

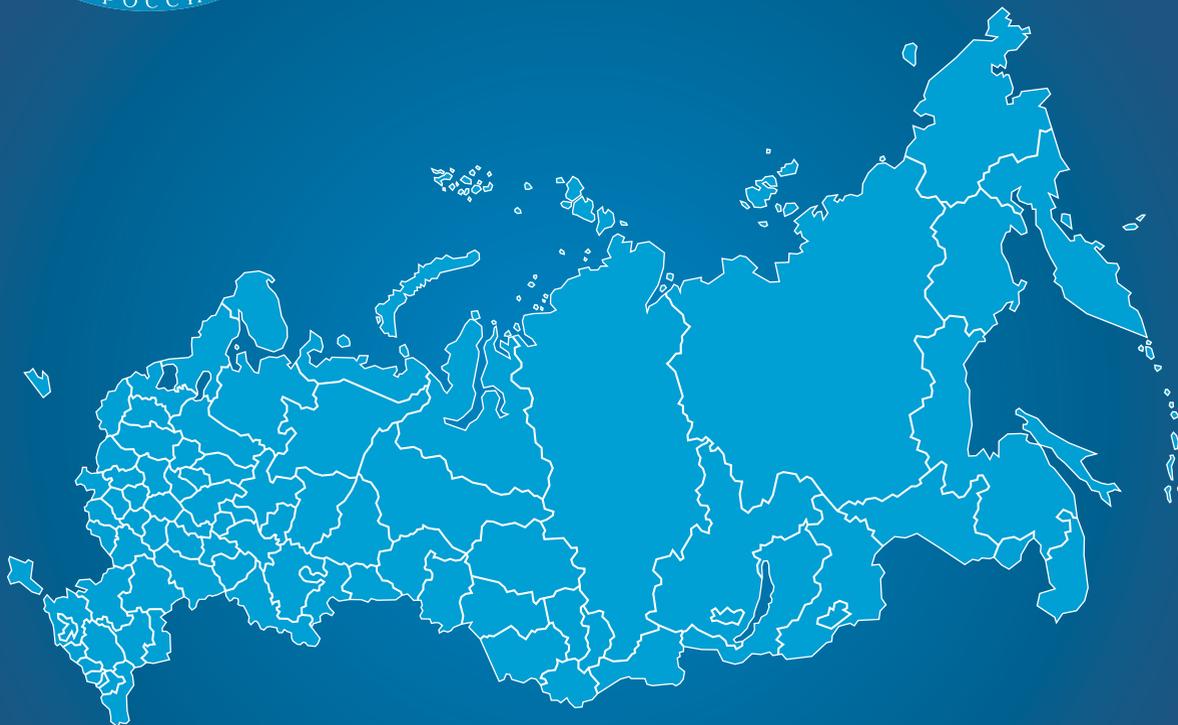
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

5 / 2018

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



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

Журнал издается с 1992 года



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

научно-педагогический журнал

«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 группам научных специальностей:

09.00.00 – Философия;

22.00.00 – Социология;

13.00.00 – Педагогика.

«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

5/2018

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

Содержание

Contents 3

Направления модернизации образования

И.Е. НИКУЛИНА. Эффективный контракт в вузе как драйвер
повышения качества труда научно-педагогических работников 9

В.Ю. СТРОМОВ, П.В. СЫСОЕВ, В.В. ЗАВЬЯЛОВ. «Школа компетенций» –
технология формирования дополнительных компетенций студентов
классического вуза 20

А.Р. ГРОШЕВ, Г.Е. КАРАТАЕВА. Лин-технологии как ресурс модернизации
образования. 30

Педагогика высшей школы

А.А. КУРМАНГУЛОВ, Ю.С. РЕШЕТНИКОВА, Р.Н. БАГИРОВ,
О.И. ФРОЛОВА, Н.С. БРЫНЗА. «Фабрика процессов» – новый формат
организации образовательного процесса в высшем учебном заведении 37

Т.А. БОРЗОВА. Преподаватель как основное звено технологии
«перевёрнутый класс» 42

