, установок, ориентаций организуется многоплановая рефлексия. Она связывается с выявлением направленности (на процесс, содержание труда или на получение результата), характера (конструктивный или неконструктивный), специфики мотивации (престиж, социально-профессиональное общение, общественно полезная деятельность, сотрудничество, интерес к оценке коллег, собственное развитие, узкоиндивидуальная самореализация в труде). Выработка и принятие «нормативного образа деятеля» осуществляется каждым обучающимся индивидуально, посредством продвижения в ситуативном, социальном, культурном и бытийном смысловых пространствах. При этом происходит формирование внутренней меры, отражающей сложное сочетание ситуативности поведения, направляемого обстоятельствами постановки целей социальных достижений, придания выбранной деятельности особого статуса, значения, и встраивания ее в контекст жизнедеятельности с продвижением в решении ценностных и экзистенциальных вопросов.

Создание условий для рефлексии обучающимися своей деятельности требует особого внимания со стороны педагогического коллектива, реализующего образовательную программу, готовности преподавателей работать с внутренними миром студентов, осуществлять поддержку и сопровождение [11], а также организовывать взаимодействие с успешными представителями профессиональной сферы деятельности. При этом предполагается возмож-

ность проведения практической проверки прогнозируемой конкурентоспособности, для чего на протяжении всего периода освоения образовательной программы осуществляются практические пробы в совершении отдельных профессиональных действий с последующим анализом результатов. Проверка выработанного «нормативного образа деятеля» на соответствие индивидуальным особенностям и способностям, его коррекция становятся наиболее значимыми моментами проб, особенно на выпускных курсах.

Ориентация выпускника, с одной стороны, на требования рынка труда, с другой – на осознание факторов собственной эффективности, проявляющихся в способностях мобилизовывать, мотивировать себя, находить адекватное применение когнитивным ресурсам и поведенческой активности способствует удовлетворению как общественно-экономического запроса, так и запроса самого выпускника на личностную успешность. Таким образом, посредством реализации процедур самоопределения удаётся прогнозировать конкурентоспособность выпускников образовательных программ высшего образования. Результативность подобной деятельности проверена при реализации программ магистратуры по направлению «Педагогическое образование» в Сибирском федеральном университете и в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева.

### Литература

1. *Клименко В.А.* Профессиональная социализация студентов: структурно-функциональная модель // Социологический альманах. 2012. № 3. С. 92–102.
2. *Адольф В.А., Степанова И.Ю.* Конкурентоспособность – показатель качества ВПО // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 77–79.
3. *Кучмиева С.И.* Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в вузе: дис. ... канд. социол. наук. Волгоград, 2007. 219 с.
4. *Адольф В.А.* Вызовы времени – становление профессионально-образовательного сообщества // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 9–13.
5. *Степанова И.Ю., Зырянова Е.В.* О средствах содействия самоопределению магистрантов-педагогов в управленческой деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53 (8). С. 51–59.
6. *Степанова И.Ю., Пилипчевская Н.В.* Практико-ориентированная подготовка в вузе: педагогическая интернататура – погружение студентов в профессиональную деятельность / Под общ. ред. В.А. Адольфа; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 224 с.
7. *Карпов А.О.* Трансформативные учебные программы // Знание. Понимание, Умение. 2011. № 1. С. 52–57.
8. *Gordon R.* Understanding, personal identity and education // Journal of philosophy of education. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. Vol. 38. No. 4. P. 589–600.
9. *Winch C.* Developing critical rationality as a pedagogical aim // Journal of philosophy education. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. Vol. 38. No. 3. P. 467–484.
10. *Адольф В.А., Степанова И.Ю.* Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности. Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2005. 214 с.
11. *Степанова И.Ю., Зырянова Е.В.* О новых педагогических позициях преподавателя при реализации подготовки педагогов в вузе в условиях стандартов нового поколения // Материалы X Международной научной конференции «Образование и социализация личности в современном обществе» (Красноярск). 2016. С. 222–227.

Статья поступила в редакцию 22.02.17.

Представлена с доработки – 18.03.17.

Принята к публикации 21.03.17.

PROFESSIONAL SOCIALIZATION AS A CONDITION OF FORMATION  
GRADUATES' COMPETITIVENESS

*Inga Yu. STEPANOVA* – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology. E-mail: stepanova-inga@mail.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

*Address:* 79, Svobodnyi prosp., Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation

*Vladimir A. ADOLF* – Dr. Sci. (Education), Prof., Head of pedagogical department, e-mail: adolf@kspu.ru

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia

*Address:* 89, A. Lebedevoi str., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation

**Abstract.** The quality of graduates' training is often criticized by employers. A graduate of higher education system has a choice of the further professional trajectory but does not understand how to use it when he enters the labor market. We believe that the reason for that is the lack of attention to the problems of professional socialization during the education period.

In this context, there is a need to create conditions for implementation by students of dialectic synthesis of socialization and individualization in relation to solving the problems of constructing a career path. The article proposes to connect the solution of the indicated problems with the passing by students the procedures of self-determination regarding the types of the mastered activities according to the requirements of educational programs. The article reveals the complexity of the implementation of the proposed process and explains the need for its implementation to achieve graduates' competitiveness as the predicted educational result.

**Keywords:** graduates' competitiveness, educational program, predictable result, professional socialization, self-determination

**Cite as:** Stepanova, I.Yu., Adolf, V.A. (2017). [Professional Socialization as a Condition of Formation Graduates' Competitiveness]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 104–110. (In Russ., abstract in Eng.).

## References

1. Klimenko, V.A. (2012). [The Professional Socialization of Students: A Structural and Functional Model] *Sotsiologicheskii almanakh* [A Sociological Almanac]. № 3, pp. 92–102.
2. Adolf, V.A., Stepanova, I.Yu. (2007). [Competitiveness is an Indicator of the Quality of HPE]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher education in Russia. No. 6, pp. 77–79. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Kuchmieva, S.I. (2007). *Motivatsionnye faktory professional'noi sotsializatsii studentov v period obucheniya v vuze* [Motivational Factors of Professional Socialization of Students During the Period of Training in Higher School. Cand. Diss.] Volgograd, 219 p.
4. Adolf, V.A. (2013). [Time Challenges – Formation of Professional and Educational Community]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. No. 3, pp. 9–13. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Stepanova, I.U., Zyryanova, E.V. (2016). [About Means of Assistance to Self-Determination of Undergraduate Teachers in a Management Activity]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education]. No. 53(8), pp. 51–59. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Stepanova, I.Yu., Pilipchevskaya, N.V. (2014). *Praktiko-orientirovannaya podgotovka v vuze: pedagogicheskaya internatura – pogruzhenie studentov v professional'nyuyu deyatel'nost'* [Practical-Oriented Training at University: Pedagogical Internship – Immersion Students in Professional Activities]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafiev, 224 p.

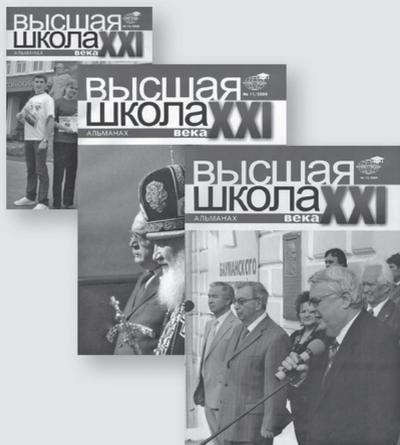
7. Karpov, A.O. (2011). [Transformative Curricula]. *Znanie, ponimanie, umenie* [Knowledge. Understanding. Skill]. No. 1, pp. 52-57. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Gordon, R. (2004) Understanding, personal identity and education. *Journal of philosophy of education*. Vol. 38, no. 4. Oxford: Blackwell Publishing. Pp. 589-600.
9. Winch, C. (2004) Developing Critical Rationality as a Pedagogical Aim. *Journal of philosophy of education*. Vol. 38, no. 3. Oxford: Blackwell Publishing. Pp. 467-484.
10. Adolf, V.A., Stepanova, I.Yu. (2005). *Obnovlenie protsessa podgotovki pedagogov na osnove modelirovaniya professional'noi deyatel'nosti* [Updating the Process of Training Teachers Based on Modeling of Professional Activity]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University V.P. Astafiev Publ., 214 p.
11. Stepanova, I.Yu., Zyryanova, E.V. (2016). [About New Pedagogical Position of a Teacher in Implementing the Teacher Training at University in Terms of Standards of a New Generation]. *Materialy X Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii* [Education and Socialization of the Individual in Modern Society. Proc. X Int. Sci. Conf.]. Krasnoyarsk, pp. 222-227. (In Russ.)

*The paper was submitted 22.02.17.*

*Received after reworking 18.03.17.*

*Accepted for publication 21.03.17.*

## Читайте издания ООО «ЮниВестМедиа»



Полноцветный альманах «Высшая школа XXI века» выходит два раза в год. Это своеобразное приложение к газете «Вузовский Вестник». Под рубриками «Курсом модернизации», «Вузград Москвы», «Пульс регионов», «Обучение и воспитание», «По Вашей просьбе» и другими публикуются лучшие материалы, увидевшие свет в газете, а также оригинальная информация о российской высшей школе.

**По вопросам приобретения информационно-аналитических изданий  
ООО «ЮниВестМедиа» обращайтесь по адресу:  
119991 г. Москва, Ленинский проспект, д. 6, стр. 3, каб. 269  
Телефон для справок: (499) 230-28-97  
Факс: (499) 230-28-97  
E-mail: [info@vuzvestnik.ru](mailto:info@vuzvestnik.ru)**

## ИЗ ЖИЗНИ ВУЗА



*Ключевое условие успешности любых модернизационных проектов кроется в способности конкретных коллективов мобилизовать все виды ресурсов, весь потенциал, накопленный за годы их деятельности, для достижения целей проектов. Начало реализации в России пяти приоритетных проектов в сфере образования для университета в Ухте совпало с предъюбилейным периодом: в апреле 2017 г. вуз отметил 50-летие учреждения Индустриального института, который со временем вырос в многопрофильный технический вуз, северный форпост российского нефтегазового образования – Ухтинский государственный технический университет.*

*УГТУ уже достаточно давно позиционирует себя в качестве ключевого субъекта развития Республики Коми, поэтому его коллектив в контексте реализации цели приоритетного проекта «Вузы – центры инноваций» видит свой университет центром инновационного, технологического и социального развития региона. На протяжении 50 лет университет был и остаётся основным центром подготовки высококвалифицированных кадров для ведущих отраслей экономики Республики Коми и в значительной степени – для многих регионов Европейского Севера России. Структурно-функциональные преобразования вуза в последние годы становления университетского комплекса: функционирование на базе УГТУ технопарка «Родина первой российской нефти – Ухта», создание инновационного территориального кластера «Топливо-энергетические технологии» – только укрепляют его статус научно-технического драйвера в развитии региона.*

*Этот статус УГТУ чётко зафиксирован в «Концепции модернизации профессионального образования в Республике Коми», утвержденной правительством Республики Коми в октябре 2016 года.*

## УГТУ КАК ЦЕНТР ИННОВАЦИОННОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕСПУБЛИКИ КОМИ

**ЦХАДАЯ Николай Денисович** – ректор, д-р техн. наук, проф. E-mail: 74402@ugtu.net  
Ухтинский государственный технический университет, Ухта, Россия  
Адрес: 169300, Республика Коми, г. Ухта, ул. Первомайская д. 13

*Аннотация.* В статье раскрывается потенциал Ухтинского государственного технического университета как центра инновационного технологического и социального развития региона.

*Ключевые слова:* инновации, технологии, научно-педагогическая школа, технопарк, инновационный территориальный кластер, приоритетный проект, региональная экономика

*Для цитирования:* Цхадая Н.Д. УГТУ как центр инновационного технологического и социального развития Республики Коми // Высшее образование в России. № 4 (211). С. 112–119.

Приоритетные проекты Правительства России в сфере образования, утвержденные президиумом Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам при Президенте Российской Федерации в октябре 2016 г., значимо обновляют мотивационно-целевой и ресурсный контекст развития отечественной системы образования. При этом если фокусировать внимание на высшей школе, то новые целевые ориентиры и сама идеология проекта «Вузы как центры создания пространства инноваций» заключают в себе акцентированный мобилизационный призыв – именно мобилизационный, а отнюдь не революционный. Это очень важное позитивное качество проекта: он настраивает научно-педагогическую общественность на интенсификацию уже достаточно давно ведущейся работы по приведению системы подготовки высококвалифицированных кадров в соответствие с инновационной моделью экономики, переход к которой для российского государства – самая насущная задача на современном этапе его развития. Определенный путь уже пройден и экономикой, и высшей школой России. Есть задел, и его концептуализация – это

важное условие успешного решения тех новых задач, которые поставлены приоритетными проектами.

### Инновации – в традицию

Советская система образования, включая высшую школу, была вполне органично вписана в действовавшую тогда модель экономики – индустриальную, плановую, отраслевую, директивную, с целями, рассчитанными на долгосрочную стратегическую перспективу. Научное и научно-техническое обеспечение всех производственных процессов, развитие экономического потенциала страны в целом обеспечивали мощный научно-производственный комплекс: прежде всего это были академическая и отраслевая наука. При этом вузовская наука рассматривалась преимущественно как важная составляющая развития преподавательского потенциала вузов и качественной подготовки выпускников. Главной, практически эксклюзивной задачей вузов была подготовка высококвалифицированных кадров для экономики страны.

Новые социально-экономические реалии: рыночная экономика, глобальная конкуренция, постиндустриальный, глобаль-

но-информационный характер развития социума – настоятельно требовали перехода российской экономики к инновационной парадигме развития, что обусловило также соответствующую трансформацию системы образования. Перед университетами непосредственно встала задача освоения моделей деятельности западных университетов двух типов: исследовательского и предпринимательского. Точнее, речь здесь шла о достижении органичного симбиоза научно-исследовательской, предпринимательской и традиционной образовательных функций. Такой симбиоз превращает университеты в действующую модель инновационной экономики. Руководство УГТУ именно так сформулировало целевую модель развития университета еще в 2007 г. [1].

Максимально наглядно смысл этого тезиса позволяет раскрыть обращение к феномену так называемых инновационных цепочек, которые и должны стать содержательной основой университета как модели инновационной экономики. Напомним: инновационная цепочка – это множество последовательно связанных между собой инстанций, а в случае университета – подразделений университета и организаций-партнёров, обеспечивающих реализацию значимой в контексте региональной или более масштабной экономики конкретной технико-технологической, организационной или иной новации. Основная проблема отечественной высшей школы в новом инновационном экономическом контексте формулировалась как отсутствие внедренческого опыта, соответствующих инфраструктур и даже социальных установок. Априори было понятно, что дефицита креативных идей в российских вузах не будет: хотя советская вузовская наука и выполняла иную функцию, нежели отраслевая, по содержанию и методам наука всегда остается наукой. И отечественные вузы при наличии соответствующих ресурсов оказались способны достаточно быстро и

качественно наращивать необходимую исследовательскую составляющую.

Однако инновационная парадигма требует эффективной социально-экономической конвертации любых научных достижений. И именно эта задача оказалась наиболее трудной для отечественных вузов. Простым открытием внедренческих подразделений при вузах она не решается, тем более что и их «простое» открытие требует отдельных ресурсных затрат. В идеале требовалась перестройка всей системы взаимодействия университетских подразделений, а также университета в целом и его традиционных партнёров. Началось активное формирование инновационных цепочек. В УГТУ это выразилось прежде всего в дополнении классической линейной модели управления матричной, предполагающей увеличение объёма междисциплинарных исследований и возможностей взаимодействия персонала поверх организационных разграничений в рамках постоянно формируемых и обновляемых научно-исследовательских коллективов. Кафедры и иные научные подразделения осознали себя начальными звеньями длин-



ных инновационных цепочек – от рождения научной идеи до выпуска серийной продукции. А активно создаваемое, структурируемое инновационное окружение университета – от малых инновационных предприятий до производственных партнеров УГТУ – стало важнейшим звеном, обеспечивающим искомую конвертацию идеи в промышленный продукт. В эту цепочку вошли подразделения университета либо сотрудничающие с университетом организации, осуществляющие экономическую, экологическую, правовую и иную экспертизу проектов, разрабатываемых сотрудниками вуза. Обеспечивался необходимый комплекс консультационных услуг – от технических до социологических, социально-коммуникативных и даже политехнологических. И постепенно УГТУ действительно трансформировался в действующую модель инновационной экономики, то есть стал сегодня практически изоморфен экономике Республики Коми [2].

Более конкретно изоморфность университета инновационной экономике региона раскрывается в «триадной модели экономики знаний»: университетский комплекс УГТУ, технопарк «Родина первой российской нефти – Ухта» и инновационный территориальный кластер «Топливо-энергетические технологии» [3]. Структурно данная модель практически уже реализована, за исключением отдельных конструктивных компонентов технопарка. Уже более пяти лет функционирует полноценный университетский комплекс, в котором ведётся учебный процесс по образовательным программам всех уровней – от подготовки квалифицированных рабочих до аспирантуры. Кластер действует на основе двусторонних договоров о взаимодействии между университетом и всеми ключевыми нефтегазовыми предприятиями и научно-исследовательскими и проектными организациями, функционирующими в регионе, а также между университетом и Коми научным центром Уральского отделения

РАН. Создан и успешно работает бизнес-инкубатор как базовый элемент формируемого технопарка. Разработана модель детского технопарка; соответствующий пакет документов подготовлен для подачи на очередной конкурс, проводимый Минобрнауки РФ и Агентством стратегических инициатив.

И всё-таки основу стратегической трансформации университета составляет его кадровый потенциал: учёные, преподаватели и их научно-технические разработки.

### Университет как центр

#### технологического развития региона

Функцию одного из центров технологического развития Республики Коми УГТУ выполнял на протяжении всей своей полувековой истории. На современном этапе развития вуза эта функция, разумеется, становится исключительно актуальной. Фактически её выделение из общего контекста инновационного развития (а ведь технологическое обновление, как правило, и формируется в качестве ведущей цели инновационной экономики) региона призвано акцентировать исходную и результирующую точки основных процессов в инновационной модели экономики. Инновации начинаются с новых научных, инженерных идей и проектов; конкретный инновационный процесс можно считать осуществленным, когда в конкретном производстве – экономическом или социальном – начинает работать та или иная новая технология или её элемент (инструмент, регламент и т.п.). Университет ведёт научные исследования по широкому спектру научных направлений; сотни научно-технических разработок, часть из которых реализуется в промышленности, созданы представителями действующих в УГТУ научно-педагогических школ. Среди них: «Разработка и совершенствование технических средств и технологий рационального освоения лесных ресурсов в условиях

Крайнего Севера», «Теория и методика профессионального образования в техническом вузе», «Физико-математическое моделирование в науках о земле», «Автоматизация, управление и идентификация в сложных технологических системах», «Бурение скважин на Европейском Севере России»; «Актуальные проблемы формирования, прогноза, разведки и разработки месторождений углеводородов Тимано-Печорской провинции», «Машины, оборудование и процессы при нефтегазодобыче и транспорте в условиях Крайнего Севера»; «Экономика переходного периода: экономические, социальные и институциональные изменения»; «Повышение безопасности жизнедеятельности условиях Европейского Севера»; «Экспериментальные исследования и компьютерное моделирование физико-механических систем в рамках механики сплошных сред»; «Региональная минералогия и геохимия»; «Разработка и эксплуатация нефтяных и газо-

вых месторождений»; «Радиометрические и электромагнитные методы обследования объектов добычи и транспортировки нефти и газа»; «Освоение и разработка месторождений высоковязких нефтей и битумов». Основные разработки относятся к нефтегазовой сфере, ведь это ведущая отрасль экономики Республики Коми. Впрочем, у нас есть значительные наработки для лесной, строительной, горнорудной, геологической, электроэнергетической и других отраслей.

Приоритетными направлениями, а точнее, комплексными программами научно-технических исследований и внедренческой деятельности являются следующие.

1. *Разработка нефтегазоконденсатных и нефтяных месторождений с трудноизвлекаемыми запасами.* Целью направления является создание высокоэффективных технологий разведки и разработки глубокозалегающих газоконденсатных и нефтегазоконденсатных месторождений,



создание эффективных методов и повышение темпов освоения огромных ресурсов высоковязких нефтей (ВВН) и битумов.

2. *Физико-математическое моделирование в науках о Земле.* Целью данного направления является разработка научных основ и принципов обеспечения качественного роста результативности геологоразведочных работ при изучении состояния и характеристики распределённых параметров литосферы, включая разработку принципов, физических моделей, методов и технологий воздействия на геосреду и другие объекты физическими полями разной природы (техноэкогеофизики) для контролируемого изменения их физико-химических свойств и состояний (например, для увеличения нефтегазоотдачи пластов и т.п.)

3. *Обеспечение надежности и экологической безопасности при строительстве и эксплуатации буровых, нефтегазопромысловых и трубопроводных сооружений в условиях Крайнего Севера и многолетней мерзлоты.* Целью направления является решение проблем, связанных с потерей несущей способности горного массива и разрушением инженерных сооружений и коммуникаций при таянии мерзлых пород, что сопровождается утратой их эксплуатационной надёжности и возрастанием экологической опасности от разливов нефти, грифонов газа и таяния грунтов.

По первому приоритетному направлению ведутся исследования школой профессора Л.М. Рузина «Освоение и разработка месторождений высоковязких нефтей и битумов» с использованием опытного полигона на уникальных Ярегских нефтяных шахтах, где компанией «ЛУКОЙЛ» добывается тяжёлая нефть. Благодаря сотрудничеству университета и компании, с одной стороны, развивается перспективное научно-техническое, инженерное направление, а с другой стороны, компания получает реальную возможность наращивать объёмы

добычи именно трудноизвлекаемых запасов, и не только на Ярегском месторождении. Последним крупным достижением в этом направлении стала работа молодого ученого-нефтяника С.А. Дуркина «Разработка научно-методических основ интерпретационной математической модели фильтрационного механизма в карбонатных трещиновато-пористых коллекторах на основании комплексирования физического и математического моделирования».

В УГТУ действуют профильная научная лаборатория «Математическое моделирование», а также «Центр исследования ядра», лаборатории «Методы повышения нефтеотдачи пластов», «Исследование пластовых систем», «Пробоподготовка». Разработки, созданные в рамках приоритетного направления, а также многие другие относящиеся к нефтегазовой отрасли, в случае успешной апробации находят достаточно быстрое применение в действующем при УГТУ Научно-исследовательском проектно-институте нефти и газа.

По второму приоритетному направлению успешно работает школа профессора А.И. Кобрунова «Физико-математическое моделирование в науках о земле». Разработанные в рамках школы математические модели и программные продукты используются геофизическими научно-производственными организациями и подразделениями нефтегазовых компаний, действующих не только в Республике Коми. Это прежде всего математические модели системного анализа в прикладной геофизике, математическая модель фильтрационных течений и принципы гидродинамической томографии, технологии системной инверсии комплекса геолого-геофизических данных, новые технологии фазификации в методе нечётких композиций, модель проницаемости многоскважинной системы на основе фильтрационных сопротивлений, информационная система обработки геолого-геофизической информации VirtualProcessing.

По третьему приоритетному направлению действуют несколько научно-педагогических школ: школа профессора И.Ю. Быкова «Машины, оборудование и процессы при нефтегазодобыче и транспорте в условиях Крайнего Севера», школа профессора И.Н. Андропова «Экспериментальные исследования и компьютерное моделирование физико-механических систем в рамках механики сплошных сред», школа профессора В.Ф. Буслаева «Бурение скважин на Европейском Севере России».

Наиболее перспективными являются разработки в области комплексной утилизации углеродосодержащих и нефтепромышленных отходов (разработчики Н.Д. Цхадая, И.Ю. Быков, Т.Д. Ланина), экспресс-диагностики нефтегазопроводов (И.Н. Андронов), развития технологий буровых и промысловых жидкостей (Н.М. Уляшева), технологий наклонно-направленных и горизонтальных скважин (Г.В. Буслаев).

В настоящее время несколько научных коллективов УГТУ проводят исследования по восьми проектам в рамках программы ПАО «Газпром» по развитию научных исследований в опорных вузах ПАО «Газпром». Проекты УГТУ прошли жёсткий конкурсный отбор, а сам университет с 2013 г. является опорным вузом «Газпрома».

Позиционирование УГТУ как центра технологического развития региона основывается не только на наличии значительного числа соответствующих перспективных разработок, но и на способности университета готовить высококвалифицированные кадры, готовые работать с новыми технологиями, содействовать их эффективному внедрению, а также разработке новых технологий. О стопроцентном соответствии университета этой традиционной задаче, имеющей в то же время инновационное измерение, свидетельствует успешное завершение вузом реализации программы «Кадры для региона». В рамках

программы была организована подготовка бакалавров по образовательным программам «Нефтегазовое дело. Профиль – Оборудование и ремонт газонефтепроводов и газонефтехранилищ», «Нефтегазовое дело. Профиль – Проектирование, оборудование и эксплуатация газонефтепроводов и газонефтехранилищ»; подготовка специалистов по программе «Технология геологической разведки»; магистров по программам «Нефтегазовое дело. Профиль – Надежность газонефтепроводов и хранилищ» и «Нефтегазовое дело. Профиль – Освоение ресурсов высоковязких нефтей и битумов», а также обучение по программе прикладного бакалавриата «Сооружение и эксплуатация объектов магистрального транспорта нефти и газа».

Была сформирована соответствующая учебно-лабораторная база, которая включает в себя лаборатории «Математическое моделирование в науках о Земле», «Петрофизика», «Геолого-геофизическое моделирование в нефтегазовой отрасли», лабораторию неразрушающего контроля, лаборатории по дисциплинам «Эксплуатация газопроводов» и «Эксплуатация нефтепроводов».

#### **Университет как центр социального развития региона**

Одно из важнейших направлений деятельности университета в контексте социально-экономического развития Республики Коми – формирование благоприятной социокультурной и собственно образовательной среды региона. В университете действует совет волонтерских объединений, на базе УГТУ открыто Коми региональное отделение МООО «Российские студенческие отряды», насчитывающее около 800 бойцов. В университете создан поисковый отряд «Ухтинец», ежегодно участвующий во всероссийской Вахте Памяти. В Индустриальном институте УГТУ сформирован кадетский класс.

Университет славен своими спортивными традициями. За время работы вуза здесь подготовлено более ста мастеров спорта, в том числе мастеров спорта международного класса, чемпионов России, Европы, мира, участников и призёров Олимпийских игр.

В УГТУ действуют восемь интеллектуальных клубов: философский, любителей истории Отечества, шахматный, киноклуб, PR-клуб, поэтический, клуб любителей иностранных языков, клуб оригами, объединённые в проекте «Созвездие умных клубов»; многочисленные творческие коллективы, в которых занимаются более трехсот человек. Творческие коллективы достойно представляют университет на конкурсах и фестивалях всех уровней – от городского до международного.

УГТУ реализует несколько масштабных социокультурных и научно-просветительских проектов: «Ухта молодая», «Цивилизация Россия», «Ухта – родина первой российской нефти», – имеющих городской и республиканский масштаб влияния.

Университет ежегодно организует целый ряд крупных мероприятий по всем направлениям деятельности, в том числе форумы всероссийского и международного уровней. Особое место в их ряду занимают Республиканский молодёжный инновационный конвент «Молодёжь – будущему Республики Коми» и межрегиональный

молодёжный образовательный форум «Инноватика: Крохаль». Оба мероприятия, ежегодно проводимые на базе УГТУ, стали важнейшими событиями в молодёжном календаре республики. Программы мероприятий направлены на профессиональный рост молодых специалистов и учёных, на формирование кадрового потенциала республики.

#### Литература

1. Цхадая Н.Д. Северный российский вуз в условиях модернизации системы образования в стране // Н.Д. Цхадая. Северный форпост российского нефтегазового образования: избранные статьи, доклады, интервью, выступления. Вологда: Древности Севера, 2013. С. 125–129.
2. Кулешов В.Е., Зыков В.А., Волкова О.А. «Планета Университет»: инновационная доминанта университетской науки // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 63–68.
3. Цхадая Н.Д., Зыков В.А., Беляева О.И. Модель региональной инновационной экономики: нужен ли технопарк университету? // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 108–116.
4. Безгодков Д.Н., Беляева О.И. Социокультурная миссия университета в контексте развития региона // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 128–135.

*Статья поступила в редакцию 17.02.17.*

*Принята к публикации 15.03.17.*

#### STRATEGIC PERSPECTIVE: USTU AS A CENTER OF INNOVATIVE, TECHNOLOGICAL, AND SOCIAL DEVELOPMENT OF THE KOMI REPUBLIC

*Nikolay D. TSKHADAYA* – Rector, Dr. Sci. (Engineering), Prof., e-mail:74402@ugtu.net  
Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia

*Address:* 13, Pervomaiskaya str., Ukhta, Komi Republic, 169300, Russian Federation

**Abstract.** The article reveals the potential of the Ukhta State Technical University as a center of innovative technological and social development of the region. The authors shows how the university has been converted in an operational model of innovation economy. The university structure includes the university complex, technopark, and territorial cluster.

**Keywords:** innovations, technologies, scientific and pedagogical school, technopark, innovative territorial cluster, priority project, regional economy

*Cite as:* Tskhadaya, N.D. (2017). [Strategic Perspective: USTU as a Center of Innovative, Technological, and Social Development of the Komi Republic]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 112–119. (In Russ., abstract in Eng.)

### References

1. Tskhadaya, N.D. (2013). *Severnii forpost rossiiskogo neftegazovogo obrazovaniya: izbrannye stat'i, doklady, interv'yu, vystupleniya* [The Northern Outpost of the Russian Oil and Gas Education: Selected Articles, Reports, Interviews, Speeches]. Vologda, Drevnosty Severa Publ., pp. 125-129.
2. Kuleshov, V.E., Zykov, V.A., Volkova, O.A. (2014). [Innovative Dominance of University Science]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10, pp. 63-68. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Tskhadaya, N.D., Zykov, V.A., Belyaeva, O.I. (2016). [Technology Park in the Model of Regional Innovative Economy]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12, pp. 108-116. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Bezgodov, D.N., Belyaeva, O.I. (2016). [Sociocultural Mission of the University in the Context of the Region Development]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp. 128-134. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 17.02.17.  
Accepted for publication 15.03.17.*



## ПРОФИЛЬНЫЕ КЛАССЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ЦЕЛЯХ ПОДГОТОВКИ РАБОЧИХ И ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

**ЯГУБОВ Эмин Зафарович** – д-р техн. наук, проректор по научной работе. E-mail: euagubov@ugtu.net

**ДУБИКОВСКИЙ Сергей Юрьевич** – начальник отдела мониторинга профориентационной работы. E-mail: sdubikovskiy@ugtu.net

Ухтинский государственный технический университет, Ухта, Россия

Адрес: 169300, Республика Коми, г. Ухта, ул. Первомайская д. 13

*Аннотация.* В статье рассматривается взаимодействие системы общего и высшего образования с производственными организациями-партнерами в создании профильных классов как фактор успешной подготовки рабочих и инженерных кадров, анализируется опыт взаимодействия УГТУ с ООО «Газпромтрансгаз Ухта» при реализации проекта «Газпром-класс».

*Ключевые слова:* профориентационная деятельность, профильный класс, социальное партнерство в системе образования, взаимодействие образования, науки и производства, адаптационный модуль

*Для цитирования:* Ягубов Э.З., Дубиковский С.Ю. Профильные классы как инструмент развития образовательной среды в целях подготовки рабочих и инженерных кадров // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 120–125.

В выстраиваемой модели современного российского образования всё большая роль отводится индивидуализации образовательной траектории студента. Имеется в виду, что она формируется не образовательной организацией, а строится самим обучающимся на основе осознанного выбора. Отсюда следуют во многом революционные требования к деятельности преподавателя, предполагающие трансформацию педагога-дидакта в педагога-консультанта (исследователя), не транслирующего накопленные знания и опыт, а воспитывающего успешного гражданина, чьи компетенции и навыки отвечают вызовам времени.

Вместе с тем успешность молодого специалиста во многом зависит от трудоустройства по специальности, полученной в ходе образования. Поэтому профессиональные образовательные организации и вузы существенно ориентированы на требования рынка, поскольку успешность

трудоустройства выпускников повышает их собственный статус. Работодатели же являются внешними потребителями образовательных услуг, принимая выпускников на работу и ожидая от них определенного уровня квалификации.

Представляется, что одним из важнейших факторов, позволяющих решать обозначенные выше проблемы, является создание особой образовательной среды. Уникальность образовательной среды УГТУ во многом определяется наличием инновационной триады, включающей в себя университетский комплекс, технопарк «Родина первой российской нефти – Ухта» и инновационный территориальный кластер Республики Коми «Нефтегазовые технологии» [1]. Тесное взаимодействие с более чем пятьюдесятью организациями-партнёрами позволяет вузу чётко отслеживать запросы и видеть перспективы в подготовке кадров, владеющих передовыми технологиями в нефтегазовой сфере.

Деятельность кластера показывает, что непреодолимых противоречий между фундаментальным образованием и потребностями бизнеса нет: от специалистов сегодня требуется не знание готовых ответов, а «компетенция», то есть умение анализировать проблемы и находить правильные решения в конкретных ситуациях.

Большинство работодателей-производственников отмечают, с одной стороны, высокую потребность в молодых высококвалифицированных специалистах, а с другой – наличие жёсткой конкуренции за талантливых выпускников вузов в связи со спецификой работ в районах Крайнего Севера (низкая плотность населения, выход на арктический шельф крупных нефтяных компаний, а также производителей газа, сокращение числа выпускников региональных вузов – будущих инженеров, невысокое число выпускников столичных вузов, которые готовы начинать свою карьеру в районах Крайнего Севера). К тому же предпочтения наиболее талантливых школьников всё ещё относятся к области гуманитарных профессий, что значительно сокращает предложение на рынке труда в части перспективных молодых инженеров и ужесточает конкуренцию производственных компаний за таланты.

Для многих молодых людей ключевую роль в выборе рабочего места играет качество жизни, которое объективно ниже в районах Крайнего Севера, чем в Москве, Санкт-Петербурге и других крупных городах средней полосы. К сожалению, предусмотренные компенсационные выплаты далеко не всегда воспринимаются молодыми специалистами как достаточные с точки зрения снижения качества жизни, связанного с работой на Севере. Они проявляют желание максимально быстро получить высокое качество жизни и отсутствие готовности испытывать временные неудобства и лишения сегодня в целях получения глубокого профессионального опыта, который сможет обеспечить успешность

карьеры в будущем. Кроме того, ключевым фактором привлекательности рабочего места для молодых людей является возможность сохранить привычный образ жизни во вне рабочее время, и эта возможность для многих имеет большую субъективную ценность, чем уровень заработной платы и социального пакета.

Подводя итог, можно сказать, что текущая ситуация пока остается неблагоприятной: число талантливых молодых инженеров снижается, а спрос на них возрастает. Очевидно, что только взаимодействием в плоскости «вуз – работодатель» данную проблему не решить. Представляется, что только активная деятельность по профориентации школьников с включением в неё максимального количества участников (родители – школа – вуз – будущий работодатель), способствующая пробуждению интереса к инженерному труду и его перспективам, может помочь решить задачу обеспечения производства инженерным



персоналом в долгосрочной перспективе. Следовательно, вузам, работодателям и общеобразовательным организациям необходимо совместно разрабатывать и реализовывать программы ориентации молодёжи на наиболее востребованные профессии. Надо начинать готовить будущего работника фактически со школьной скамьи. При этом при разработке и реализации данных программ предприятия целесообразно ориентироваться прежде всего на региональные вузы с учётом их географической удалённости и транспортной доступности по отношению к региону производственной деятельности компании.

С этой точки зрения культурно-просветительская установка «Ухта – университетский город» приобретает новые аспекты [2]. В образовательную среду университета органично вошли профильные классы организаций-партнёров («Роснефть», «Газпром»), которые созданы не только в центрах географического расположения университета и его филиалов (Ухта, Воркута, Усинск), но и в стратегически важной циркумполярной зоне (Нарьян-Мар). Цели создания профильных классов просты и понятны. Они заключаются не только в углублённом изучении предметов физико-математической и естественнонаучной направленности, но и в знакомстве обучающихся с корпоративной культурой организаций, со спецификой их работы как бы изнутри.

Примером эффективного взаимодействия в данном направлении может служить деятельность УГТУ совместно с ООО «ГазпромтрансгазУхта» и Ухтинским техническим лицеем по реализации проекта «Газпром-класс». Хотя этот проект ещё только начинает воплощаться в жизнь, его идея не нова: ещё в 2013 г. на базе двух школ Нового Уренгоя были открыты два специализированных «Газпром-класса». Проект реализуется обществами «Газпром добыча Ямбург», «Газпром добыча Уренгой» и Департаментом образования горо-

да Нового Уренгоя. Понятно, что у этих проектов много общего: набранный по результатам вступительных испытаний среди выпускников девятого класса «Газпром-класс», углублённое изучение отдельных предметов, экскурсии в университет и на производство, встречи с молодыми специалистами и учёными, элективные курсы и мастер-классы.

Главным отличием проекта, реализуемого в Ухте, на наш взгляд, является его практико- и наукоориентированность. Привлечение профессорско-преподавательского состава к преподаванию углублённых предметов в лицее неизбежно приводит к более высоким результатам при сдаче ЕГЭ (мы имеем тому достаточно примеров). Однако после этого практически все выпускники поступают в вузы Москвы и Санкт-Петербурга (пусть даже и профильные), откуда они, как правило, не возвращаются работать в регион. Отсюда следует вывод, что первым шагом в получении высококлассного специалиста из специализированного класса должно стать его закрепление за профильным региональным вузом. В ООО «Газпром трансгаз Ухта» были определены специальности, в которых испытывается потребность: «Нефтегазовое дело», «Электроэнергетика и электротехника», «Стандартизация и метрология». В течение первого года обучающиеся «Газпром-класса» должны определиться с тем, какое из направлений они выберут. Для этого они встречаются с преподавателями кафедр, посещают мастер-классы и выполняют учебно-исследовательские работы. На следующий год они закрепляются за выбранной кафедрой, выполняют научно-исследовательскую работу с её дальнейшей защитой на вузовской конференции. Таким образом, в течение двух лет обучающийся «Газпром-класса» будет вовлечён в совместную деятельность со студентами и преподавателями университета, а приобретенные знания будут носить не отвлечённую, а практиче-

скую направленность, напрямую связанную с его будущей профессией. Это сделает дальнейший выбор вуза и специальности максимально осознанным. Кроме того, по окончании обучения выпускники в дополнение к аттестату получат целевое направление на обучение «Нефтегазовому делу», «Электроэнергетике и электротехнике», «Стандартизации и метрологии», логически замыкая выстроенный в вузе механизм взаимодействия образования, науки и производства.

Вторым шагом в подготовке высококвалифицированного специалиста для конкретной организации (в данном случае – ООО «Газпром трансгаз Ухта») станет не только собственно обучение профессиональному мастерству, но и принятие корпоративной «газпромской» культуры, осознание себя её частицей. Для решения данной задачи коллективом сотрудников университета подготовлен проект «Разработка универсального адаптационного модуля организационной культуры образовательного учреждения в соответствии с основными характеристиками корпоративной культуры ООО «Газпром трансгаз Ухта» [3].



Вместе с тем, несмотря на благоприятные прогнозы и позитивные оценки деятельности профильных классов как со стороны работников университета, так и со стороны работодателей, необходимо отметить тот факт, что вся деятельность профильных классов направлена, по сути, на подготовку будущих инженеров по программам высшего образования и совершенно не ориентирована на подготовку рабочих кадров. Поэтому, хотя Федеральная целевая программа развития образования и ставит соответствующую задачу, а сами работодатели заявляют о приоритете и безусловной востребованности рабочих профессий, последние на деле остаются уделом «троечников». Отделом мониторинга профориентационной работы УГТУ в последние годы проводилась серьёзная работа в школах г. Ухты в целях исследования данной проблемы и поиска выходов из данной ситуации. В течение трёх лет проводится масштабное анкетирование учащихся 5–9-х классов (выборка – около пяти тысяч человек ежегодно), позволяющее сделать некоторые выводы. В частности, воспроизводится такая ситуация. Если наиболее популярными предметами среди школьников 5–7-х классов являются «физкультура» (46%), «математика» (45%), «русский» (29%) и «английский» (17%), то уже в 8–9-х классах – «физкультура» (26%), «алгебра» (24%) и «английский» (25%). Таким образом, популярность ключевого предмета в технических вузах – «математики» – падает в два раза, а «физика» и «химия» в ранге предпочтений практически отсутствуют. При этом более половины учащихся 5–7-х классов (52%) занимаются некоторыми из учебных предметов дополнительно. Наиболее востребованные дисциплины: «английский» (16%), «математика» (11%). В 8–9-х классах ситуация несколько иная: занимаются дополнительно 61% процент обучающихся; наиболее востребованные дисциплины: «английский» (18%), «математика» (14%).