Т.Л. ГУРУЛЕВА. Состояние и проблемы разработки образовательных
ресурсов по китайскому языку в высшей школе 50

Университет: вчера и сегодня

Университет третьего поколения в стратегии развития современного
образования (круглый стол с участием Йохана Виссема) 59



Соучредители: Московский
политехнический
университет;
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. Лябина

Редакторы:
О. Ю. Миронова

Ответственный секретарь:
А. Ю. Одинокова

Корректор:
М. В. Куликова

Технический редактор:
Д. В. Давыдова

Художник:
Н. Н. Жильцов

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

Юридический адрес:
107023, Москва,
ул. Б. Семёновская, д. 38

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 28.04.2018
Усл. п. л. 11. Тираж 600 экз.

Отпечатано в типографии
ППП «Типография
«Наука»». Зак. №

© «Высшее образование
в России»

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

Интернационализация образования

О.В. ВОРОБЬЕВА, И.Г. ТЕЛЕШОВА.

Научно-исследовательский вид деятельности
в европейской системе квалификации:

опыт и проблемы 74

И.Е. АБРАМОВА, А.В. АНАНЬИНА.

Интернационализация региональных вузов:
разработка англоязычных магистерских программ
для гуманитарных направлений. 87

А.И. ЕВСЕЕВА. «ВузЭкоФест» как практика

развития экологической культуры студентов 96

Академическое письмо

Т.Ю. ПОЛЯКОВА. Проблемы толкования

инженерно-педагогической терминологии
в международном общении. 104

Т.Б. АЛЕНЬКИНА. Особенности развития

англоязычного академического письма в России:
жанровый подход 110

М.Н. МИЛЕЕВА. Интернациональное и национальное

в академической статье 114

Философия образования и науки

А.А. АНДРЕЕВ. Социология как инструмент

«педагогической разведки». 121

А.Е. РАЗУМОВ. Свобода творчества и творческое

воображение: человек во времени. 130

Военная кафедра

В.С. ДОБРОВОЛЬСКИЙ, Г.Г. ШПАКОВ.

Инновационный подход к повышению качества
военного обучения студентов. 141

Е.Н. КАРЛОВА. Динамика ценностных ориентаций

и установок курсантов военных образовательных
организаций 152

Рецензия. Информация

И.Е. ЗАДОРЖНЮК. 75 лет МИФИ: преемственность

образовательных инноваций 160

Университеты в эпоху больших вызовов

(XI съезд Российского Союза ректоров). 165



Contents

Areas of Education Modernization

- I. E. NIKULINA. Effective Contract at the University as a Driver of Work Quality Improvement of Scientific and Pedagogical Workers. Pp. 9-19
V.Yu. STROMOV, P.V. SYSOYEV, V.V. ZAVYALOV. «School of Competencies» as a Technology for the Development of Students' Additional Competencies at Classical University. Pp. 20-29
A.R. GROSHEV, G.E. KARATAEVA. Lean-Technologies as a Resource of Education Modernization. Pp. 30-36

Higher School Pedagogy

- A.A. KURMANGULOV, Yu. S. RESHETNIKOVA, R. N. BAGIROV, O.I. FROLOVA, N.S. BRYNZHA. «Factory of Processes» – A New Format of Educational Process Organization at Higher Education Institution. Pp. 37-41
T.A. BORZOVA. Teacher as a Principle Element of the “Flipped Classroom” Technology. Pp. 42-49
T.L. GURULEVA. Status and Problems of Developing Educational Resources in Chinese Language in Higher School. Pp. 50-58

University: Yesterday, Today, Tomorrow

- The Third Generation University in the Strategy of Modern Education Development (round table discussion with Hans Wissema's participation). Pp. 59-73

Internationalization of Education

- O.V. VOROBIEVA, I.G. TELESHOVA. Research Activities in the European Qualifications System: Experience and Problems. Pp. 74-86
I.E. ABRAMOVA, A.V. ANANYINA. Internationalization of Russian Regional Universities: Designing Programmes in English for Master's Degrees in Humanities. Pp. 87-95
A.I. EVSEEVA. «VuzEcoFest» as a Practice of Ecological Culture Development among Students. Pp. 96-103