К окончанию основного звена около 50% учащихся планируют дальнейшее обучение в школе, около 30% хотят поступить в организации среднего профессионального образования, а около 20% ещё не определились. Из них только 10% хотят получить рабочую профессию, остальные уходят, потому что боятся не сдать профильную математику. Среди выпускников 9-х классов, принявших решение пойти учиться в колледжи и техникумы, наиболее популярными стали следующие направления: медицинское, информационные технологии, педагогическое.

Такие результаты опросов не могут не настораживать представителей технических образовательных организаций, так как у большинства поступающих не только отсутствуют необходимые знания по предметам физико-математического профиля, но и желание их приобрести в дальнейшем. Причин тому много, но их исследование выходит далеко за рамки данной статьи. Помочь переломить ситуацию к лучшему могли бы учреждения дополнительного образования, технические кружки, занятия в которых смогли бы привить если не любовь, то хотя бы уважительное отношение к точным наукам. Охват обучающихся занятиями в организациях дополнительного образования г. Ухта достаточно широк. Около 90% опрошенных посещают какой-либо кружок или секцию. Однако значительная часть (60%) посещают кружки и занятия художественно-эстетической направленности, 30% – спортивные секции; только 10% – кружки технической направленности, а к 9-му классу их количество падает до 3%. На сегодняшний день оснащение кружков технической направленности позволяет реализовывать лишь программу «Робототехника», и только на начальном этапе (что привлекает обучающихся 5–6-х классов), а оснащение радио-кружков и секций технического конструирования и моделирования застыло на рубеже прошлого века.

Стремясь переломить непростую ситуацию, руководство университета в рамках действующего технопарка «Родина первой российской нефти – Ухта» на базе бизнес-инкубатора инициировало реализацию программы дополнительного образования «Техническое моделирование». Она включает в себя направление «Робототехника» на качественно новом уровне, а также программы авто- и авиамоделирования. Возрастающий интерес школьников к этой программе привел нас к идее открыть на базе одной из школ г. Ухты профильный класс инженерно-технической направленности (УГТУ-класс), но не в старшем звене, а для учащихся 7–9-х классов, имеющих склонность к техническому творчеству, – вне зависимости от их успешности на уроках и без проведения обычного в подобных случаях конкурсного отбора по математике или физике. Главной образовательной составляющей данного класса должны стать практико-ориентированные курсы и учебно-практические работы, которые можно выполнять, используя базу лабораторий университета. Обучение в классе позволяет решить целый ряд задач. Во-первых, благодаря работе с кафедрами учащийся может осознанно выбрать не только образовательную организацию, но и конкретную профессию, получив о ней наглядное практическое представление. Во-вторых, в данном случае реализация принципа «от практики – к теории» обеспечивает реальную возможность улучшать знания обучающихся по физике и математике. И наконец, что немаловажно, появляется возможность понять, что путь инженера-практика может начинаться не только в вузе, но и в колледже, что уберет молодого человека от многих стрессовых ситуаций, связанных с ЕГЭ, неоднократно описанных и горячо обсуждаемых обществом.

Резюмируя, ещё раз отметим, что перспективы подготовки рабочих и инженерных кадров будет зависеть от ранней

профориентации обучающихся, заключающейся в создании и поддержке профильных классов со стороны технических вузов и организаций-работодателей.

#### Литература

1. Цхадая Н.Д. Роль УГТУ в организации сетевого взаимодействия в образовательном пространстве Республики Коми // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 105–111.
2. Цхадая Н.Д. Ухта – университетский город // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 48–53.
3. Безгодков Д.Н. Профильный адапционный модуль организационной культуры университета // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 118–124.

*Статья поступила в редакцию 17.02.17.*

*Принята к публикации 05.03.17.*

### PROFILE CLASSES AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR TRAINING WORKERS AND ENGINEERING PERSONNEL FOR ADVANCED TECHNOLOGY

**Emin Z. YAGUBOV** – Dr. Sci. (Engineering), Vice-rector for scientific work, e-mail: eyagubov@ugtu.net

Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia

**Sergey Yu. DUBIKOVSKY** – Head of Department of monitoring and career guidance, e-mail: sdubikovskiy@ugtu.net

Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia

*Address:* 13, Pervomaiskaya str., Ukhta, Komi Republic, 169300, Russian Federation

**Abstract.** The article considers the interaction of general and higher education with partner companies in formation of profile classes as a factor of successful training of workers and engineering personnel. The authors analyze the experience of interaction with LLC “Gazprom transgaz Ukhta” in the implementation of the project “Gazprom-class”.

**Keywords:** career guidance activity, profile class, social partnership in education, interaction of education, science and production, adaptive module

**Cite as:** Yagubov, E.Z., Dubikovskiy, S.Yu. (2017). [Profile Classes as a Tool for the Development of the Educational Environment for Training Workers and Engineering Personnel for Advanced Technology]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 120–125. (In Russ., abstract in Eng.)

#### References

1. Tskhadaya, N.D. (2015). [The Role of USTU in the Organization and Development of Networking Cooperation in Educational Space of Komi Republic]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12, pp. 105–111. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Tskhadaya, N.D. (2008). [Ukhta – the University City]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8, pp. 48–53. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Bezgodov, D.N. (2015). [Profile Adaptive Module of University Organizational Culture]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12, pp. 118–124. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 17.02.17.*

*Accepted for publication 05.03.17.*

## УНИВЕРСИТЕТ КАК ЦЕНТР ИННОВАЦИЙ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

**МЕЛЕХИНА Марина Борисовна** – канд. культурологии, доцент кафедры философии и методологии образования. E-mail: melehinamb@mail.ru

Ухтинский государственный технический университет, Ухта, Россия

Адрес: 169300, Республика Коми, г. Ухта, ул. Первомайская д. 13

***Аннотация.** В работе рассмотрены основные позиции целевой модели развития Ухтинского государственного технического университета на период до 2025 г., изложены стратегические инициативы, способствующие обретению университетом статуса центра создания пространства инноваций. Автор делает акцент на роли третьей ступени высшего образования (аспирантуры) и научно-педагогических школ в генерировании инновационной активности вуза.*

***Ключевые слова:** образовательная парадигма XXI столетия, вызовы современности, инновационное развитие, многопрофильный региональный университет, аспирантура, научно-педагогическая школа, преподаватель высшей школы*

***Для цитирования:** Мелехина М.Б. Университет как центр инноваций: методологические аспекты // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 126–130.*

Контексты настоящего: ускоряющиеся процессы глобализации и, как следствие, радикальные трансформации в областях материального и духовного производства, на рынках труда и в профессиональных структурах, а также в области социальных коммуникаций – выявили статус образования как высокорентабельной сферы бизнеса и как сферы прямых стратегических интересов. Вместе с тем вышеназванные процессы стали причиной кризиса мировых образовательных систем, а кризис в любой сфере есть свидетельство истощенности господствующей парадигмы.

Каждая историческая эпоха вырабатывает собственную образовательную парадигму, которая выступает своего рода «порождающей моделью», исходной концептуальной основой педагогической практики своего времени. Образовательная парадигма XXI столетия, приходящая на смену так называемой традиционной, соответствует постиндустриальной форме организации общества и является по своей сути инновационной. Отметим, что процесс формирования новой парадигмы – это

процесс «длинных волн». Поэтому в российском образовательном пространстве в настоящее время сосуществуют два типа процессов: традиционные и инновационные. Существенное увеличение удельного веса последних необходимо высшей школе для ответа на системные вызовы, среди которых выделяют такие, как «цикл негативного воспроизводства педагогического корпуса», «снижение конкурентоспособности на глобальном рынке», «несоответствие структуры потребностям экономики» и, наконец, «высшая школа не производит инноваций и инноваторов» [1, с. 23]. Консолидированным ответом российских научных кругов на вызовы современности, бесспорно, является приоритетный проект «Вузы – центры создания пространства инноваций», в рамках которого Минобрнауки России планирует открыть к 2025 г. сто инновационных университетских центров.

В исследованиях последних лет отмечается, что «скорость российской постиндустриальной трансформации, инновационного развития страны определяется наиболее слабым ее звеном – российской

провинцией» [2, с. 20]. Несомненно, системообразующим ресурсом развития российских регионов, сохранения и приумножения здесь человеческого потенциала, к чему сегодня призывают эксперты, выступают университеты. Именно они зачастую выполняют функцию градообразующих предприятий и формируют региональное пространство деятельности. Обеспечивая традиционные научные исследования и разработки, университеты вместе с тем являются и ключевыми генераторами инновационной активности «на местах». Действенным стимулом для ее интенсификации в настоящее время становится приоритетный проект Минобрнауки России.

Достойную и авторитетную нишу в научно-образовательном и культурном пространстве нашей страны занимает многопрофильный университет с нефтегазовой доминантой – Ухтинский государственный технический университет. Ныне он является одним из активных членов Национального научно-образовательного инновационно-технологического консорциума вузов минерально-сырьевого и топливно-энергетического комплексов. Его целевая модель, сформулированная в стратегии развития на период до 2025 г., характеризуется пятью основными позициями. А именно, университет должен стать: 1) регионально адаптированным; 2) устойчиво развивающимся в лидеры циркулярного пояса; 3) исследовательско-инновационным; 4) предпринимательским; 5) социально ответственным и личностно-ориентированным. В соответствии с целевой моделью УГТУ уже сейчас является бесспорным лидером и драйвером регионального рынка в специализированных образовательных, научно-технологических и социокультурных нишах. В то же время благодаря организаторской роли и участию в специфической инновационной инфраструктуре города и республики (бизнес-инкубаторы, технопарки, кластеры и др.) университет превращается в активный социально-экономический субъект, способ-

ный не только воспроизводить нужные профессиональные кадры, но и создавать и реализовывать востребованные интеллектуальные и материальные продукты и программы.

Главными стратегическими инициативами университета на пути его поступательного движения к обретению статуса «центра создания пространства инноваций» являются:

- опережающее образование, которое должно быть востребовано «завтра»;
- расширение спектра и повышение уровня и объёмов научных исследований и разработок, обеспечивающих лидерство университета в генерации и трансфере новых знаний и технологий для инновационного развития региона и освоения Арктической зоны России;
- формирование и рост потенциала инновационно-предпринимательской экосистемы (генерация, синтез и трансфер знаний, навыков и технологий);
- удовлетворение потребностей и интересов личности в гармоничном согласовании с общечеловеческими и государственными ценностями;
- развитие системы внешних связей университета и отношений с ключевыми



стейкхолдерами в интересах обеспечения устойчивого развития вуза;

– позиционирование УГТУ как центра образовательно-научно-инновационного технологического и социального развития Республики Коми, включая актуальные аспекты освоения Арктики;

– построение современной модели управления университетом, призванной эффективно решать академические и стратегические вопросы.

Объединение образования, науки, техники и экономики, воплощающееся в феномене научных исследований и разработок, является специфической характеристикой постиндустриального общества, которое предъявляет к выпускникам вузов конкретные требования. Среди них в условиях XXI столетия приоритет получают «требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексизирующих, самоорганизующих, моральных начал» [3, с. 59]. Но в первую очередь выпускник должен стать инновационно-ориентированной личностью, способной эффективно действовать в неопределённых и непредсказуемых контекстах в различных предметных областях. Отметим, что процесс формирования такой гетерогенной компетентности сложен и многогранен. Становление человека как профессионала, согласно общеевропейской концепции непрерывного образования, может продолжаться в течение всей жизни. Мы полагаем, что в российской системе многоуровневого высшего образования процесс становления профессионала-инноватора наиболее уплотнён на третьем уровне, то есть в аспирантуре. Осуществляя подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации, аспирантура выполняет важную роль научного и методического сопровождения для всех уровней системы профессиональной подготовки [4, с. 21].

Важнейшим достоинством системы подготовки кадров в Республике Коми является её способность практически полно-

стью обеспечивать кадровые потребности основных отраслей экономики региона. Ориентация руководства республики на стопроцентное кадровое самообеспечение зафиксирована в «Концепции модернизации профессионального образования в Республике Коми до 2025 года», утверждённой распоряжением Правительства РК № 437-р от 12.10.2016 года, и обусловлена рядом факторов. В частности, суровые условия жизни и труда демотивируют молодых специалистов, получивших образование в комфортных для жизни регионах, в отношении возможного переезда в республику и трудоустройства здесь. Поэтому уже достаточно давно руководство республики сделало ставку на развитие собственной полноценной системы подготовки кадров. В настоящее время в Ухтинском государственном техническом университете проводится подготовка аспирантов по 18 направлениям.

Важным условием качественной подготовки квалифицированных рабочих и служащих, специалистов среднего звена, а также кадров высшей квалификации является научно-исследовательское и методическое сопровождение реализации соответствующих программ. С этой целью и с учётом отмеченной выше потребности иметь в Республике Коми полномасштабную региональную систему подготовки кадров в УГТУ реализуется программа подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре по направлению «Образование и педагогические науки».

В аспирантуру УГТУ для обучения поступают преподаватели вузов и колледжей, расположенных на территории РК; востребованность программы стабильная, есть конкурс. Надо отметить также, что филиалы УГТУ расположены в самых северных городах республики, являющихся вместе с тем её стратегическими промышленными центрами, – Усинске и Воркуте. Они особенно, но и вузы, и колледжи по региону в целом нуждаются в кадрах выс-

шей квалификации, способных замещать должности в учебно-методических управлениях и других значимых подразделениях учебных заведений, вести исследования в области педагогики, выступать лидерами в разработке и реализации образовательных технологий. Также исключительно важным для развития системы образования в республике является способность выпускников аспирантуры, освоивших указанную программу, выступать экспертами и основными проводниками внедрения профессионального стандарта для педагогов общего, профессионального и высшего образования, предусмотренного «Комплексной программой повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций», утверждённой Правительством Российской Федерации № 3241п-П8. от 28.05.2014 г.

Достоинством УГТУ, выполняющим ключевую функцию в реализации базового сценария «желаемого будущего» университета, в котором доминирует инновационная составляющая, являются научно-педагогические школы. Фактически каждая такая школа – это модель интеграции отраслевой, академической и вузовской науки, это практическое выражение аксиомы о неразрывности науки и образования. И это важнейшая, наряду с подготовкой кадров, линия взаимодействия университета с хозяйствующими субъектами в регионе. Через сеть инновационных центров университета научно-педагогические школы осуществляют трансферт своей наукоёмкой продукции в производство. Они же являются высшей формой реализации классического университетского принципа интеграции учебного процесса и научных исследований. В УГТУ действуют 14 научно-педагогических школ.

Ещё на 32-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО по проблеме количества и качества педагогических кадров прозвучало заявление о том, что «главный вызов в сфере образования – учитель», остаю-

щийся для образования «и проблемой, и её решением». Чтобы стать «решением» кризисных явлений и ответить на актуальные вызовы постиндустриального общества, ориентированного на инновации, современный преподаватель высшей школы должен перманентно находиться на высоком уровне компетентности в реализации именно инновационных образовательных моделей (контекстное обучение, проектно-модульное обучение, дистанционное обучение и др.), помня о том, что любая из них улучшает основные характеристики традиционного вузовского процесса, развивая его неиспользованный потенциал. При этом именно «инновационную деятельность» как преподавателя, так и студента, наравне с обучением и воспитанием, необходимо возвести «в ранг третьей миссии университетского образования – развития» [5, с. 9].

#### Литература

1. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Ремофенко И.М., Рудник Б.А., Фруммин И.Д., Якобсон А.И. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики // Российское образование: тенденции и вызовы: сборник статей и аналитических докладов. М.: Дело, 2009.
2. Пилясов А.Н. И последние станут первыми: Северная периферия на пути к экономике знания. М.: ЛИБРОКОМ, 2009.
3. Подлесных В.И. Реформирование высшего образования на основе замещения технологического уклада (новые подходы и методы). М.: НИЦ ИНФРА-М, 2014.
4. Подповетная Ю.В., Резанович И.В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза. М.: ВЛАДОС, 2012.
5. Осипова С.И., Соловьёва Т.В. Проектирование студентом индивидуальной образовательной траектории в условиях информатизации образования. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013.

*Статья поступила в редакцию 17.02.17.*

*Принята к публикации 05.03.17.*

## UNIVERSITY AS A CENTER OF INNOVATION: METHODOLOGICAL ASPECTS

*Marina B. MELEKHINA* – Cand. Sci. (Cultural Studies), Assoc. Prof. of Department of philosophy and methodology of education. E-mail: melehinamb@mail.ru

Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia

Address: 13, Pervomaiskaya str., Ukhta, Komi Republic, 169300, Russian Federation

**Abstract.** The article considers the basic positions of the target model of the development of Ukhta State Technical University for the period up to 2025, outlines the strategic initiatives that contribute to the status of a University as “the space of innovation”. The author emphasizes the role of the third stage of higher education (post-graduate) and teaching schools in generating innovative activity of the University.

**Keywords:** educational paradigm of the XXI century, challenges of modernity, innovative development, multidisciplinary regional University, post graduate education, scientific and pedagogical school, university teacher

**Cite as:** Melekhina, M.B. (2017). [University as a Center of Innovation: Methodological Aspects]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 126–130. (In Russ., abstract in Eng.)

## References

1. Volkov, A.E., Kuz'minov, Ya.I., Remorenko, I.M., Rudnik, B.L., Frumin, I.D., Yakobson, L.I. (2009). [Russian Education – 2020: Model of Education for Innovative Economy]. In: *Rossiiskoe obrazovanie: tendentsii i vyzovy: sbornik statei i analiticheskikh dokladov* [Russian Education 2020: Trends and Challenges: Collection of Articles and Analytical Reports]. Moscow, Delo Publ. (In Russ.)
2. Pilyasov, A.N. (2009). *I poslednie stanut pervymi: Severnaya periferiya na puti k ekonomike znaniya* [And the Last Will be the First: Northern Periphery on the Way to Knowledge Economy]. Moscow, LIBROKOM Publ.
3. Podlesnykh, V.I. (2014). *Reformirovanie vysshego obrazovaniya na osnove zameshcheniya tekhnologicheskogo uklada (novye podkhody i metody)* [Higher Education Reforming on the Basis of Substitution of Technological Structure (New Approaches and Methods)]. Moscow, NITZ INFRA-M Publ.
4. Podpovetnaya, Yu.V., Rezanovich, I.V. (2012). *Kontseptsiya razvitiya nauchno-metodicheskoi kul'tury prepodavatelya vuza* [Concept of Development of Scientific and Methodical Culture of a University Teacher]. Moscow, VLADOS Publ.
5. Osipova, S.I., Solov'eva, T.V. (2013). *Proektirovanie studentom individual'noi obrazovatel'noi traektorii v usloviyakh informatizatsii obrazovaniya* [Development of the Student Individual Educational Trajectories in the Conditions of Informatization of Education]. Moscow, NITZ INFRA-M Publ.

*The paper was submitted 17.02.17.  
Accepted for publication 05.03.17.*

## БРЕНД УГТУ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: АРКТИЧЕСКИЙ ВЕКТОР И НЕФТЕГАЗОВАЯ ДОМИНАНТА

**БЕЛЯЕВА Оксана Игоревна** – начальник отдела стратегических коммуникаций.

E-mail: obelyaeva@ugtu.net

**КОРШУНОВ Георгий Владимирович** – проректор по внешним связям. E-mail: geo.korshunov@gmail.com

Ухтинский государственный технический университет, Ухта, Россия

Адрес: 169300, Республика Коми, г. Ухта, ул. Первомайская д. 13

*Аннотация.* На примере деятельности Ухтинского государственного технического университета анализируются некоторые аспекты брендинга вуза. Продвижение университетского бренда рассматривается как один из важных факторов интернационализации образования. Особенности деятельности вуза: арктический вектор развития и нефтегазовая доминанта – представлены в качестве компонентов содержательной составляющей брендового потенциала университета.

*Ключевые слова:* брендовый потенциал вуза, интернационализация образования, ординарно-ресурсная и проектно-креативная составляющие продвижения бренда, арктический вектор развития университета, нефтегазовая доминанта деятельности вуза

*Для цитирования:* Беляева О.И., Коршунов Г.В. Бренд УГТУ в контексте интернационализации образования: арктический вектор и нефтегазовая доминанта // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 131–136.

В приоритетном проекте «Вузы – центры инноваций» в качестве одного из условий достижения его основных результатов предполагается «последовательное наращивание интернационализации российского образования, продвижение брендов российских университетов в мировом образовательном и научном пространстве». Судя по ближайшему контексту, это положение прежде всего относится к тем университетам, которые в результате реализации проекта должны будут войти в топ-100 мировых рейтингов. Однако очевидно, что оно может быть экстраполировано и на те вузы, которые будут развиваться как центры инновационного, технологического и социального развития регионов. Это логично, ведь в решении заявленной задачи отечественные вузы не являются друг другу конкурентами; здесь, напротив, успехи каждого университета будут содействовать успехам всех остальных.



В УГТУ вопросам продвижения университетского бренда и интернационализации образования традиционно уделяется особое внимание.

Задача продвижения бренда распадается на две крупные составляющие: технологии и контент. При этом технологическое обеспечение процесса, в свою очередь, включает в себя, так сказать, ординарно-ресурсную и проектно-креативную составляющие. Контент также складывается из двух основных компонентов: ординарно-информационного и опять-таки проектно-креативного. Таким образом, креативные социально-коммуникативные проекты – это технологический и содержательный фокус продвижения бренда УГТУ [1].

Ключевой социально-коммуникативный проект, специально разработанный как инструмент продвижения бренда УГТУ, – это проект «Ухта – родина первой российской нефти». Его содержательную основу составляет исторический факт: на реке Ухте впервые в истории России был организован нефтяной промысел и добыта нефть в объёмах, имеющих по тем временам промышленное значение [2]. Что касается ресурсно-технологической составляющей, то она соответствует масштабу задач. Центр СМИ университета включает в себя современную телестудию с тремя операторскими бригадами, редакции двух газет и журнала. Действует отдел стратегических коммуникаций, выполняющий функцию пресс-центра и обеспечивающий совместно с кафедрой социально-коммуникативных технологий коммуникационное сопровождение основных направлений деятельности, проектов и мероприятий университета.

Отдельного внимания в контексте приоритетного проекта «Вузы – центры инноваций» заслуживает информационно-телекоммуникационный проект «UTimeNews» – уникальный международный проект отраслевого информационно-

го сотрудничества в топливно-энергетическом и минерально-сырьевом комплексах. Проект, в котором принимают участие более 40 вузов и 60 компаний ТЭК страны, был инициирован Ухтинским университетом в рамках Национального научно-образовательного инновационно-технологического консорциума вузов минерально-сырьевого и топливно-энергетического комплексов, созданного по итогам участия ректоров вузов ТЭК в Петербургском международном экономическом форуме. УГТУ курирует в консорциуме организационные вопросы и информационно-аналитическое сотрудничество. Проект «UTimeNews» является некоммерческим и направлен на продвижение образовательного, научного и инновационного сотрудничества, обмен опытом, популяризацию и вовлечение молодёжи в научную деятельность, отраслевую профориентационную работу, развитие кадрового потенциала участников проекта, укрепление дружбы и взаимопонимания между странами, продвижение российского образования и позитивного имиджа нашей страны за рубежом [3].

Если обратиться к содержательной составляющей процесса брендинга УГТУ, то у неё есть две ведущие темы: это нефтегазовая доминанта основной деятельности университета и арктический вектор его развития на современном этапе. Нефтегазовая доминанта определена отраслевой структурой экономики Республики Коми, историей университета (он вырос из учебно-консультационного пункта Московского института нефтехимической и газовой промышленности имени И.М. Губкина), основными научно-педагогическими школами, наиболее востребованными образовательными программами (нефтегазовое дело), наконец, стратегическими партнёрами университета (дочерними предприятиями таких гигантов российской экономики, как Газпром, Роснефть, ЛУКОЙЛ, Транснефть) [4].

Арктический вектор определён также целым рядом обстоятельств. Территории Республики Коми включены в Арктическую зону Российской Федерации (Указ Президента Российской Федерации № 296 от 2 мая 2014 года). Интеграция Севера республики в федеральные арктические программы определена в качестве одного из приоритетных направлений развития региона.

Главное природное достояние Арктической зоны России – колоссальные запасы углеводородов, а Ухтинский университет, будучи одним из крупнейших многопрофильных технических вузов на Европейском Севере страны, объективно выступает также и одним из крупных центров подготовки кадров для освоения этих запасов. Выпускники вуза ежегодно пополняют ряды действующих в России и за её пределами дочерних предприятий крупнейших транснациональных компаний страны: «Газпрома», «Транснефти», «Роснефти», «ЛУКОЙЛа», ведущих активную произ-

водственную деятельность в России и в мире, в том числе в Арктической зоне. Университет заключил договоры о сотрудничестве с рядом компаний, непосредственно нацеленных на реализацию отдельных арктических проектов (ООО «Газпром нефть шельф», ООО «Газпром добыча шельф», ООО «ЛУКОЙЛ-Инжиниринг», «Штокман Девелопмент АГ», ООО «Арктикморгео»). Эксперты Ухтинского университета входят в состав рабочей группы «Развитие образования и науки» Государственной комиссии по вопросам развития Арктики. Вуз принимал участие в подготовке предложений в проект Федерального закона «О развитии Арктической зоны Российской Федерации», а также в проект аналитической координационной программы «Комплексные научные исследования Арктики и Антарктики» [5].

В университете разработан целый ряд инновационных проектов (научных, образовательных, социально-гуманитарных, коммуникационных), направленных на развитие арктических территорий. Среди научно-технических разработок УГТУ наиболее интересными и перспективными с точки зрения нефтегазовой доминанты развития вуза представляются три арктических проекта.

УГТУ участвует в международной программе «ERA.Net RUS Plus» в области утилизации углеродосодержащих отходов и попутного нефтяного газа с получением моторных топлив. В рамках этой программы учёные университета совместно с Фрайбергской горной академией (Германия) и Институтом химической обработки угля Забже (Польша) разработали проект «Утилизация попутного нефтяного газа с получением моторных топлив на арктических удалённых месторождениях». Его целью является разработка экологически чистой и экономически рентабельной технологии использования попутного нефтяного газа для получения высококачественного жидкого топлива непосредственно на



удалённых, в том числе арктических, нефтяных месторождениях.

Кафедрой бурения совместно с кафедрой машин и оборудования нефтяной и газовой промышленности разработана концепция «Арктический буровой комплекс XXI века». Концепция объединяет ряд разработок УГТУ, позволяющих бурить горизонтальные скважины протяжённостью до 15 км и уменьшить площадь территории, введённой в хозяйственный оборот, а также проводить скважины с берега на шельфовые месторождения. В результате можно будет исключить или ограничить применение технологий, связанных со строительством платформ и использованием плавучих буровых установок. Это особенно актуально для труднодоступных арктических районов.

Один из перспективных комплексных проектов – создание арктической обсерватории формата «Интермагнет», развиваемый сотрудниками кафедр бурения и геофизических методов, геоинформационных технологий и систем совместно с Геофизическим центром Российской академии наук. Обсерватория нацелена на решение широкого круга задач физики Земли и солнечно-земных связей, радиофизики и экологии, геологии и геологоразведки.

В реализации арктических проектов УГТУ значительная роль отводится филиалам вуза в городах Воркута и Усинск. Они обеспечивают непосредственное взаимодействие с компаниями, работающими в Арктике, а также возможность проведения полевых научных исследований, стажировок преподавателей и практик студентов на нефтегазовых объектах.

К применению в арктических условиях адаптированы реализуемые в УГТУ образовательные программы по целому ряду специальностей и направлений бакалавриата, ряд магистерских программ, прежде всего – специальная программа «Разработка и освоение месторождений углево-

дородов горизонтальными скважинами в условиях Арктического шельфа». Вуз является активным членом Университета Арктики (UArctic) – всемирного консорциума вузов, расположенных на северных территориях, а также постоянным членом рабочей группы по образованию и исследованиям Баренцева Евро-Арктического региона (БЕАР). УГТУ участвует в программе получения студентами второго высшего образования «Бакалавриат приполярного регионоведения», в программе развития постдипломного образования «ArcticBridge» и других международных программах.

УГТУ активно участвует в федеральных и международных арктических проектах. Так, он является инициатором проекта медиасотрудничества государства, бизнеса и высшей школы в Арктике – федерального информационного портала «Новости мира Арктики». С УГТУ заключила соглашение о сотрудничестве Ассоциация полярников РФ. На базе университета была организована межрегиональная научно-практическая конференция «Роль университетов в реализации арктической стратегии России» (2013 г.), дискуссионная площадка «Наука и образование на Севере и в Арктике» в рамках Всероссийской научной конференции «Управленческие аспекты развития северных территорий России» (2015 г.). Проблемы освоения Арктики рассматриваются в ходе Международного семинара «Рассохинские чтения» и Межрегиональной научно-практической конференции «Проблемы геологии, разработки и эксплуатации месторождений высоковязких нефтей и битумов». Университет ежегодно принимает участие в международном форуме «Арктика: настоящее и будущее», проводимом Ассоциацией полярников РФ. В 2016 г. университет принял участие в первой конференции по вопросам развития Арктики в рамках ежегодного Петербургского международного экономического форума.

Продвижение бренда УГТУ официально определено как одно из ведущих направлений международной деятельности университета. К другим направлениям относятся: развитие академической мобильности студентов и преподавателей, организация визитов иностранных преподавателей и специалистов, разработка совместных образовательных и научных проектов и программ, расширение экспорта образовательных услуг и привлечение иностранных студентов из дальнего и ближнего зарубежья на учёбу в Ухту и т.д.

УГТУ постоянно налаживает связи с новыми зарубежными партнёрами. К настоящему времени заключены договоры и соглашения о сотрудничестве с 54 организациями – университетами и различными компаниями. УГТУ успешно взаимодействует с Университетом Тромсё – Арктическим университетом Норвегии (The University of Tromsø – The Arctic University of Norway) по программе «Бакалавр северных исследований» (Bachelor of Northern Studies – дистанционный бакалавриат). Реализуются совместные образовательные программы с целым рядом зарубежных организаций – в Сербии, Венесуэле, Франции, Германии, Польше. На базе УГТУ действует отделение Всемирного общества инженеров-нефтяников.

Примером сотрудничества также может служить взаимодействие УГТУ с техническим факультетом Университета города Нови-Сад (Сербия) и компанией «НИС Нови-Сад». В 2014 г. был подписан трёхсторонний договор о совместной образовательной программе подготовки бакалавров по нефтегазовому направлению для НИС. В рамках договора преподаватели читают лекции в вузах-партнёрах, студенты проходят стажировку на объектах АО «НИС Нови-Сад».

Расширение экспорта образовательных услуг и привлечение иностранных студентов из дальнего и ближнего зарубежья на

учёбу в Ухту – одно из наиболее активно развиваемых направлений международной деятельности УГТУ. В университете действует дополнительная общеобразовательная программа по подготовке иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ технической направленности на русском языке. Потенциальные абитуриенты-иностранцы получили возможность изучать язык, а также освоить основные технические предметы для последующего обучения по программам высшего образования.

Усилия, направленные на продвижение бренда УГТУ за рубежом, дают положительный результат в плане интернационализации университета. Количество иностранных граждан, обучающихся в УГТУ, в последние пять–семь лет неуклонно и значительно растёт. Сегодня в УГТУ обучаются более 500 иностранных студентов из 30 стран ближнего и дальнего зарубежья (Европы, Африки, Азии и Америки).

### Литература

1. Пулькина В.А., Коршунов Г.В. Роль геобрендинга в развитии международных связей вуза // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 81–86.
2. Цхадая Н.Д. «Ухта – родина первой российской нефти»: стратегические ориентиры информационной политики УГТУ // Высшее образование в России. 2012. № 4. С. 43–48.
3. Пулькина В.А., Коршунов Г.В., Юрьев Д.О. Медиасотрудничество как площадка для реализации научно-образовательных проектов и формирования имиджа территории // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 69–75.
4. Цхадая Н.Д. Северный форпост российского нефтегазового образования. Вологда: Древности Севера, 2013. С. 24–30.
5. Цхадая Н.Д. Укрепляя университетский комплекс: арктический поворот // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 64–69.

*Статья поступила в редакцию 17.02.17.*

*Принята к публикации 05.03.17.*

---

BRAND POTENTIAL OF UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF  
INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION IN RUSSIA: ARCTIC VECTOR, OIL AND  
GAS DOMINANT

*Oksana I. BELYAEVA* – Head of the Department of strategic communications, e-mail: obelyaeva@ugtu.net

*Georgy V. KORSHUNOV* – Vice-rector on External Affairs, e-mail: geo.korshunov@gmail.com

Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia

Address: 13, Pervomaiskaya str., Ukhta, Komi Republic, 169300, Russian Federation

**Abstract.** The article highlights the aspects of University branding, presents the activities of Ukhta State Technical University aimed at internationalization of education and promotion of USTU brand in the near and far abroad. Special attention is paid to the Arctic vector of University development and oil and gas dominant as the components of the brand potential of USTU.

**Keywords:** priority project, internationalization of education, USTU brand, socio-communicative technology, brand promotion, oil and gas dominant, the Russian Arctic, Arctic vector of development

**Cite as:** Belyaeva, O.I., Korshunov, G.V. (2017). [Brand Potential of University in the Context of Internationalization of Education in Russia: Arctic Vector, Oil and Gas Dominant]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 131–136. (In Russ., abstract in Eng.)

#### References

1. Pulkina, V.A., Korshunov, G.V. (2013). [The Role of Territory Branding in University Development of International Relations]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 81-86. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Tskhadaya, N.D. (2012). [«Ukhta is the Birthplace of the First Russian Oil»: Strategic Directions of USTU Information Policy]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 43-48. (In Russ.)
3. Pulkina, V.A., Korshunov, G.V., Yur'ev, D.O. (2014). [Media Cooperation as a Platform to Implement Scientific and Educational Projects and to Form the Territory Image]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10, pp. 69-75. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Tskhadaya, N.D. *Severnyi forpost rossiiskogo neftegazovogo obrazovaniya: izbrannye stat'i, doklady, interv'y, vystupleniya* [The Northern Outpost of the Russian Oil and Gas Education: Selected Articles, Reports, Interviews, Speeches]. Vologda, Drevnosty Severa Publ., 2013. p. 24-30.
5. Tskhadaya, N.D. (2013) [Developing the University in Ukhta: An Arctic Turn]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 64-69. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 17.02.17.  
Accepted for publication 05.03.17.*

---

## КОНЦЕПТ ВЫДАЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ И УНИВЕРСИТЕТСКАЯ СРЕДА: СИМВОЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКИЙ СМЫСЛ СУДЬБЫ (П.А. СОРОКИН И Л.П. КАРСАВИН)

**БЕЗГОДОВ Дмитрий Николаевич** – зав. кафедрой философии и методологии образования, доцент. E-mail: dbezugodov@ugtu.net

**ВОЛОГИН Евгений Анатольевич** – канд. филос. наук, доцент. E-mail: evologin@ugtu.net  
Ухтинский государственный технический университет

Адрес: 169300, Республика Коми, г. Ухта, ул. Первомайская д. 13

*Аннотация.* В статье раскрыта роль концепта выдающейся личности в реализации воспитательного потенциала университетской внутренней среды. При этом понятия «университетская среда», «образовательная среда» и «организационная культура университета» рассматриваются как эквивалентные. Показано, что жизнь и дело П.А. Сорокина и Л.П. Карсавина – мыслителей, так или иначе ассоциирующихся с историей и миссией УГТУ, – в контексте университетской среды выполняют ряд образовательных и воспитательных функций.

*Ключевые слова:* П.А. Сорокин, Л.П. Карсавин, организационная культура, университетская среда, ценность, аксиоцентризм, евразийство

*Для цитирования:* Безгодов Д.Н., Вологин Е.А. Концепт выдающейся личности и университетская среда: символично-дидактический смысл судьбы (П.А. Сорокин и Л.П. Карсавин) // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 137–143.

Феномен внутренней среды организации детально описывается и объясняется теорией организационной культуры. Полагаем, что в отношении образовательных организаций можно утверждать эквивалентность понятий «организационная культура», «внутренняя среда» и «образовательная среда» университета. Поэтому можно считать, что в условиях вуза весь структурный и энергетический потенциал организационной культуры реализуется в научных, образовательных и воспитательных целях. Остановимся на воспитательных.

В целом логика содействия воспитательному процессу посредством форм и содержания организационной культуры университета представлена в наших публикациях [1–4]. Идея заключается в том, что задача формирования и поддержания ценностной доминанты университета требует оптимизации его коммуникативного пространства. Одним из условий оптимизации коммуникативного пространства организации, универ-

ситета в особенности, является высокоразвитость символического уровня организационной культуры [5–8]. Итак, ключевая функция символа в образовательной организации – обустройство коммуникативного пространства. Другая важная функция – выражение ценностей организации, их трансляция для новых участников целевых аудиторий. Кроме того, символ может выступать инструментом демонстрации приверженности ценностям организации со стороны представителей любых её целевых аудиторий. Конкретно символический механизм обустройства коммуникативного пространства реализует свою роль посредством возбуждения в целевых аудиториях благоговейного внимания – первого условия эффективных коммуникаций – как к ценностям организации, так и к иным важным внутриорганизационным вопросам [6]. Существование реализации других вышеназванных организационных функций символа представляется очевидным.

Действие символов и всего множества неформализованных (внеаудиторных и неадминистративных) коммуникаций (именно такие коммуникации составляют коммуникационный уровень организационной культуры) оказывают существенное влияние на развитие требуемых образовательным стандартом общекультурных компетенций, а также социально одобряемых ценностных ориентаций и социальных установок. В этом тезисе, по существу, раскрывается смысл классической педагогической формулы «воспитывает среда».

Коммуникационный и символичный уровни университетской внутренней среды (организационной культуры) составляют множество компонентов: традиционные ритуалы и церемонии, праздники, памятные даты, истории и легенды, гимн, флаг, логотип, дресс-код и т.п. Большое значение имеют герои организации или выдающиеся личности, которым в контексте культуры данной организации придается особый смысл. В их число могут входить не только особо отличившиеся сотрудники организации, но и личности, не имевшие какой-либо формализованной связи с нею, однако вступившие в её ценностно-символическое поле благодаря специальным интерпретационным усилиям и социально-коммуникативным мероприятиям, предпринимаемым руководством организации и вообще персоналом.

Жизнь и дело выдающихся личностей, так или иначе ассоциирующихся с историей и миссией Ухтинского государственного технического университета, многообразно представлены на коммуникационном и символическом уровнях университетской среды. Концепты выдающихся личностей в контексте университетской среды выполняют ряд образовательных и воспитательных функций.

Первая и наиболее важная функция уже была отмечена: пополнение символического уровня университета и тем самым содействие поддержанию оптимального коммуникативного пространства. Вторая – содействие патриотическому воспитанию молодё-

жи; выдающаяся личность – это всегда пример служения, верности призванию, ведь все свои достижения герои, как правило, посвящают родной стране, людям, своим современникам и потомкам. Третья функция – воспитание личностного начала в человеке. О своей релевантности этой задаче концепт выдающейся личности говорит сам за себя. И наконец, их профессиональная, особенно научная, деятельность и достижения, изучение которых в соответствии с профилем обучения часто содействует развитию у обучающихся уже не только общекультурных, но и общепрофессиональных и даже профессиональных компетенций.

Например, в галерею выдающихся личностей УГТУ входит ученый-нефтяник с мировым именем А.Х. Мирзаджанзаде, ставший академиком ещё в Советском Союзе. Азат Халилович очень много сделал для становления и развития университета в Ухте. Целая плеяда его учеников стали преподавателями университета. Его научные работы и учебники входят в список обязательной литературы для студентов, обучающихся по направлению «нефтегазовое дело». Точно так же для геологов, обучающихся в УГТУ, обязательно знакомство с научным наследием



ем академика А.Я. Кремса. Он долгое время жил и работал в Ухте, прославился открытием ряда нефтяных месторождений, занимал должность главного геолога Ухтинского территориального геологического управления, которое в 50–80-е годы прошлого века вело геологические изыскания по всему европейскому Северу России. В УГТУ Андрей Яковлевич создал «Малую академию». Для студентов-гуманитариев в Ухтинском техническом университете есть «своя» выдающаяся личность, с научным наследием которой они знакомятся в обязательном порядке. Это профессор Наталья Васильевна Вулик – филолог-классик, вице-президент международного общества исследователей творчества Овидия, автор книги «Овидий», изданной в серии «ЖЗЛ». Последние 25 лет своей жизни она преподавала в УГТУ [9].