Academic Writing

- T.Y. POLYAKOVA. The Problems of Engineering Pedagogy Terms Interpretation in the International Communication. Pp. 104-109
T.B. ALENKINA. Academic Writing and Its Development in Russia: Genre Approach. Pp. 110-113
M.M. MILEYEVA. International and National in Academic Paper. Pp. 114-120

Philosophy of Science and Education

- A.L. ANDREEV. Sociology as a Tool of “Pedagogical Intelligence”. Pp. 121-129
A.E. RAZUMOV. Freedom of Creativity and Creative Imagination. Man and His Time. Pp. 130-140

Military Department

- V.S. DOBROVOLSKY, G.G. SHPAKOV. Innovative Approach to Improving the Quality of Students' Military Training. Pp. 141-151
E.N. KARLOVA. Dynamics of Value Orientations and Attitudes of Military Education Institutions' Cadets. Pp. 152-159

Reviews. Information

- I.E. ZADOROZHNYUK. 75 Years of MEPHI's History: Continuity of Educational Innovations. Pp. 160-164
Universities in the Era of Global Challenges: XI Congress of the Russian Union of Rectors. Pp. 165-168

Co-founders:
Moscow Polytechnic University,
Association of Technical
Universities. Founded in 1991

Editor-in-Chief:
M.B. Sapunov

Deputy Editors-in-Chief:
E.A. Gogonenkova,
N.P. Lyabina

Executive secretary:
L.Yu. Odinkova

Editor:
O.Yu. Mironova

Technical editor:
D.V. Davydova

Proof-reader:
M.V. Kulikova

Computer design:
N.N. Zhiltsov

Editorial office. Postal address:
2A, Pryanishnikova str., Moscow,
127550, Russian Federation

tel. +7 (499) 976-07-46
e-mail: vovrus@inbox.ru,
vovr@bk.ru

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

Legal address:
38, Bolshaya Semenovskaya,
Moscow, 107023, Russian
Federation

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

The Certificate of Mass Media registration: No. FC 7754511

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

11 issues per year

Languages: Russian, English

Indexed in Ulrich's Periodicals Directory, Russian Science Citation Index, Journals Library Cyberleninka, Google Scholar.

Printed in Publishing House “Nauka”: 1a, Dinamovskaya str., Moscow, 109044

Copies printed – 600.

© *Vyssee obrazovanie v Rossii*
(Higher Education in Russia)



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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



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., Тверской государственной 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); **ДЯТЧЕНКО А.Я.** (проф., БелГУ); **ЖУРАКОВСКИЙ В.М.** (проф., акад. РАО); **ИВАНОВ В.Г.** (проф., КНИТУ); **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., 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.Л.** (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, Президент МГТУ им. Н.Э. Баумана); **ЧУПРУНОВ Е.В.** (проф., ректор, ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф., Кубанский государственный технологический университет)

Международный редакционный совет

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



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

(Higher Education in Russia)

EDITORIAL BOARD

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

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

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, Kuban State Technological University, chai@tpu.ru

Evgeniy V. CHUPRUNOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Rector of N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, rector@unn.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., 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

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

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sergey V. YUSHKO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of Kazan National Research Technological University, office@kstu.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. 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* (250-300 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.

Эффективный контракт в вузе как драйвер повышения качества труда научно-педагогических работников

Никулина Ирина Евгеньевна – д-р экон. наук, проф. E-mail: nie@tpru.ru

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

Адрес: 634050, г. Томск, проспект Ленина, 30

Аннотация. В статье отражена позиция автора по отношению к теории и практике применения эффективного контракта для научно-педагогических сотрудников Национального исследовательского Томского политехнического университета. Приведён SWOT-анализ системы эффективного контракта как инструмента мотивации персонала, действующего в вузе уже более трёх лет. Исследованы история зарождения, принципы формирования и проблемы применения эффективного контракта. Даны рекомендации по организации процесса формирования и последующего применения эффективного контракта в университете. **Цель статьи** – исследовать теоретические и социально-экономические аспекты практики применения эффективных контрактов НПП в вузе для предложений по совершенствованию системы мотивации качества труда и недопущения ошибочных действий по управлению процессом её развития. **Методологической основой исследования** послужили системный и компетентностный подходы к управлению качеством труда научно-педагогических работников. **Практическая значимость исследования** заключается в представленных рекомендациях по совершенствованию организации процесса внедрения и адаптации системы эффективного контракта научно-педагогических сотрудников, способствующих развитию конкурентной среды и формированию новых механизмов достижения высокого качества научно-образовательной деятельности в вузе.