Поскольку названные учёные были, так сказать, физически связаны с университетом – работали в нём или часто приглашались для чтения лекций и консультаций, – то и все формы увековечивания памяти о них, наряду с включением в список обязательной литературы по соответствующим дисциплинам, представляются вполне естественными. Здесь были указаны самые яркие примеры тех, чье научно-педагогическое наследие выполняет и образовательную функцию в контексте организационной культуры университета. Разумеется, галерея университетских героев значительно шире. Она включает в себя первого ректора Григория Ермолаевича Панова; ректора, депутата Верховного совета РСФСР Геннадия Васильевича Рассохина; Героя России подполковника ФСБ Александра Ивановича Алексева; профессора УГТУ, первого Главу Республики Коми Юрия Алексеевича Спиридонова и многих других.

Однако есть выдающиеся личности, связь которых с университетом в Ухте совсем не очевидна, но тем не менее она существует и может быть вполне логично обоснована. В ряде публикаций, например, было показано, что благодаря подвижнической деятельности рудознатца Фёдора Савельевича

Прядунова, впервые добывшего промышленно значимый объём нефти на реке Ухте, в символичный потенциал УГТУ встраивается презентационный ассоциативный ряд: поход архангелогородца М.В. Ломоносова в Москву и основание Московского университета, поход архангелогородца Ф.С. Прядунова в Ухту и начало освоения нефтяных богатств, ставших впоследствии основанием для экономического развития республики, города Ухты и университета в Ухте [6; 9]. Впрочем, создание такого рода мифопоэтических картин – это исключение в практике управления университетской средой. Реальных исторических событий и личностей, значимо затрагивающих историю университета, достаточно, чтобы наполнить его внутреннюю среду множеством поучительных фактов и вдохновляющих образов. Особо остановимся на примере двух выдающихся личностей – *Питирима Александровича Сорокина* (1889–1968) и *Льва Платоновича Карсавина* (1882–1952).

Питирим Сорокин – самый знаменитый уроженец Коми края, учёный с мировым именем, автор социологических теорий и понятий, вошедших не только в университетские, но и в школьные учебники. Как учёный он состоялся уже в России, но кульминация его научного творчества и мировое признание приходятся на годы жизни в США. Из России он был выслан в 1922 г. на печально знаменитом «философском пароходе» вместе с большим числом других учёных, преимущественно гуманитариев, среди которых был и Лев Карсавин. Связь Льва Платоновича с Республикой Коми имеет глубоко трагическую тональность. Если Сорокин рождён на Коми земле, в селе Турья ныне Княжпогостского района, то Карсавин нашёл здесь место последнего упокоения, он похоронен в посёлке Абезь Интинского района, что на половине пути между Интой и Воркутой.

Питирим Сорокин очень хорошо известен в Республике Коми, его именем назван Сыктывкарский университет, в Турье открыт его дом-музей, действует центр изучения

наследия Сорокина, ему посвящаются конференции, симпозиумы, издаются книги, снимаются телепередачи. Сорокин и плоды его научной работы воспринимаются как культурное достижение Коми народа, как важная составная часть культурного наследия республики. Понятно, что к Л.П. Карсавину такого отношения быть не может. В конце концов, он всего только год был узником лагеря на территории Республики Коми, правда, это был последний год его земной жизни. Для Сыктывкара, города с 250-летней историей, где хотя бы логически возможно почвенническое умонастроение, такое различие в восприятии двух учёных совершенно естественно. В Ухте же эти различия несколько сглаживаются. Ухте только недавно исполнилось восемьдесят пять лет, а она старейшина в ряду северных городов Республики Коми: Воркута, Инта, Печора, Усинск, Вуктыл, Сосногорск. Все они – яркий пример советской модернизации. В них вложен труд первопроходцев, труд коренного населения и, конечно, колоссальный труд заключенных (не только политических), труд всех, кто впоследствии приехал сюда по комсомольскому призыву, тех, кто уже родился и вырос в этих городах. И по-



тому память о людях, которые оказались в республике не по своей воле, но отдали ей частицу своей души, доблестно потрудились для развития этих «модернистских» городов и посёлков, равновелика памяти о земляках. Отметим, что Л.П. Карсавин в последний год своей жизни в Абези написал несколько этюдов, которые один из исследователей его творчества назвал блистательными и оценил как «самый весомый плод его философских раздумий» [10].

В УГТУ в 2014 г. была открыта аудитория имени Питирима Сорокина, а в 2017 г. планируется к открытию аудитория имени Льва Карсавина. Символически зафиксированные образы двух выдающихся личностей в контексте организационной культуры УГТУ выполняют все функции её символического уровня. Остановимся на функции содействия развитию общекультурных компетенций и ценностных ориентаций. Разумеется, из огромного наследия мыслителей произведена выборка концепций и концептов, наиболее релевантных общим задачам университетского образования и воспитания.

В наследии П.А. Сорокина, которое через цикл гуманитарных дисциплин представлено в образовательных программах вузов как минимум теорией социальной стратификации и мобильности, для особой циркуляции во внутренней среде УГТУ акцент сделан прежде всего на принципе аксиоцентрированности культуры: «Всякая великая культура есть не просто конгломерат разнообразных явлений, существующих, но никак друг с другом не связанных, а есть единство или индивидуальность, все составные части которого пронизаны одним основополагающим принципом и выражают одну и главную ценность... Именно ценность служит основой и фундаментом всякой культуры» [11]. Это положение вполне может быть экстраполировано и на университетскую организационную культуру. Кроме того, в наследии Сорокина особо выделены: теория трёх циклов социокультурной динамики, положение о жизненном превосходстве идеационального и идеалисти-

ческого типов культуры над чувственным, и, разумеется, теория социальной мобильности. В философии Л.П. Карсавина особо подчеркнут её радикальный персонализм и аксиоцентрированное понимание евразийства. В этом пункте можно констатировать парадоксальное сближение глубинных культурологических интуиций Сорокина и Карсавина и рассматривать его как источник содержательного исполнения идеи просвещенного российского патриотизма. Логика синтеза видится в следующем. Евразийство наделяет Россию статусом самобытной цивилизации. Очевидно также, что эта цивилизация мыслится Карсавиным как жизненное пространство не только множества народов, но и множества культур. Соглашаясь с Сорокиным в том, что любая крупная культура имеет свою ценностную доминанту, легко увидеть ключевую проблему евразийского проекта: плохая совместимость ценностных доминант ряда западных и восточных культур, объединенных границами государства российского и духовным пространством цивилизации «Россия». При этом пути гармонизации культур видятся едиными в контексте социально-философских воззрений как Сорокина, так и Карсавина; и тот и другой – противники ценностного релятивизма и полагают наиболее жизнеспособными те сообщества, которые умеют фундировать научно-технический прогресс идеациональными ценностями.

Необходимость изучения и учёта идей П.А. Сорокина и Л.П. Карсавина в перспективе развития университетской среды определена общими соображениями о пользе рецепции теорий и отдельных теоретических положений отечественных учёных в ценностный контекст организационной культуры российских вузов. Речь идёт о предпочтении отечественных аналогов или оригинальных разработок, поскольку при прочих равных достоинствах в отношении российских вузов они обладают рядом преимуществ.

Во-первых, они понятны с точки зрения «научной риторики». Во-вторых, коллекти-

вы российских вузов должны быть заинтересованы в продвижении отечественной интеллектуальной продукции. В-третьих, они служат наилучшим вдохновляющим примером для студентов, вовлечённых в науку. В-четвертых, коль скоро существуют научные школы, то надо признать и существование национальных научных школ – как минимум, по критерию близкого сотрудничества лиц, говорящих на одном языке, или даже по критерию менталитета, что имеет большое значение для отдельных гуманитарных теорий. Естественно, такие научные школы нуждаются в кадровом ресурсе, который национальная система высшего образования готовит не только непосредственно в учебном процессе, но и всем содержанием образовательной среды [12].

В каких конкретно формах осуществляется рецепция идей Сорокина и Карсавина в УГТУ? Поскольку речь идёт о мыслителях и учёных мирового уровня, то сугубо средовые формы и инструменты используются как дополнение к инструментарию основных образовательных программ. Соответствующие модули включены в рабочие программы дисциплин «Философия», «Социология», «Культурология». А соответствующая университетская среда резко интенсифицирует качество восприятия материала; она включает в себя: именные аудитории, элементы экспозиции музея (с привлечением музея Воркутинского филиала УГТУ), публикации в корпоративных СМИ, библиотечные выставки, круглые столы, семинары, информацию в презентационных программах различных форумов, фестивалей, конкурсов.

Всё вышеперечисленное исключительно важно для технического вуза, так как именно система ценностей будущих инженеров, особенности их мировоззрения в конечном итоге будут определять мотивацию и векторы их социальной активности, отношение к таким парадигмальным понятиям, как «Родина», «патриотизм», «человечество», «долг», «вера», «смысл жизни». Сорокин и Карсавин – мыслители, которые не просто изуча-

ли, но и формировали методiku постижения/созидания/изменения системы ценностей практически во всём её возможном многообразии и метафизической наполненности. Иными словами, изучение творческого наследия Сорокина и Карсавина важно не только для того, чтобы *иметь* представление о чём-то жизненно важном, но и чтобы полноценно, сознательно *быть* личностью. Развитие гуманитарной проблематики формирует то, что римляне называли *genius loci* – гением места, и университетская среда отвечает этому определению как специфическая совокупность интеллектуальных, духовных и эмоциональных порывов самоактуализирующихся личностей. Таким образом, концепт выдающейся личности и университетская среда находятся в глубинном взаимодействии, во многом определяющем облик современного вуза, развивающего личность, способную не только понимать сущность разнообразных вызовов современности, но и просвещённо отвечать на них в любом их проявлении – социальном, культурном, политическом.

### Литература

1. *Безгодков Д.Н.* К разработке технологии обслеования и корректировки образовательной среды вуза на основе компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 86–93.
2. *Безгодков Д.Н., Васильев Я.Ю.* Опыт оценки эффективности развития общекультурных компетенций в контексте воспитательной работы в вузе // Социология образования. 2013. № 11. С. 27–39.
3. *Безгодков Д.Н.* Профильный адаптационный модуль организационной культуры университета // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 118–124.
4. *Безгодков Д.Н., Беляева О.И.* Социокультурная миссия университета в контексте развития региона // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 128–134.
5. *Безгодков Д.Н.* Концептуальные основания организационной культуры вуза // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 125–130.
6. *Безгодков Д.Н., Беляева О.И.* Организационная культура и символический капитал вуза: опыт развития и приращения // Высшее образование сегодня. 2013. № 8. С. 64–68.
7. *Безгодков Д.Н.* Семиотическая динамика организационной культуры вуза: основные категории // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология: научный журнал. 2013. № 2 (3). С. 55–59.
8. *Безгодков Д.Н., Беляева О.И.* Университет как форпост: символичный потенциал концептуальной метафоры в контексте организационной культуры вуза // Высшее образование сегодня. 2014. № 10. С. 54–59.
9. *Безгодков Д.Н.* Ухтинский государственный технический университет: пути становления и развития // Пути становления и развития: монография к 50-летию УГТУ / Под ред. Н.Д. Цхадая. Ухта: Изд-во УГТУ, 2008.
10. *Мосолова С.В.* Предисловие // Карсавин А.П. Святые отцы и учителя Церкви. Москва: Изд-во МГУ, 1994. 176 с.
11. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов; пер. с англ. Москва: Политиздат, 1992.
12. *Безгодков Д.Н.* Идеи П.А. Сорокина и моделирование организационной культуры вуза: опыт критической рецепции // Концепт. 2014. № 1(07). С. 14–25.

Статья поступила в редакцию 17.02.17.

Принята к публикации 05.03.17.

## THE CONCEPT “OUTSTANDING PERSONALITY” AND UNIVERSITY ENVIRONMENT: A SYMBOLIC-DIDACTIC SENSE OF A DESTINY (P.A. SOROKIN AND L.P. KARSAVIN)

*Dmitriy N. BEZGODOV*– Head of the Department of philosophy and methodology of education, e-mail: dbezugodov@ugtu.net

*Evgeniy A. VOLOGIN*– Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., e-mail: evologin@ugtu.net  
Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia

*Address:* 13, Pervomaiskaya str., Ukhta, Komi Republic, 169300, Russian Federation

**Abstract.** The article explores the function of the concept “outstanding personality” in the realization of the educational potential of the University internal environment, identified in the article with the educational environment. The concept of educational environment in turn is considered as equivalent to the concept of organizational culture of an educational institution. The personalities of Pitirim Sorokin and Lev Karsavin are closely associated with the history of Komi Region and their heritage falls into a context of the mission and educational environment of Ukhta State Technical University.

**Keywords:** Pitirim Sorokin, Lev Karsavin, personality, organizational culture, University environment, value, exocentric, Eurasianism

**Cite as:** Bezgodov, D.N., Volgin, E.A. (2017). [The Concept “Outstanding Personality” and University Environment: A Symbolic-Didactic Sense of a Destiny (P.A. Sorokin and L.P. Karsavin)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 137–143. (In Russ., abstract in Eng.)

### References

1. Bezgodov, D.N. (2013). [About the Competence-Based Technology for Educational Environment Survey]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 86–93. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bezgodov, D.N., Vasiliev, Y.U. (2013). [Experience of Assessment the Efficiency of Development of Common Cultural Competences in a Context of Educational Work in Higher Education Institution]. *Sociologiya obrazovaniya* = Sociology of Education. No. 11, pp. 27–39. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Bezgodov, D.N. (2015). [Profile Adaptive Module of University Organizational Culture]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12, pp. 118–124. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Bezgodov, D.N., Belyaeva, O.I. (2016). [Sociocultural Mission of a University in the Context of Region Development]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp. 128–134. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Bezgodov, D.N. (2008) [Conceptual Foundations of the University Organizational Culture]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 7, pp. 125–130. (In Russ.)
6. Bezgodov, D.N., Belyaeva, O.I. (2013). [Organizational Culture and Symbolical Capital of Higher Education Institution: Experience of Development and Increment (On the Example of Ukhta State Technical University)]. *Vysshee obrazovanie segodnya* = Higher Education Today. No. 8, pp. 64–68. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Bezgodov, D.N. (2013). [The Semiotic Dynamics of the Organizational Culture of the University: Main Categories]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Pedagogika i psikhologiya* = Scientific Publishing Company of Vyatka State University. Pedagogy and Psychology. No. 2(3), pp. 55–59. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Bezgodov, D.N., Belyaeva, O.I. (2014). [University as an Outpost: the Symbolic Potential of Conceptual Metaphor in the Context of the Organizational Culture of Higher Educational Institution]. *Vysshee obrazovanie segodnya* = Higher Education Today. No. 10, pp. 54–59. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Bezgodov, D.N. (2008). [Ukhta State Technical University: Ways of Formation and Development]. In: *Puti stanovleniya i razvitiya: monografiya k 50-letiyu UGTU* [The Way of Formation and Development: Monograph for the 50<sup>th</sup> Anniversary of USTU], N.D. Tskhadaya (Ed), Ukhta, USTU Publ. (In Russ.)
10. Karsavin, L.P. *Svyatyte otcy i uchitelya Cerkvi* [The Holy Fathers and Teachers of the Church]. Moscow, MSU Publ., 1994. 176 p. (In Russ.)
11. Sorokin, P.A. *Chelovek. Tsvilizatsiya. Obschestvo* [Person. Civilization. Society]. Common. ed., comp. and Foreword A.Y. Sogomonov. Transl. from Eng. Moscow, Politizdat Publ. 1992. (In Russ.)
12. Bezgodov, D.N. (2014). [Ideas of P.A. Sorokin and Modeling of the Organizational Culture of the University: the Experience of Critical Reception]. *Koncept* = Concept. No. 1 (07), pp. 14–25. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 17.02.17.  
Accepted for publication 05.03.17.*

## О ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

**ВОЛКОВА Ольга Александровна** – педагог-психолог управления по учебно-воспитательной работе и социальным вопросам. E-mail: olvolkova@ugtu.net  
Ухтинский государственный технический университет, Ухта, Россия  
Адрес: 169300, Республика Коми, г. Ухта, ул. Первомайская д. 13

*Аннотация.* В статье анализируются возможности систематизации учебно-воспитательной работы по формированию ценностно-смысловых компетенций в высшем инженерном образовании в контексте стратегии развития вуза как центра образовательно-научного, инновационного, технологического и социального развития региона.

*Ключевые слова:* образовательная среда, компетентностный подход, ключевые компетенции, ценностно-смысловые компетенции, высшее инженерное образование

*Для цитирования:* Волкова О.А. О формировании ценностно-смысловых компетенций будущих инженеров // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 144–150.

Реформы в отечественном образовании продолжают, поэтому в основания современного высшего образования так или иначе закладываются новые смыслы и ценности. При этом вводятся особые требования к университетскому преподаванию и подготовке кадров, поднимаются вопросы изменения содержания обучения и профессионального образования. Между тем методологическая и методическая наполненность вузовской образовательной среды фактически изменилась мало: в образовательном процессе до сих пор используется скорее совокупность «информации», нежели педагогические комплексы для формирования компетенций. Стандартами-ориентирами зачастую служит то, что в данный момент может предоставить существующая образовательно-педагогическая система, а вероятный (огромный) потенциал образовательной среды учреждений высшего образования практически не реализуется: задача откладывается «до лучших времен». Таким образом, сегодня приходится говорить о состоянии кризиса *смысла* образования и необходимости его преодоления.

Высшее инженерное образование всегда выступало и должно выступить не только

инструментом достижения определённых результатов обучения, но и фактором развития личности, имеющего определённую социально значимую цель. Поэтому перед вузами стоит актуальнейшая задача так усовершенствовать содержание и методы обучения, чтобы реализовать возможность для образования быть инновационным и социально ориентированным, то есть гибко соответствовать запросам работодателей и общества в целом. Интегрированным показателем качества профессионального образования при этом выступает *компетентность* выпускника вуза, выражаемая прежде всего через понятие «ключевые компетенции» – наиболее общие, универсальные способы самоорганизации деятельности, позволяющие человеку через приобретённый навык понимания (или адекватной трактовки) ситуации достигать определённых результатов в профессиональной деятельности. Содержательно-мотивационным «вектором» ключевых компетенций служат ценностно-смысловые компетенции, направляющие и формирующие личность как профессионала, сделавшего осознанный выбор.

В современной педагогике высшей школы вполне осознана необходимость объ-

единения различных ценностных аспектов образования, а именно:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;
- формирование характера и моральной ответственности в условиях адаптации к социальной среде;
- обеспечение возможностей для личного и профессионального роста и осуществления самореализации;
- овладение средствами для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;
- создание предпосылок развития творческой индивидуальности личности и раскрытия ее духовных потенций [1].

Это те самые ценности, на которые ориентирована (скорее, декларативно) парадигма современного образования. Идеологи «модернизации образования» настаивают на том, что подобные компетенции «должны быть», однако в практике компетентного подхода сегодня именно ценностно-смысловая составляющая остается «за бортом», выносится за скобки. Особенно остро это проявляется в инженерном высшем образовании. Не наблюдается системности и в попытках уточнения содержания этих компетенций для технического образования, в разработке методологии, методов, механизмов и условий их актуализации. Практика же свидетельствует о низком уровне профессионального самоопределения молодёжи – как поступающей в вузы, так и выпускающейся из вузов, – что проявляется прежде всего в «ценностно-мотивационном вакууме» – отсутствии у неё социально-профессиональных ценностей, которые имели бы позитивный вектор и действительно личностную значимость.

Обозначим две методологические проблемные зоны. Первая: каковы условия процесса встраивания образования в позитивное ценностно-смысловое самоопределение субъекта обучения? Насколько это вообще возможно? Ответ даёт психология

развития: в настоящее время ведущая деятельность субъектов образовательного процесса меняется с сугубо учебной на учебно-профессиональную, значит, обучение рано или поздно приобретёт личностную направленность. Кроме того, важность ценностно-смысловой составляющей заложена в самой сути высшего образования. Имеет значение и соответствующий возраст личности, его получающей. Возрастной особенностью здесь выступает активный поиск и формирование мировоззрения и жизненной философии, когда студент готов задавать вопросы и интерпретировать ответы. Можно сказать, для обучающегося это выступает важнейшей потребностью, и задача вуза – удовлетворить эту потребность с помощью образовательной и воспитательной программы.

Вторая проблемная зона касается следующего. Процесс развития человека – сложное, часто многополярное явление, и тот факт, что личность обладает ценностно-смысловыми компетенциями, не даёт гарантии их однозначно позитивного содержания. Именно поэтому одной из задач образования выступает формирование социально значимых ценностей и ценностных ориентаций обучающихся. Цен-



ности – это прогностические убеждения, позволяющие ориентироваться в желательности / нежелательности способа поведения и цели существования (М. Рокич). Они ответственны за выработку жизненной позиции и программы жизнедеятельности, за создание образа будущего, перспективы развития личности. Ценности рассматриваются как способность к творческому восприятию, пониманию и преобразованию действительности в той или иной сфере деятельности и отношений. Ценности – высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности, профессиональной культуры в целом. Именно на уровне культуры может в наиболее полном виде выразиться человеческая индивидуальность [2, с. 85].

Очевидно, что состав и иерархия ценностей и ценностных ориентаций профессионала определённой сферы деятельности во многом уникальна, ведь ценностная сфера весьма чувствительна и подвержена влиянию обстоятельств, в которых пребывают её носители. Поэтому адаптация образовательной среды и её методологических и воспитательных инструментов должна начинаться с уточнения содержания ценностно-смысловых компетенций как вектора общих и профессиональных компетенций, специфичных для высшего инженерного образования. При этом специфика технического высшего образования такова, что обязателен учёт региональных особенностей, а также имеющихся инновационно-прикладных отраслевых кадровых задач. Рассмотрим, какой подход к решению этого важнейшего вопроса реализован в Ухтинском государственном техническом университете.

УГТУ является одним из крупнейших многопрофильных технических вузов на Европейском Севере РФ и входит в состав Национального научно-образовательного инновационно-технологического консорциума вузов минерально-сырьевого и топливно-энергетического комплексов. Уни-

верситет сотрудничает со всеми предприятиями нефтегазовой отрасли Республики Коми, а также с различными предприятиями горнорудной, лесной, строительной промышленности. Значительную часть кадров высшей квалификации дочерних компаний таких экономических гигантов, как «Газпром», «Транснефть», «Роснефть», «ЛУКОЙЛ», «Зарубежнефть», составляют его выпускники. Вместе с Усинским и Воркутинским филиалами УГТУ образует мощный научно-образовательный комплекс, который обеспечивает как подготовку кадров для самых северных, арктических территорий страны, так и научно-техническое обеспечение освоения этих территорий. При этом одним из важнейших направлений деятельности университета в контексте социально-экономического развития Республики Коми является формирование благоприятной социокультурной и собственно образовательной среды региона, что невозможно без осознанного введения в данный контекст целенаправленности не только лишь экономической, но и ценностно-смысловой, влекущей за собой широкий спектр позитивных изменений.

Отметим, что поскольку ценностно-смысловая составляющая выступает системообразующим фактором для формирования компетентности профессионала высшего образования, то она наилучшим образом соответствует одному из главных принципов современного компетентностного подхода – принципу непрерывности образования. Самым эффективным практическим средством её реализации является социальное партнёрство, которое также обладает системообразующим, и даже синергичным свойством. Это выражается прежде всего в *ресурсной интеграции* [3], то есть отладке такого типа взаимодействия между образованием и производством, которое нацелено на максимальное удовлетворение интересов всех участников партнерского процесса. И действитель-

но, образование и производство в едином региональном социально-экономическом контексте имеют взаимосвязанную и взаимозависимую цель – формирование и развитие трудовых ресурсов.

Первая ступень в решении задачи – совершенствование высшего инженерного образования. Профессиональная подготовка в УГТУ делает упор прежде всего на всестороннее развитие познавательной сферы субъекта обучения, на его аналитико-синтетические, творческие умения, практические профессиональные умения и т.п.; кроме того, обязательно поднимаются вопросы эмоционально-ценностного отношения студента к избранной профессии как особой области культуры. Наиболее эффективными видами работ в данном направлении являются регулярные научно-практические конференции с обязательным участием предприятий региона, производственная практика, совместные мероприятия студенческих объединений (прежде всего – студенческого научного

общества) и Советов молодых специалистов предприятий-партнёров.

Ещё одна сложная задача связана с преодолением разрыва между профессиональным ожиданием и профессиональной реальностью, обусловленного объективной разницей между вузовской организационной культурой и корпоративной культурой предприятия, то есть между образовательной и профессиональной средой. Поскольку вуз является стабильным поставщиком кадров для совершенно определённых организаций-работодателей, вполне обоснованным будет развивать организационную культуру самого вуза таким образом, чтобы использовать её потенциал для подготовки будущих выпускников к максимально эффективному освоению и принятию именно их организационной культуры. С этой целью в УГТУ разработана уникальная модель подготовки студентов к предстоящему процессу морально-психологической адаптации к среде организации-работодателя – «Про-



фильный адаптационный модуль организационной культуры УГТУ» [4]. Одним из его базовых принципов служит создание ценностно-смысловых учебных ситуаций, акцентирующих внимание обучающихся на профессионально значимых ценностях и качествах профильных инженеров-специалистов, что позволяет активизировать профессиональную рефлексию.

В настоящее время взаимопроникновение образовательной (УГТУ) и профессиональной (региональные предприятия) сред выражается в интенсивном развитии дополнительного образования. В частности, это разработка и реализация новых образовательных программ с учётом потребностей конкретных предприятий (в том числе «под заказ»); совместная работа по обновлению классических инженерных образовательных программ с учётом требований к социальным и специальным квалификациям и компетенциям, учёт предложений работодателей по содержательным аспектам инженерного обучения; введение в процесс обучения различных технологических инноваций, делающих освоение профессий предметно- и профессионально-ориентированным (например, учебно-практический полигон университета – проект, осуществляемый совместно с компаниями ООО «Газпром трансгаз Ухта», АО «Транснефть-Север» и ООО «ЛУКОЙЛ-Коми»). В этой связи отметим существенный вклад предприятий-партнёров в развитие материальной базы университетского комплекса. Как следствие, такая деятельность активизирует развитие различных инновационных форм педагогического и психологического сопровождения образовательного процесса, способствует увеличению числа стажировок профессорско-преподавательского состава университета в производственной среде, задействованию ресурсной базы предприятий как учебных действующих полигонов в целях интенсификации образовательного процесса, привлечению опытных специ-

алистов предприятий к образовательной деятельности, например, к оценке качества образования через участие в работе аттестационных комиссий, в различного рода квалификационных испытаниях и аттестационных процедурах.

Систематизация учебно-воспитательной работы по формированию ценностно-смысловых компетенций связана с ведущимися в УГТУ исследованиями их состава в зависимости от направлений подготовки инженеров (мотивация на лидерство, эмоциональный интеллект и др., социальная активность/пассивность и т.п.). Это необходимо для того, чтобы исключить шаблон и выделить прагматическую сущность инженерных ценностно-смысловых компетенций, связанную с неизбежно прикладным характером технического высшего образования. Кроме того, в русле ресурсной интеграции и социального партнёрства нужна комплексная экспертная оценка состава данных компетенций профильными экспертами – вузовскими преподавателями и учёными и, разумеется, опытными профессионалами соответствующих инженерных областей. Последующая разработка методологического обеспечения процесса формирования ценностно-смысловых компетенций в высшем техническом образовании должна отражать специфику соответствующего инженерного профиля, а различные параметры адаптируемой образовательной среды – быть «чувствительными» к реальным потребностям инженерной профессии и формируемого у студентов в процессе обучения инженерного мировоззрения.

Ухтинский университет продолжает накапливать вышеописанный опыт организационно-функциональных трансформаций, направленных на управление изменениями. Это касается как традиционных сфер деятельности университета (научно-кадровое обеспечение сырьевых отраслей экономики), так и новых, только нарождающихся запросов инновационной эконо-

мики. Одной из ключевых стратегических инициатив, обозначенных в стратегии развития УГТУ на период до 2025 г., является формирование и позиционирование университета как центра образовательного, инновационного, технологического и социального развития Республики Коми, включая актуальные аспекты освоения Арктики.

Эта инициатива опирается на тезис о мультизадачности университетского комплекса и возможности реализации его миссии путём раскрытия потенциала образовательной среды за счёт формирования и закрепления «внешних» атрибутов вуза как профильного образовательного, инновационного, технологического и социального Центра республиканского масштаба. Спектр целей и задач, которые способен взять на себя научно-образовательный комплекс регионального масштаба, крайне широк, и эти цели не конкурируют друг с другом, скорее, наоборот, создают синергичный эффект. Формирование такого Центра будет происходить путём продвижения в практику социально-экономического планирования Республики Коми триадной модели региональной экономики (опорный технический университет – технопарк – инновационный профильный кластер). Далее планируется расширение перечня образовательных компетенций и организационно-технических возможностей по комплексному освоению арктических территорий. Наконец, ставится задача дальнейшего

развития материальной, кадровой и организационно-финансовой инфраструктуры всех составляющих триадной модели инновационной экономики на базе координации и конструктивного взаимодействия с органами федеральной, республиканской и муниципальной властей и предпринимательским сообществом региона.

В свою очередь, это будет способствовать утверждению УГТУ как инновационного центра развития региона и отраслей региональной экономики посредством формирования современной образовательной, научно-исследовательской, производственно-технологической и предпринимательской культуры.

#### Литература

1. Воробьева В.В., Горювая В.И. Ценностные ориентации на образование как субъективный идеал образованности // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. Вып. 4. С. 89–94.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998. 608 с.
3. Сотникова О.А., Волкова О.А. Практические аспекты ресурсной интеграции в социальном партнерстве университета и предприятий региона // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 117–123.
4. Безгодков Д.Н. Профильный адаптационный модуль организационной культуры университета // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 118–124.

*Статья поступила в редакцию 17.02.17.*

*Принята к публикации 05.03.17.*

#### FORMATION OF AXIOLOGICAL COMPETENCIES OF FUTURE ENGINEERS

**VOLKOVA Olga A.** – educational psychologist of Department on educational work and social affairs, e-mail: olvolkova@ugtu.net

Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia

Address: 13, Pervomaiskaya str., Ukhta, Komi Republic, 169300, Russian Federation

**Abstract.** The article analyzes the possibilities of systematization of educational work on formation of axiological competences of future engineers in the context of the strategy of the University development as a center of educational-scientific, innovative, technological and so-

cial development of the region. The axiological competencies facilitate formation of a future engineer as a professional who has made a conscious choice. Ukhta State Technical University practices a unique model for psychological adaptation of students to organizational structure of potential employers. One of its main principles is creation of training situations which enable students to focus of their professionally important features and values and to stir up their professional reflexion.

**Keywords:** educational environment, competence approach, key competencies, axiological competencies, higher engineering education, professional reflexion

**Cite as:** Volkova, O.A. (2017). [Formation of Axiological Competencies of Future Engineers]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 144–150. (In Russ., abstract in Eng.)

### References

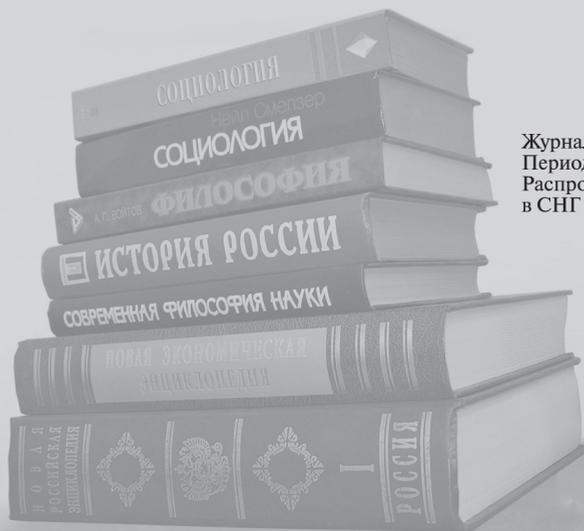
1. Vorobieva, V.V., Gorovaya, V.I. (2011). [System of Values in Education as a Subject Ideal of Scholarship]. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy* [Scientific Problems of Humanitarian Studies]. Vol. 4, pp. 89-94. (In Russ.)
2. Gershunsky, B.S. (1998). *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka* [Philosophy of Education for XXI Century]. Moscow: Sovershenstvo Publ., 608 p. (In Russ.)
3. Sotnikova, O.A., Volkova, O.A. (2016). [Practical Aspects of Resource Integration in Social Partnership of University and Regional Enterprises]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12, pp. 117-123. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Bezgodov, D.N. (2015). [Profile Adaptive Module of University Organizational Culture]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12, pp. 118-124. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 17.02.17.  
Accepted for publication 05.03.17.*



# ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

## научно-педагогический журнал



Журнал издается с 1992 года.  
Периодичность – 12 номеров в год.  
Распространяется в регионах России,  
в СНГ и за рубежом.



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



Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2015), рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки:

- 09.00.00 – Философские науки;
- 22.00.00 – Социологические науки;
- 13.00.00 – Педагогические науки.

**Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования) в РИНЦ составляет 1,260; показатель Science Index – 2,936. Журнал включен в международную базу данных ERIN PLUS.**

**Уважаемые коллеги! Публикуясь в журнале с высоким импакт-фактором, вы обеспечиваете себе высокий индекс Хирша.**

*Главный редактор:* Сапунов Михаил Борисович

*Зам. гл. редактора:* Гогоненкова Евгения Аркадьевна, Огородникова Наталия Павловна

*Ответственный секретарь:* Одинокова Людмила Юрьевна

### РЕДАКЦИЯ:

127550, г. Москва, ул. Прянишникова, д. 2а

Тел.: (499) 976 07 46

E-mail: [vovrus@inbox.ru](mailto:vovrus@inbox.ru), [vovr@bk.ru](mailto:vovr@bk.ru)

<http://www.vovr.ru>

### Подписные индексы:

«Роспечать» – 73060, 82521

«Пресса России» – 16392, 83142

### ЭРГОНОМИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕДСТАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ЭКРАНЕ

**КЛОКТУНОВА Наталья Анатольевна** – канд. соц. наук, доцент. E-mail: kloktunova@sgmu.ru

Саратовский государственный медицинский университет им. В.И. Разумовского Минздрава России

Адрес: 410012 г. Саратов, ул. Б. Казачья, 112

**ВЕНИГ Сергей Борисович** – д.ф.-м.н., проф. E-mail: sergey.venig@gmail.com

Саратовский национальный исследовательский университет им. Н.Г. Чернышевского

**СОЛОВЬЕВА Валентина Александровна** – аспирант. E-mail: v.a.solovyova@gmail.com

Саратовский национальный исследовательский университет им. Н.Г. Чернышевского

Адрес: 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83

*Аннотация.* Современные возможности электронного представления образовательного материала определяют необходимость образовательному сообществу решать множество задач, связанных не только с формированием новых технологий взаимодействия «обучающийся – преподаватель», но и с разработкой правил подачи информации для активизации когнитивных процессов обучающегося. В первую очередь это касается особенностей размещения информации на экране. В данной статье дается краткий анализ закономерностей восприятия информации в Интернете, на основании чего определяется перечень эргономических правил, соблюдение которых позволит повысить эффективность работы обучающихся с образовательной информацией посредством создания дружелюбной интернет-среды.

*Ключевые слова:* образовательная информация, правила представления информации, образование в Сети, закономерности восприятия образовательной информации, эргономика обучения

*Для цитирования:* Клоктунова Н.А., Вениг С.Б., Соловьева В.А. Эргономические требования к представлению образовательной информации на экране // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 152–159.

В XXI веке электронное образование закрепилось в образовательной системе в качестве базовой технологии [1]. Его дальнейшее развитие и применение существенно трансформирует *raison d'être* образования и формирует новые образовательные модели и сюжеты [2] в контексте классической проблемы организации взаимодействия «человек – машина».

Несомненно, проектирование данного взаимодействия должно быть максимально человекоориентированным, так как

электронные образовательные ресурсы в рамках e-Learning выполняют функции, обычно закреплённые за преподавателем. Потому их техническая реализация должна включать «органопроекцию» человеческого интеллекта, в том числе возможность реагирования на действия пользователя с предложением новых сценариев и алгоритмов дальнейшей работы, построенных на знаниях о «человеческой природе», и более того – расширять человеческие возможности, преодолевая всевозможные

ограничения. Это ориентиры развития, а для их достижения следует проанализировать, что возможно сделать сейчас, чтобы применяемые элементы электронного образования могли бы выполнить возложенные на них функции максимально полно.

Процесс обучения студента с помощью образовательного интернет-ресурса в своей сути является эргатической системой, а потому должен организовываться с учетом правил эргономики. То есть перед конструктором образовательного ресурса возникают проблемы, связанные не только с дидактической и методической неопределённостью применения электронного обучения [3], но и с реализацией технологического потенциала данного инструмента, в рамках которого следует учитывать психофизиологические особенности обучающегося, а также правила гигиены труда (в нашем случае – изучения образовательного материала). Как показывает практика, зачастую именно эргономика оказывается ключевым фактором повышения производительности труда, в том числе интеллектуального [4].

Субъектом интеллектуального труда и «оператором» в системе «человек – машина» выступает обучающийся. Потому необходимо проанализировать закономерности его восприятия, памяти, мышления, в том числе особенности работы с информацией на экране, условия её оптимального восприятия и усвоения. В настоящей работе представлены исследования восприятия образовательной информации с экрана студентами учреждений высшего образования на основе данных отечественных и зарубежных исследований, а также экспериментальные данные исследования восприятия информации с экрана с использованием методов инструментальной психодиагностики. При разработке образовательных интернет-ресурсов можно использовать следующие взаимосвязанные *закономерности*

*визуального восприятия информации с экрана.*

1. Восприятие информации в гипермедийной среде обуславливается множественностью ссылок, возможностей переходов в текстах, что приводит к избранной каждым обучающимся ризоматической навигации по ресурсу; при этом каждый пользователь будет формировать собственное содержание и видение прочитанного текста [5].

2. F-эффект. С помощью отслеживания движения глаз пользователей методом айтрекинга было выведено фундаментальное правило изучения информации с экрана, которое иногда называют перевёрнутой пирамидой: наибольшая концентрация внимания уделяется началу статьи, обычно первым двум–трем абзацам, и достигает своего минимального значения в правом нижнем углу экрана (для языков, в которых используется горизонтальный способ письма слева направо) [6]. Данный эффект имеет следующее обоснование. Современный человек в Сети оказался в ситуации постоянного поиска требуемых сведений среди значительного объёма информации. Поэтому для сохранения собственных ресурсов – временных и интеллектуальных – выработались следующие способы изучения информации: беглый просмотр (skimming), а также сканирование (scanning). То есть человек не читает, а просматривает текст в Интернете в поиске наиболее информативных фрагментов, на основании которых делает вывод о наличии ответа на поставленный вопрос, о качестве представленной информации и пр. [7].

3. Объём текста, который будет прочитан, зависит от доверия пользователя к каждому конкретному ресурсу, которое, в свою очередь, складывается из грамотного дизайна сайта, корректности текста, выверенной структуры представления материала, высокого качества представленных графических материалов и пр. Чем длиннее и сложнее текст, тем меньше вероятность

его прочтения современным человеком [8]. Нельзя сказать, что данная закономерность не проявлялась в книжную эпоху, однако своего пика данный процесс достиг именно в XXI веке. Это может быть связано с тем, что при чтении с монитора утомление нарастает больше, чем при чтении с листа, что было подтверждено экспериментально [9].

4. Визуализирующее представление материала (графическое, аудио- и видео-обучающее) при грамотном использовании позволяет увеличить скорость передачи информации, улучшить её понимание и, соответственно, результаты обучения студентов; помогает более глубокой обработке знаний посредством развития образного мышления [10–12]. Под грамотным использованием понимается вплетённость подобного типа информации в общий образовательный контекст, создание ситуации интеллектуальной и эмоциональной вовлечённости при просмотре/прослушивании (а не простого пассивного ознакомления с материалом).

5. Цветовое оформление влияет на качество восприятия и запоминания информации и является дополнительной информационной характеристикой педагогического взаимодействия [13, 14], поэтому значительное внимание следует уделять работе с цветом. Можно учитывать психоэмоциональное состояние обучающегося, на основании чего автоматически будет подбираться соответствующее оформление ресурса, или же можно дать возможность обучающемуся самостоятельно изменять подобные характеристики в соответствии с личными предпочтениями.

В соответствии с указанными выше закономерностями были выделены следующие правила представления текстов на экране.

*Принцип совместимости* – совместимость образовательного интернет-ресурса с возможностями восприятия обучающегося [4]. Для улучшения восприятия следует:

- составлять информативные и простые заголовки текстов;
- добавлять краткую аннотацию к материалу, в которой будут содержаться основные идеи, представленные в тексте (как правило, один–два абзаца);
- предлагать краткий словарь, в котором расшифровываются основные определения, термины, аббревиатуры, используемые в тексте;
- выделять ключевые слова и фразы (потребность в этом подтвердилась в ходе опроса обучающихся [15]);
- числовые данные по возможности помещать в единых таблицах, графиках.