Ключевые слова: организация качества труда, научно-педагогические работники, эффективный контракт, система мотивации сотрудников, процесс управления научно-образовательной деятельностью, компетенции сотрудников

Для цитирования: Никулина И.Е. Эффективный контракт в вузе как драйвер повышения качества труда научно-педагогических работников // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 9-19.

Введение

Обсуждая проблемы современных изменений в системе высшего образования, необходимо ясно понимать, что механизмы обеспечения устойчивого воспроизводства компетентных и квалифицированных специалистов различных сфер деятельности затрагивают в немалой степени качество труда тех, кто обучает и готовит таких специалистов. В условиях жёсткой конкуренции и действия различных симулякров в образовательной среде вузы должны эффективно использовать человеческие ресурсы и,

как следствие, постоянно совершенствовать процесс управления кадрами, обеспечивая стабильность научно-педагогических сотрудников путем улучшения системы стимулирования и мотивирования качества их труда.

Стремление соответствовать международным стандартам научно-образовательной деятельности существенно повлияло на условия развития вузов: многоуровневое образование; новые образовательные стандарты, основанные на профессиональных; рейтингование вузов; стратегические пока-

затели оценки деятельности и долгосрочные программы развития научно-образовательных исследований; дифференциация на ведущие, национальные, федеральные и пр. – всё это заставило администрацию вузов активизировать поиск драйверов к стимулированию динамичного развития профессиональных и личностных компетенций научно-педагогических работников (НПР). Одним из них должен стать эффективный контракт как инструмент системы мотивации труда. При каких обстоятельствах эффективный контракт действительно является драйвером улучшения качества труда сотрудников, а при каких – препятствием, попытаемся разобраться в данной статье.

Взаимобусловленность мотивации и качества труда НПР

Как известно, «стимулирование» и «мотивация» – это понятия однопорядковые, но разнонаправленные: стимулирование действует как внешний побудитель к работе, а мотивация актуализирует внутренние установки на активную деятельность. Впрочем, в экономической науке существуют и активно разрабатываются направления, рассматривающие мотивацию в качестве как внешнего, так и внутреннего побудителя действия. Выстраивая систему стимулирования труда, руководителям любых организаций важно изучать и желательно знать особенности мотивации к труду если не каждого сотрудни-