Небольшой объём текста способствует лучшему усвоению информации с экрана: из короткого текста в 500–700 символов человек способен воспринять около половины его объёма, в 2500–3500 символов – около 20%, если он превышает 3500 символов, то необходима грамотная мотивация для его полного изучения. Следует помнить, что с электронным текстом более 1200 слов студенту будет сложно работать [16]. Короткие чёткие предложения облегчат поиск требуемой информации.

Желательно использовать следующий тип и размер шрифта: без засечек, не менее 16 pt (размер объясняется правилами работы с компьютером, по которым рекомендуемое расстояние от глаз до экрана  $\approx$  60 см; также, согласно исследованиям, чем больше размер шрифта, тем быстрее студент считывает информацию с экрана [17]). Должен соблюдаться грамотный подход к включению вертикальных шрифтов, расположению надписей на изображениях, цветовых надписей, анимации, так как их некорректное использование может повлиять на психофизическое состояние обучающегося, например, вызывать раннее утомление, головные боли, повышение возбудимости и тревожности [18].

Если пользователю неприятен стиль оформления текста, то производительность его работы с ним снижается. Пото-

му следует соблюдать стилевое единство оформления, то есть использовать не более трех шрифтов, цветов; по возможности при выборе цветов учитывать их возможное психологическое воздействие, контраст шрифта и фона сайта и мн. др. То есть прежде чем создавать образовательный интернет-ресурс, следует ознакомиться с базовыми правилами педагогического дизайна.

Можно использовать иллюстративную и когнитивную компьютерную графику для поддержания заинтересованности в материале. Основными характеристиками иллюстративной графики, воздействующей преимущественно на логическое мышление обучающегося, являются фотореалистичность, узнаваемость. Когнитивная графика воздействует на образное мышление посредством иллюстрации внутреннего содержания, сути научных абстракций, способствуя превращению «незнаемого» в очевидное (например, векторная или растровая графика) [19]. Несмотря на то, что изображения зачастую остаются вне поля внимания при изучении образовательного материала с экрана (это подтвердил недавно проведенный авторами статьи эксперимент с использованием технологии SMI iView X), студенты неизменно оценивали страницы с дополнительным графическим материалом как более простые и доступные для работы, нежели страницы, содержащие только текст.

Значительный потенциал содержат в себе содержательные анимированные иллюстрации, их использование побуждает обучающихся к более внимательному и глубокому изучению текста [20]. Используемые графические, видео- и аудиообъекты должны быть высокого качества (но при этом следует соблюдать правило быстрой загрузки контента, описанное ниже). Для повышения активности при просмотре, прослушивании дополнительной визуализирующей информации следует связывать её с дальнейшим текстовым и визуальным

материалом. Нужно употреблять знакомые студенту слова и выражения, упрощать стиль изложения материала (с учётом «зоны ближайшего развития»), что, в принципе, соответствует наблюдаемой тенденции ассимиляции сетевого языка и научного стиля изложения текстов [8]. Также при разработке интерфейса желательно использовать знакомые или интуитивно понятные студенту пикториальные образы [21]. Необходимо перепроверять текст на отсутствие любого рода ошибок – фактических, орфографических, грамматических, неверных ссылок на рисунки, таблицы, использованные источники, пустых или неправильно оформленных внутренних и внешних гиперссылок, ведущих на несуществующие части документов. Целесообразно также устанавливать обратную связь, например, с помощью специально разработанных и валидированных опросников и шкал [22].

*Принцип индивидуализации – автоматическая адаптация и подстройка ресурса под пользователя, которая может изменяться во времени* [4]. Вёрстка образовательной интернет-страницы должна быть адаптивна, чтобы её было возможно со всеми удобствами прочесть с помощью любого технического средства – компьютера, планшета, смартфона и пр. Следует использовать замкнутый контур взаимодействия «человек – машина», то есть механизмы, корректирующие работу обучающегося с образовательным интернет-ресурсом, в том числе средства, облегчающие работу с ресурсом, для лиц с ограниченными возможностями. Также целесообразно применение актуальных технологий, учитывающих психологическое состояние обучающегося и его личные образовательные успехи для корректировки внешнего вида и содержания ресурса. Помимо этого, желательно предоставить обучающимся возможность самостоятельно редактировать дизайн страницы при работе с ней.

*Принцип структуры – соответствие структуры ресурса имеющимся у пользователя представлениям о ней* [4]. Рекомендуется разбивать текст на логические блоки информации, выделенные с помощью подзаголовков и содержащие законченную мысль. Пространственное расположение визуальных объектов должно соответствовать образовательной цели, наиболее значимая информация должна быть помещена в F-зону ресурса. Внутри документа между взаимосвязанными частями текста должны использоваться гиперссылки. Внешние гиперссылки делаются только на проверенные внешние ресурсы, которые содержат полезную для образовательного процесса информацию. Следует соблюдать однозначность ссылок, то есть ссылки на один и тот же предмет должны вести в одно и то же место, при этом желательно отсутствие заикливания при использовании ссылок. Необходимо избегать избыточности ссылок, так как может быть нарушена концентрация внимания обучающегося. При создании ресурса должна использоваться рациональная, внутренне согласованная структура ресурса, интуитивно понятная обучающемуся (например, древовидная).

*Принцип обеспечения положительной обратной связи – наличие реакции системы на действия пользователя* [4]. Рекомендуется обеспечить быструю загрузку контента страницы – текста, рисунков, видеоматериалов. Современный ритм жизни предполагает доступность и быстроту получения любой информации, ведь нынешний студент – это потребитель с крайне высокими соответствующими запросами, которые сформированы грамотно подготовленными торговыми интернет-площадками. Потому для соблюдения данного принципа целесообразно уменьшать размер страниц, графического материала, использовать опцию кэширования и прочие технологические возможности.

Все функции и возможности ресурса должны работать согласованно: выполнение какой-либо конкретной функции (например, переход по ссылке) активизируется после соответствующего стандартизированного действия пользователя (например, двойного нажатия на ссылку) [23]. Следует предусмотреть наличие системы обратной связи, позволяющей отмечать ошибки в содержании ресурса, то есть предполагающей активную позицию обучающихся в плане конструирования образовательных интернет-ресурсов.

Выявленные в ходе исследования закономерности и выведенные из них правила могут использоваться в качестве базы для формирования образовательных интернет-ресурсов. Как было сказано в начале статьи, вопросы дидактического и методического плана также актуальны для любого, кто взялся за создание образовательного интернет-ресурса. Потому не следует забывать и про соблюдение дидактических принципов для отбора контента, например доступности, наглядности, последовательности, научности, и различных педагогических условий. Следование всем вышеуказанным правилам предполагает определённую долю вариативности отдельных элементов образовательного ресурса, так как его создание – творческий процесс. Комплексный, но прежде всего человекоориентированный подход к проблематике проектирования образовательной интернет-среды позволит эффективно использовать те возможности и ресурсы, которые были подарены научно-техническим прогрессом.

#### Литература

1. Пресс И.А. О некоторых психолого-педагогических аспектах применения e-Learning // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 105–111.
2. Келли П., Коутс Х., Нейлор Р. Онлайн-образование: путь от участия к успеху (Пер. с англ. Е. Шадринной) // Вопросы образования. 2016. № 3. С. 34–58. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-34-58

3. *Zagvozdkina M.B., Stymkovskiy V.I.* E-learning: новые задачи для преподавателя вуза // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 150–155.
4. *Мунипов В.М., Зинченко В.П.* Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды. М.: Логос, 2001. 356 с.
5. *Martin R., Shamari M., Seliaman M.E., Maybaw P.* Remote Asynchronous Testing: A Cost-Effective Alternative for Website Usability Evaluation // International Journal of Computer and Information Technology. 2014. Vol. 03. No. 01. P. 99–104.
6. *Durant D.M., & Horava T.* The future of reading and academic libraries // Portal: Libraries and the Academy. 2015. No. 15 (1). P. 5–27.
7. *Shen S.* Predicting Eye Fixations on Webpage With an Ensemble of Early Features and High-Level Representations from Deep Network // IEEE Transactions on Multimedia. 2015. Vol. 17. No. 11. P. 2084–2093.
8. *Коханова Л.А.* Устно-письменный формат публикаций на экологическую тематику (из практики учебно-исследовательских проектов) // Гуманитарный вектор. Серия: филология, востоковедение. 2016. Т. 11. № 3. С. 205–210. DOI: 10.21209/2307-1834-2016-11-3-205-210
9. *Морозова Л.Ю., Новикова Ю.В.* Особенности чтения текста с бумажных и электронных носителей // Arctic Environmental Research. 2013. № 1. С. 81–88.
10. *Woolfitt Z.* The effective use of video in higher education. 2015. 49 p. URL: <https://www.inholland.nl/media/10230/the-effective-use-of-video-in-higher-education-woolfitt-october-2015.pdf>
11. *Полякова Е.В.* Применение способов и методов визуального мышления в современном образовании // Известия ЮФУ. Технические науки. 2012. № 10. С. 120–124.
12. *Mason L., Pluchino P., Tornatora M.C., Ariasi N.* An Eye-Tracking Study of Learning from Science Text with Concrete and Abstract Illustrations // The Journal of Experimental Education. 2013. Vol. 81. No. 3. P. 356–384. DOI: 10.1080/00220973.2012.727885
13. *Noyesa J.M., Garlandb K.J.* Computer -- vs. paper-based tasks: Are they equivalent? // Ergonomics. 2008. Vol. 51. No. 9. P. 1352–1375.
14. *Dzulkipli M.A., Mustafar M.F.* The Influence of Colour on Memory Performance: A Review // The Malaysian Journal of Medical Science. 2015. No. 20 (2). P. 3–9.
15. *Venig S.B., Solov'eva V.A.* Eye-tracking: regularities of educational information searching // International annual edition of applied psychology. 2016. Vol. 3, No. 1. P. 97–111.
16. *Nichols M.* Reading and Studying on the Screen: An Overview of Literature Towards Good Learning Design Practice // Journal of Open, Flexible and Distance Learning. 2016. No. 20 (1). P. 33–43.
17. *Franken G., Podlesek A., Možina K.* Eye-tracking Study of Reading Speed from LCD Displays: Influence of Type Style and Type Size // Journal of Eye Movement Research. 2015. No. 8(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.16910/jemr.8.1.3>
18. *Муромцев В.В., Муромцева А.В.* Особенности представления информации на страницах сайта // Вестник РГГУ. Серия: Экономика. Управление. Право. 2013. № 6 (107). С. 179–187.
19. *Маклаков Г.Ю.* Особенности использования мультимедийных технологий в преподавании фундаментальных дисциплин в высшей школе // Теория и методика обучения математике, физике, информатике. 2003. № 3 (9). С. 211–214.
20. *Krejtz K., Duchowski A.T., Krejtz I., Korpacz A.* Gaze Transitions When Learning with Multimedia // Journal of Eye Movement Research. 2016. No. 9 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.16910/jemr.9.1.5>
21. *Freire F.L., Arezes P.M., Campos J.C.* A Literature review about usability evaluation methods for e-Learning platforms // Work (Reading Mass.). 2012. Vol. 41. P. 1038–1044. DOI: 10.3233/WOR-2012-0281-1038
22. *Горячкин Б.С.* Шкала для оценки эргономичности способов отображения информации // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана. 2014. № 5. 155–161.
23. *Dix A., Finlay J., Abowd G.D., Beale R.* Human-Computer Interaction. 3<sup>rd</sup> ed. Pearson Education Limited, 2004. 834 p.

Статья поступила в редакцию 15.02.17.

Принята к публикации 20.03.17.

## ERGONOMIC REQUIREMENTS FOR ON-SCREEN EDUCATIONAL INFORMATION

**Natalya A. KLOKTUNOVA** – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., e-mail: kloktunova@sgmu.ru

Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky, Saratov, Russia

*Address:* 112, Bolshaya Kazachia str., Saratov, 410012, Russian Federation

**Sergey B. VENIG** – Dr. Sci. (Phys.-Math), Prof., e-mail: sergey.venig@gmail.com

National Research Saratov State University, Saratov, Russia

*Address:* 83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russian Federation

**Valentina A. SOLOVYOVA** – Postgraduate Student, e-mail: v.a.solovyova@gmail.com

National Research Saratov State University, Saratov, Russia

*Address:* 83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russian Federation

**Abstract.** The different possibilities of delivery the educational information raise the new questions to the educational community. Among them not only the question concerning the creating of modern interactive technologies ‘student-teacher’ but also the question about the appropriate delivery forms that could be used for the educational information and would activate students’ cognitive processes. The most attention should be paid to the information on the screen because the way of thinking and methods that students use to read are changing. So, in this work the existing rules of delivering information are considered as well as the regularities of perception on-screen information. A list of ergonomic rules based on the analyzed material is suggested. The friendly E-environment created with using of these rules would contribute to the improvement of the students’ overall performance in working with texts.

**Keywords:** educational information, on-screen information, rules of educational information providing, education in Net, regularities of educational information perception, educational ergonomic

**Cite as:** Kloktunova, N.A., Venig, S.B., Solovyova, V.A. (2017). [Ergonomic Requirements for On-screen Educational Information]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 151–158. (In Russ., abstract in Eng.)

### References

1. Press, I. (2011). [About Some Psychological and Pedagogical Aspects of E-Learning Application]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10, pp. 105-111. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Kelly, P., Coates, H., Naylor, R. (2016). [Leading Online Education from Participation to Success]. In: *Voprosy obrazovaniya* = Educational Studies. Moscow. No. 3, pp. 34-38. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-34-58 (In Russ., abstract in Eng.)
3. Zagvozdina, M.V., Stymkovsky, V.I. (2015). [E-Learning: New Tasks for the University Teacher]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 7, pp. 150-155. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Munipov, V.M., Zinchenko, V.P. (2001). *Ergonomika: chelovekoorientirovannoe proektirovanie tekhniki, programmnykh sredstv i sredy* [Ergonomics: Human-Oriented Design of Technology, Software and Environment]. Moscow: Logos Publ., 356 p.
5. Martin, R., Shamari, M., Seliama, M.E., Mayhew, P. (2014). Remote Asynchronous Testing: A Cost-Effective Alternative for Website Usability Evaluation. *International Journal of Computer and Information Technology*, Vol. 03, No. 01, pp. 99-104.
6. Durant, D.M., Horava, T. (2015). The Future of Reading and Academic Libraries. *Portal: Libraries and the Academy*. No. 15 (1), pp. 5-27.

7. Shen, S. (2015). Predicting Eye Fixations on Webpage with an Ensemble of Early Features and High-Level Representations from Deep Network. *IEEE Transactions on Multimedia*. Vol. 17. No. 11, pp. 2084-2093.
8. Kokhanova, L.A. (2016). [Oral-Written Format of Publications on Environmental Issues (Based on Training and Research Projects)]. *Gumanitarnyi vektor. Seriya: filologiya, vostokovedenie* [Humanitarian Vector. Series «Philology. Oriental Studies»]. Vol. 11. No. 3, pp. 205-210. DOI: 10.21209/2307-1834-2016-11-3-205-210 (In Russ., abstract in Eng.)
9. Morozova, L.V., Novikova, Y.V. (2013). [Reading a Text Using Paper and Electronic Media]. *Arctic Environmental Research*. No. 1, pp. 81-88. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Woolfitt, Z. (2015). The Effective Use of Video in Higher Education. Available at: <https://www.inholland.nl/media/10230/the-effective-use-of-video-in-higher-education-woolfitt-october-2015.pdf>
11. Polyakova, E.V. (2012). [Application of Visual Thinking Methods in Modern Education]. *Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki* = Izvestiya SFedU. Engineering Sciences. No. 10, pp. 120-124. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Mason, L., Pluchino, P., Tornatora, M.C., Ariasi, N. (2013). An Eye-Tracking Study of Learning from Science Text with Concrete and Abstract Illustrations. *The Journal of Experimental Education*. Vol. 81. No. 3, pp. 356-384. DOI: 10.1080/00220973.2012.727885
13. Noyesa, J.M., Garlandb, K.J. (2008). Computer – vs. Paper-Based Tasks: Are They Equivalent? *Ergonomics*. Vol. 51. No. 9, pp. 1352-1375.
14. Dzulkifli, M.A., Mustafar, M.F. (2015). The Influence of Colour on Memory Performance: A Review. *The Malaysian Journal of Medical Science*. No. 20 (2), pp. 3-9.
15. Venig, S.B., Solov'eva, V.A. (2016). Eye-Tracking: Regularities of Educational Information Searching. *International Annual Edition of Applied Psychology*. Vol. 3. No. 1, pp. 97-111.
16. Nichols, M. (2016). Reading and Studying on the Screen: An Overview of Literature Towards Good Learning Design Practice. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*. No. 20 (1), pp. 33-43.
17. Franken, G., Podlesek, A., Možina, K. (2015). Eye-Tracking Study of Reading Speed from LCD Displays: Influence of Type Style and Type Size. *Journal of Eye Movement Research*, no. 8 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.16910/jemr.8.1.3>
18. Muromtsev, V.V., Muromtseva, A.V. (2013). [Features of Submission of Information on Site Pages]. *Vestnik RGGU. Seriya: Ekonomika. Upravlenie. Pravo* [RSUH/RGGU Bulletin. “Economics. Management. Law” Series]. No. 6 (107), pp. 179-187. (In Russ.)
19. Maklakov, G.Yu. (2003). *Osobnosti ispol'zovaniya mul'timediinykh tekhnologii v prepodavanii fundamental'nykh distsiplin v vysshei sbkole* [Features of Using Multimedia Technology in Teaching Fundamental Disciplines in Higher Education]. *Teoriya i metodika obucheniya matematike, fizike, informatike*. No. 3 (9), pp. 211-214. (In Russ.)
20. Krejtz, K., Duchowski, A.T., Krejtz, I., Kopacz, A. (2016). Gaze Transitions When Learning with Multimedia. *Journal of Eye Movement Research*. No. 9 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.16910/jemr.9.1.5>
21. Freire, F.L., Arezes, P.M., Campos, J.C. (2012). A Literature Review about Usability Evaluation Methods for e-Learning Platforms. *Work (Reading Mass.)*. Vol. 41, pp. 1038-1044. DOI: 10.3233/WOR-2012-0281-1038
22. Goryachkin, B.S. (2014). A Scale for Estimating the Ergonomics of Information Display Methods. *Scientific Periodical of the Bauman MSTU*. No. 5, pp. 155-161. (In Russ., abstract in Eng.)
23. Dix, A., Finlay, J., Abowd, G.D., Beale, R. (2004). *Human-Computer Interaction*. 3<sup>rd</sup> ed. Pearson Education Limited, 834 p.

*The paper was submitted 15.02.17.  
Accepted for publication 20.03.17.*

## МЕТОДОЛОГИЯ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЙ В ТЕХНИЧЕСКИХ НАУКАХ

МОРОЗ Сергей Маркович – д-р техн. наук, проф. E-mail: sm-moroz@mail.ru

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Москва, Россия

Адрес: 125319, Россия, Москва, Ленинградский пр-т, 64

***Аннотация.** Рассматривается применимость наукометрических показателей, широко используемых в фундаментальной науке, для оценки результатов исследований в технических науках. Обосновывается необходимость учёта объёма предполагаемых или уже реализованных применений этих результатов для объективной оценки исследований и исследователей в технических науках.*

***Ключевые слова:** технические науки, исследование, оценка, наукометрический показатель, ссылка, результат, реализация*

***Для цитирования:** Мороз С.М. Методология оценки результативности исследований в технических науках // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 160–164.*

От объективности оценки труда исследователей и научных коллективов в решающей степени зависит его результативность. Поэтому в настоящее время в российской фундаментальной и прикладной науке вводятся наукометрические методы оценки с использованием индекса Хирша [1; 2]. На наш взгляд, эти методы с определёнными оговорками [3; 4] применимы в гуманитарных и естественнонаучных исследованиях, но не в технических науках.

Технические науки выделяются из гуманитарных, естественных и прочих отраслей науки по трём принципиальным позициям: объект, цели и способы реализации получаемого нового знания. В гуманитарных и естественных науках исследования выполняются для восполнения пробелов или устранения противоречий в накопленном знании. Цель таких исследований определяется соотношением подтверждённого и недостающего знания. Она не занимает сколько-нибудь заметного места в исследовании, не обосновывается и часто даже не декларируется. Технический, технологический или организационный характер объектов технических наук всецело определяет направленность исследований в них на реше-

ние проблем в экономике, оборонной сфере, обслуживании социальных потребностей людей. Они неразрывно связаны с практической деятельностью и даже именуется её научным обслуживанием. Здесь выбор объекта и целей исследования диктуется запросами практики, конкретной технической или социально-экономической проблемой, не поддающейся решению без получения дополнительных знаний.

Итак, цель исследования в технических науках – получение недостающего знания для разрешения технологической или социально-экономической проблемы в практической плоскости. Обоснование актуальности служит необходимой составляющей таких исследований. Они и предпринимаются лишь когда вынуждает проблемная ситуация в практической области, не разрешимая без дополнительных данных, на получение которых они и направлены. По своим базовым предпосылкам прикладные исследования вторичны по отношению к принципам, парадигмам и методам теоретической механики, физики, химии, математики, кибернетики, биологии. Разрабатываемые в технических науках обоснования, модели и расчёты не

обладают общенаучной значимостью. Они интересны лишь в привязке к возможностям совершенствования конкретных технических объектов. С исчезновением потребности в совершенствовании объекта, при прекращении его производства и эксплуатации всякая ценность подготовленных обоснований, расчётов и посвящаемых им публикаций утрачивается. Результаты технических наук сами по себе, в отрыве от их конкретных отраслевых применений, не реализуются. Эти результаты по своей научной ценности уступают достижениям фундаментальной науки. В этом отличие прикладной науки (технических наук или, например, медицины) от фундаментальной науки. Ценность представляет применение результатов технических наук, масштабы и значимость этих применений в одной или более отраслях.

Исследования в технических науках ориентированы на обоснование проектного предложения по совершенствованию исследуемого объекта. Наличие этого предложения или является компонентом гипотезы исследования, или вытекает из его результатов и выполняется инженерией. Такое предложение служит одним из следствий полученных результатов либо их возможным применением. В естественнонаучных и гуманитарных исследованиях подобные предложения не разрабатываются. Фундаментальная наука «по умолчанию» делегирует эту функцию прикладной науке.

Следствиями специфики объектов и целей их исследования объясняются менее очевидные «внутринаучные» различия в методологии их проведения, связанные с отграничением сферы технических наук. Но в контексте оценок труда учёных эти различия в методологии исследований не столь существенны и здесь не рассматриваются.

Общепризнанной реализацией естественнонаучных исследований служит перепроверка и «наследование» получаемых результатов последователями из научного сообщества [5]. Новые данные от иссле-

дователей через публикации и сообщения используются другими исследователями, а после перепроверки – техническими науками, сферой образования и популяризаторами. Никаких иных «наследников» результатов естественнонаучных и гуманитарных исследований не существует. Научные публикации являются единственной возможностью распространения естественнонаучных результатов. Поэтому здесь оценка с помощью наукометрических показателей вполне правомерна и эффективна [6]. В основе наукометрических методов – простой подсчёт числа ссылок на публикацию исследователя. Получение исходных данных для этого нетрудоёмко, не требует экспертизы и поддаётся автоматизации. Повсеместное применение компьютерных баз данных обеспечило доступный инструментарий для автоматизации подобных подсчётов. Это сочетание наглядности, простоты получения исходных данных и самих подсчётов обеспечило признание наукометрических методов по всему миру.

В технических науках результаты исследований (новые идеи, охраноспособные идеи и предложения, методы, способы, математические модели, алгоритмы, зависимости, характеристики, параметры, показатели) используются для совершенствования изучаемого объекта. Уже в процессе исследования в технических науках осуществляется поиск возможностей такого совершенствования. Найденная возможность реализуется отраслевым профессиональным сообществом инженеров (часто с участием получившего результат исследователя) посредством выполнения ряда разработок: описаний технических решений, конструкций, технологий и проектов; патентов; стандартов; проектов нормативных документов и др.

Результаты технических наук публикуются лишь в последнюю очередь и далеко не во всех случаях. Для ряда отраслей и исследований, оплаченных фирмами, ре-

зультаты не допускаются к публикации или разрешаются с большими задержками. Кроме того, публикации по результатам технических наук отражают преимущественно методы исследований, тогда как применение этих результатов в технологиях производства или эксплуатации представляет собой коммерческий продукт и в публикациях чаще всего не раскрывается. Поэтому публикационная активность исследователей в технических науках в принципе непригодна для объективной оценки получаемых результатов. Исследования в технических науках значительно чаще содержат ссылки на описания технологий, конструкций, или стандарты, инструкции, нормативные документы, разработанные на основе результатов предшественников, нежели на публикации исследователей. Эти описания куда более информативны, чем научно-технические статьи с описанием результатов НИР.

Производные от результата исследователя «вторичные» описания его реализации обычно не содержат указания на авторство исследователя. Но ещё более затруднена регистрация авторства всех исследователей в каждом внедрении. Это требует затрат трудоёмкости и не поддается автоматизации подобно подсчёту числа ссылок на публикации. Кроме того, число реализаций (внедрений) НИР даже для наиболее успешных исследователей в технических науках не превышает 15–20% от общего числа публикаций исследователя. Доля публикаций, посвящённых реализованным НИР, также не превышает 20%. Остальные 80% публикаций посвящены нереализованным НИР. Это объясняется тем, что наибольшая публикационная активность исследователей сосредоточена на продвижении нереализованных НИР. Индекс Хирша в технических науках не разделяет внедрённые и невнедрённые результаты НИР. Причем минимальное число ссылок всегда приходится на публикации уже внедрённых результатов. Таким обра-

зом, наиболее результативные исследователи и исследования, оцениваемые индексом Хирша, оказываются в проигрыше по оценкам публикаций. Это недопустимо для стимулирования техники и технологий. По одним лишь публикациям оценивать результаты технических наук ошибочно в принципе. Это их специфика.

Оценки результатов в технических науках диктуются их новизной и шириной предполагаемого или уже достигнутого использования. Изменение представлений об объекте исследования, которое выше всего ценится в гуманитарных и естественных науках, для объектов технических наук отступает на второй план по отношению к значимости реализации результатов. Сочетание новизны и масштабов реализации результатов характеризует вклад технических наук в научно-технический прогресс. Это разительным образом контрастирует с исследованиями в сфере гуманитарных и естественных наук, где выше всего ценится объём ссылок на публикации, показывающий масштабы «внутринаучного» использования научным сообществом получаемых результатов. В технических науках публикация результатов – это не основной, а лишь сопутствующий и вовсе не обязательный путь их распространения. Вместо этого отслеживаются интенсивность и значимость применения результатов исследований в отраслях практической деятельности.

Поэтому индекс Хирша в технических науках может быть лишь частным вспомогательным индикатором активности исследователя. Главными же показателями результативности в технических науках должны служить указания на использование реализаций исследования с учётом числа их потребителей и их социально-экономической или оборонной значимости в технических решениях и проектах, нормативных документах или технической документации изготовителей, в патентах, стандартах и др.

Этого можно достичь благодаря комплексной оценке реализации результатов НИР и публикаций исследователя. В настоящее время удобного и обеспеченного исходными данными показателя, подобного индексу Хирша, для такой оценки не предложено. Не случайно по сей день в технических науках в наиболее ответственных процедурах оценки НИР, диссертаций и публикаций пользуются экспертными методами, а не наукометрическими показателями. Последние насаждаются преимущественно управленцами-неспециалистами, а не квалифицированными исследователями и преподавателями. Поэтому пока для технических наук не предложен показатель, столь же компактный и обеспеченный исходными данными, как индекс Хирша в фундаментальной науке, было бы ошибочным в данной сфере подменять экспертные оценки непригодными наукометрическими показателями.

Фундаментальная наука интернациональна, тогда как технические науки работают по большей части в национальных интересах и в интересах той части бизнеса, которая в стране финансирует исследования. Основной их заказчик – локализованный в стране высокотехнологичный бизнес. Это разительно отличает технические науки от естественнонаучных и гуманитарных исследований.

Применение индекса Хирша в технических науках жёстко стимулирует исследователей к публикационной деятельности. Но именно в технических науках наибольшая доля НИР финансируется бизнесом. А бизнес (за исключением монополистов) не заинтересован в раскрытии своих технологий перед конкурентами и передаче им «своих» научных результатов. Очевидно, что публикационная активность исследователей, работающих на бизнес, будет противоречить его интересам. Таким образом, применение индекса Хирша в технических науках не просто переориентирует исследователей на публикационную

деятельность, но будет сдерживать само их развитие.

### Выводы

1. Результаты технических наук направлены на совершенствование объекта исследования и в большей степени оцениваются с учетом влияния на это совершенствование, а не с точки зрения глубины понимания объектов, как в естественнонаучных исследованиях.

2. Широко применяемые наукометрические показатели не оценивают влияние результатов исследования на совершенствование объекта, новизну или объёмы их предполагаемого или достигнутого применения.

3. Число публикаций и ссылок на них в технических науках имеют вспомогательное значение и не должны применяться в отрыве от анализа применения результатов исследований.

4. Удобных и простых для расчёта наукометрических показателей для технических наук пока не предложено. Поэтому в технических науках нельзя подменять экспертные оценки исследований хорошо «работающими» в естественных науках показателями публикационной активности.

### Литература

1. *Гущина А.С.* Наукометрические показатели в оценке результатов научной деятельности // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2015. № 1 (15). С. 37–40.
2. *Назаренко М.А.* Наукометрия h-индекса (индекса Хирша) и G-индекса современного ученого // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 7. С. 185–186.
3. *Полянин А.Д.* Недостатки индексов цитируемости и Хирша и использование других наукометрических показателей // Математическое моделирование и численные методы. 2014. № 1. С. 131–144.
4. *Разин М.П.* Недостатки индекса Хирша в медицинской науке и возможные пути их преодоления // Детская хирургия. 2013. № 4. С. 57–58.

5. *Налимов В.В., Мульченко З.М.* Наукометрия. Изучение развития науки как информационного процесса. М.: Наука, 1969. 192 с.
6. *Цыганов А.В.* Краткое описание наукометрических показателей, основанных на ци-

тируемости // Управление большими системами. 2013. Вып. 44. С. 248–261.

*Статья поступила в редакцию 07.02.17.  
Принята к публикации 17.03.17*

## EVALUATION METHODOLOGY FOR RESEARCH IN ENGINEERING SCIENCES

*Sergey M. MOROZ* – Dr. Sci. (Engineering), Prof., e-mail: sm-moroz@mail.ru  
Moscow State Automobile and Road Technical University (MADI), Moscow, Russia  
Address: 64, Leningradsky Prosp., Moscow, 125319, Russian Federation

**Abstract.** This work critically examines the applicability of scientometric indicators (such as H-Index) that are widely used in basic science for evaluation research results in technical sciences. The purpose of this article is to show the specificity of the object and the targets of engineering research. The author strongly argues that it is erroneous to evaluate the effectiveness of a technical researcher according to his publication activity. The paper substantiates the necessity of taking into account the volume of anticipated or already implemented applications of these results for the objective assessment of research and researchers in technical sciences. The number of publications and references has only a subsidiary importance as opposed to the implementation of the results. The author comes to a conclusion that there are no reliable, simple and convenient indices for assessment the research results in technical sciences, and to present day expert evaluation continues to be the most effective tool.

**Keywords:** engineering science, research, evaluation, scientometric index, H-Index, reference, result, implementation

**Cite as:** Moroz, S.M. (2017). [Evaluation Methodology for Research in Engineering Sciences]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (211), pp. 160–164. (In Russ., abstract in Eng.)

### References

1. Gushchina, L.S. (2015). [Scientometric Indicators of the Assessment of Scientific Performance]. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire* [Additional Professional Education in the Country and the World]. No. 1(15), pp. 37-40. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Nazarenko, M.A. (2013). [Scientometrics of H-Index (Hirsch Index) and G-Index of a Modern Scientist]. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* [International Journal of Experimental Education]. No. 7, pp. 185-186. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Polyaniin, A.D. (2014). [Disadvantages of Citation Index and Hirsch Index and the Use of Other Scientometric Indicators]. *Matematicheskoe modelirovanie i chislennyye metody* [Mathematical Modeling and Numerical Methods]. No. 1, pp. 131-144. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Razin, M.P. (2013). [Disadvantages of Hirsch Index in Medical Science and Possible Ways for Their Elimination]. *Detskaya khirurgiya* [Pediatric Surgery]. No. 4, pp. 57-58. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Nalimov, V.V., Mul'chenko, Z.M. (1969). *Naukometriya. Izuchenie razvitiya nauki kak informatsionnogo protsessa* [Scientometrics. The Study of Science Development as an Information Process]. Nauka publ., 192 p.
6. Tsyganov, A.V. (2013). [Brief Description of Scientometric Indicators Based on Citation]. *Upravlenie bol'shimi sistemami* [Managing Large Systems]. No. 44, pp. 248-261. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 07.02.17.  
Accepted for publication 17.03.17.*

*Contents*

*Areas of Education Modernization*

B.I. BEDNYI. A New Postgraduate School Model: Pro et Contra. Pp. 5-16

A.I. CHUCHALIN, N.V. DANEIKINA. Application of CDIO Approach to MSc and PhD Engineering Programs. Pp. 17-25

*Sociology of Education*

S.S. DONETSKAYA. The Statistics of Awarded Doctoral Degrees: Changes after the Reform of the Higher Attestation Commission. Pp. 26-37

G.E. ZBOROVSKY, P.A. AMBAROVA. "Growing Up" of Students as a Phenomenon of Changing Higher Education. Pp. 38-49

*Academic Writing*

E.M. BAZANOVA, I.B. KOROTKINA. Russian Writing Centers Consortium. Pp. 50-57

V.V. LEVCHENKO, E.V. AGRIKOVA, M.A. VORONINA. Development of Academic Communication Skills: Methods of Work Organization. Pp. 58-62

*Higher Education: Critical Discourse*

D. KLUS-STANSKA, A.A. POLONNIKOV. "Light" and "Shadow" of A.S. Makarenko's Pedagogical Tradition. Pp. 63-75

V.M. KARELIN. Education in the Humanities and the Democratic Utopia of Martha Nussbaum. Pp. 76-85

*Higher School Pedagogy*

E.V. VULFOVICH. "Flipped Classroom" for Organization of EFL Students' Independent Work. Pp. 88-95

N.K. IVANOVA, S.G. SHISHKINA. Socialization of Engineering Students and Foreign Language Teaching. Pp. 96-103

I.Yu. STEPANOVA, V.A. ADOLF. Professional Socialization as a Condition of Formation Graduates' Competitiveness. Pp. 104-110

*University Life*

*In the Context of Foreground Projects in Education Sphere.* Pp. 111

N.D. TSKHADAYA. Strategic Perspective: USTU as a Center of Innovative, Technological, and Social Development of the Komi Republic. Pp. 112-119

E.Z. YAGUBOV, S.Yu. DUBIKOVSKIY. Profile Classes as a Tool for the Development of the Educational Environment for Training Workers and Engineering Personnel for Advanced Technology. Pp. 120-125

M.B. MELEKHINA. University as a Center of Innovation: Methodological Aspects. Pp. 126-130

O.I. BELYAEVA, G.V. KORSHUNOV. Brand Potential of University in the Context of Internationalization of Education in Russia: Arctic Vector, Oil and Gas Dominant. Pp. 131-136

D.N. BEZGODOV, E.A. VOLOGIN. The Concept "Outstanding Personality" and University Environment: A Symbolic-Didactic Sense of a Destiny (P.A. Sorokin and L.P. Karsavin). Pp. 137-143

O.A. VOLKOVA. Formation of Axiological Competencies of Future Engineers. Pp. 144-150

*Discussing a Problem*

N.A. KLOKTUNOVA, S.B. VENIG, V.A. Solovyova. Ergonomic Requirements for On-screen Educational Information. Pp. 152-159

S.M. MOROZ. Evaluation Methodology for Research in Engineering Sciences. Pp. 160-164



# VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

www.vovr.ru

*(Higher Education in Russia)*

## EDITORIAL BOARD

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

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

**Ivan S. BOLOTIN** – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Head of the Department of Sociology and Personnel Management, Moscow Aviation Institute (National Research University), siup@mail.ru

**Alexander I. CHUCHALIN** – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Head of the Department of Engineering Pedagogy, Tomsk Polytechnic University, chai@tpu.ru

**Evgeniy V. CHUPRUNOV** – Dr. Sci. (Physics), Prof., Rector of N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, rector@unn.ru

**German S. DIAKONOV** – Dr. Sci. (Chemistry), Prof., Rector of Kazan National Research Technological University, office@kstu.ru

**Leonid Y. DYATCHENKO** – Dr. Sci. (Sociology), Prof., National Research University “BelSU”, Djatchenko@bsu.edu.ru

**Igor B. FEDOROV** – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of RAS, Bauman MSTU, bauman@bmstu.ru

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

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

**Evgeniy N. IVAKHNENKO** – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Rector, Russian State University for the Humanities, ivahnen@rambler.ru

**Vasily G. IVANOV** – Dr. Sci. (Education), Prof., Vice-Rector, Kazan National Research Technological University, mrcpkrt@mail.ru

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

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

**Marianna A. LUKASHENKO** – Dr. Sci. (Economics), Prof., Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, mlukashenko@mfp.ru

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

**Stanislav S. NABOYCHENKO** – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Corr. Member of RAS, tel. +7-343-375-47-95

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

**Mikhail B. SAPUNOV** – Cand. Sci. (Philosophy), Editor-in-chief of the journal “Vysshee Obrazovanie v Rossii”, mbsapunov@mail.ru

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

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

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

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

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

**Andrey A. VERBITSKY** – Dr. Sci. (Education), Prof., Academician of the Russian Academy of Education, Moscow State Pedagogical University, asson1@rambler.ru

**Vasily 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

**Sergey V. ABLAMEYKO** – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of NAS of Belarus, Rector of Belarusian State University, ablameyko@bsu.by

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

**Michael E. AUER** – PhD, Prof., President of IGIP, Carinthia University of Applied Sciences (Austria), president@igip.org

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

**Arstan M. GAZALIYEV** – Dr. Sci. (Chemistry), Prof., Academician of NAS of the Republic of Kazakhstan, Karaganda State Technical University, kargtu@kstu.kz

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

**Vostanik Z. MARUKHYAN** – PhD, Prof., Rector of the National Polytechnic University of Armenia, rector@seua.am

**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

**Leonids RIBICKIS** – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of Riga Technical University, Academician of the Latvian Academy of Sciences, leonids.ribickis@rtu.lv

**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

**Boris G. YUDIN** – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Corr. Member of RAS, Editor-in-chief of the journal “Chelovek” byudin@yandex.ru

**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](mailto: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; 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* (150-250 words summarizing concisely the content and conclusions of the paper).
- *Keywords* (5-7).
- *Reference list* (approx. 15-20). Each reference should be numbered, ordered sequentially as it appears in a text; all authors should be included in reference list; references to websites should give authors if known, title of cited page, URL in full, and year of posting in parentheses. Please, adhere the journal style of referencing.



# VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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 Google Scholar.

# ИНТЕРНЕТ-ТЕСТИРОВАНИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Интернет-тестирование на всех этапах обучения позволит создать внутривузовскую систему оценки/мониторинга качества образования.



## Интернет-тренажеры в сфере образования

Подготовка к процедурам промежуточного, итогового контроля и процедурам внешней независимой оценки качества образования.

- Тестирование в студенческих режимах «Обучение» и «Самоконтроль»
- Тестирование студентов в преподавательском режиме «Текущий контроль» по федеральному банку заданий
- Возможность создания собственных оценочных средств в модуле «Тест-Конструктор»



## Диагностическое интернет-тестирование студентов первого курса

Оценка уровня фундаментальной и психологической подготовки первокурсников к обучению в вузе/ссузе.

- Выявление «проблемных» разделов/тем
- Информационно-аналитический отчет по каждой дисциплине
- Мониторинговые исследования



## Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО)

Внешняя независимая оценка уровня образовательных достижений студентов на каждом этапе обучения в вузе/ссузе.

- Педагогический анализ/мониторинг
- Сертификаты качества, которые могут быть учтены в ходе процедуры государственной аккредитации
- Учет результатов при процедуре профессионально-общественной аккредитации и в проекте «Лучшие образовательные программы инновационной России»



## Федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата (ФИЭБ)

Внешняя независимая сертификация выпускников бакалавриата.

- Получение выпускниками вуза именных сертификатов ФИЭБ
- Педагогический анализ результатов ФИЭБ
- Электронный справочник программ магистратуры ведущих вузов России

Для успешной подготовки студентов к ФИЭБ вузы дополнительно могут подключиться к системе

**Тренажер ФИЭБ.**