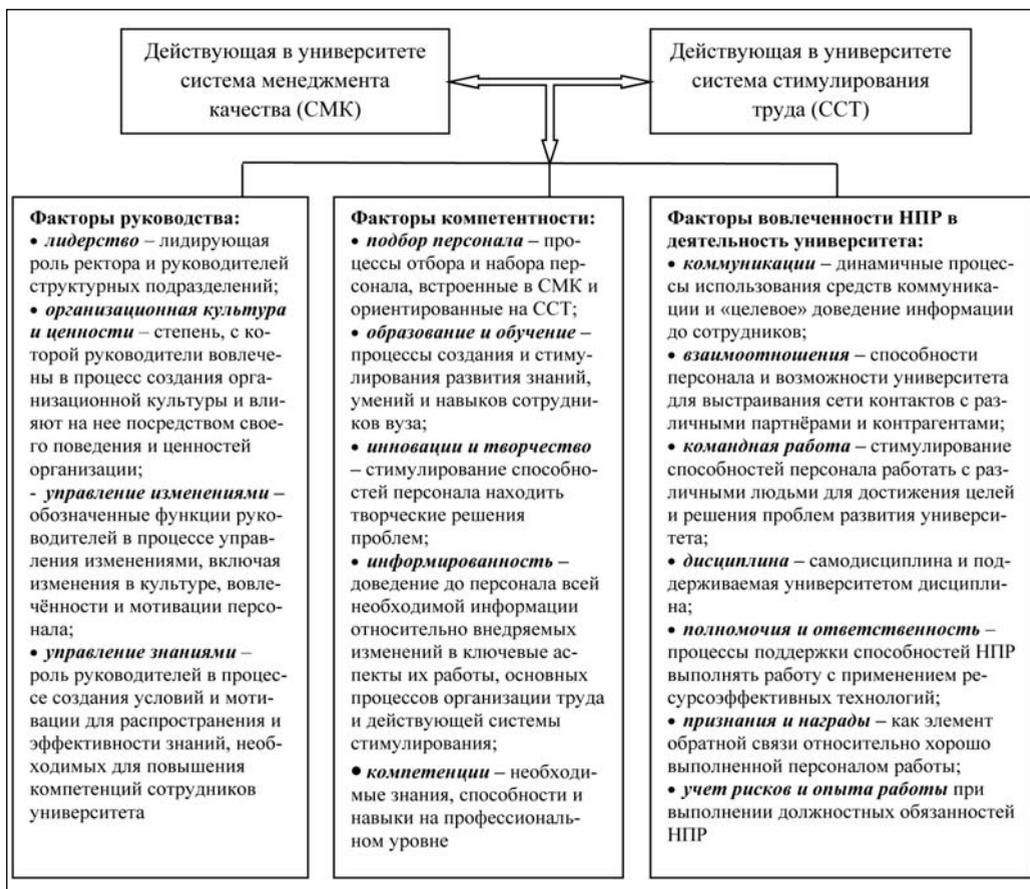


Рис. 1. Взаимосвязь систем менеджмента качества и стимулирования труда в университете

ка, то хотя бы отдельных групп. Поэтому в вузах при формировании эффективных контрактов необходимо учитывать интересы и трудовые установки среди отдельных групп научно-педагогических работников (НПР), начиная от ассистентов и заканчивая профессорами и академиками.

Заинтересованность сотрудников в достижении общих целей стратегической программы развития и качественное исполнение работ возможны только при соответствии стимулов существующей системе качества труда. Взаимосвязь системы стимулирования и системы качества труда обеспечивает три блока факторов (Рис. 1), что не исключает применения эффективного контракта [1], который способствует результативности и развитию обеих систем и развивает профессиональные компетенции. Заметим, что именно компетенций, нацеленных на качество, ждут от НПР студенты, их будущие работодатели, коллеги и руководство вуза. Профессиональным компетенциям преподавателя посвящено множество исследований [2]. Мы согласимся с подходом, в рамках которого компетенция трактуется как «сплав готовности, способности и условий». При этом под готовностью понимается комплекс, включающий мотивацию, оперативность и инициативность; под способностью – знания, умения и опыт; под условиями – новизна, самостоятельность и ресурсы [3].

При рассмотрении качества труда научно-педагогических работников нужно учитывать, что на каждом этапе жизненного цикла в вузе от ассистента до академика должен осуществляться дифференцированный подход к методам оценки и формирования компетенций, необходимых для постоянного развития и роста преподавателя как личности, стремящейся к улучшению качества своего труда. Отсюда следует, что суперцентрализованная модель эффективного контракта деятельности НПР нежизнеспособна – уже потому, что заставляет кадры приспосабливаться, не думать о поиске путей развития креативных компетенций. Именно творческий подход к формированию

собственных профессиональных компетенций позволяет НПР реализовывать инновации во всех видах деятельности: методической, научной, воспитательной, организационной, коммуникативно-репутационной. В этом контексте зададимся вопросом: эффективный контракт НПР является драйвером или препятствием? Чтобы понять это, рассмотрим некоторые особенности организации эффективного контракта сотрудника вуза.

Особенности системы эффективных контрактов сотрудников университетов

Во многих российских вузах уже введена и действует собственная система эффективного контракта (ЭК). Однако у многих участников данного процесса остаётся ряд вопросов, связанных с методами измерения эффективности в образовании, актуальностью и значимостью для коллектива новых трудовых отношений, влиянием системы ЭК на положение преподавателей вузов.

По своей сути «эффективный контракт» является понятием экономической теории, смысл которого заключается в определении обоюдовыгодных условий для работодателя и работника в рамках трудового договора. Существует ряд подходов к определению эффективного контракта, изложенных в различных нормативных документах¹. Так, в

¹ Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, утверждённая распоряжением Правительства РФ от 15.05.2013 г. № 792-р; Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы, утверждённая распоряжением Правительства РФ от 26.11.2012 г. № 2190-р; Приказ Министерства труда России № 167н от 26 апреля 2013 г. «Об утверждении рекомендаций по оформлению трудовых отношений с работником государственного (муниципального) учреждения при введении эффективного контракта»; Распоряжение Правительства РФ от 30.12.2012 г. № 2620-р и утверждённый «План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»».

«Программе поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы» описаны принципы и элементы эффективного контракта, а сам он определяется как «трудовой договор с работником, в котором конкретизированы его должностные обязанности, условия оплаты труда, показатели и критерии ... эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых государственных (муниципальных) услуг, а также меры социальной поддержки».

В экономической теории эффективность понимается как отношение полезных результатов к затраченным ресурсам, что предполагает достижение более высокого результата относительно издержек. В сфере образовательных услуг эффективность не всегда возможно определить столь однозначно, необходима корректировка. Профессиональная деятельность сотрудников вуза характеризуется сегодня трудовыми функциями, описанными в должностных инструкциях, опирающихся на профессиональные стандарты². Исходя из этого результаты труда НПР вуза не всегда можно соотнести с издержками, а эффект может быть не только экономическим, но и социальным, воспитательным, инновационным, репутационным и креативным, но обязательно ориентированным на качество научно-образовательной деятельности, что двояко влияет на бюджет вуза, увеличивая или сокращая издержки трудозатрат. Как следствие, в трудовых договорах, заключаемых с педагогическими работниками на принципах эффективного контракта, долж-

ны устанавливаться именно *показатели и критерии качества* (результативности, продуктивности), а не эффективности. В соответствии с экономическим содержанием ЭК должен обеспечивать конкурентоспособный уровень заработной платы работников образовательной сферы по отношению к другим секторам экономики. Этому в немалой степени способствуют принципы формирования целевых показателей эффективного контракта, соблюдение которых носит характер неукоснительности, а отклонение или исключение некоторых из них влечёт за собой имитацию активной деятельности по достижению формальных показателей вместо достижения нужного результата, и тогда ЭК действует как фактор, препятствующий совершенствованию качества научно-образовательной деятельности университета.

Принцип объективности при формировании и оценке достижения целевых показателей ЭК определяет размер стимулирующих выплат для сотрудника (на основе учёта сведений о степени выполнения им таких показателей). *Принцип предсказуемости и стабильности* обеспечивает знание и уверенность сотрудника в получении определённого размера стимулирующих выплат, которые ему положены, исходя из результатов его деятельности. *Принцип адекватности* помогает администрации рассчитать выплату стимулирующих надбавок, соизмеримую (адекватную) вкладу каждого сотрудника в конечный результат деятельности университета, учитывая его опыт и квалификационный уровень. *Принцип своевременности* гарантирует незамедлительность стимулирующих выплат по достижении результата. *Принцип прозрачности* даёт доступное понимание каждому сотруднику техники расчёта и правил формирования стимулирующих выплат. *Принцип измеримости* достигается за счёт экспертно выбранных методов измерения целевых показателей эффективности деятельности, оценивающих их в динамике с учётом временных периодов и осуществлённых трудозатрат. Следует

² Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 г. № 197-ФЗ (ред. от 30.12.2015); Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 12 апреля 2013 г. № 147н «Об утверждении макета профессионального стандарта»; Постановление Правительства РФ от 22 января 2013 г. № 23 «О правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов».

	3. Возможности системы образования в РФ	4. Угрозы системы образования в РФ
1. Сильные стороны эффективного контракта в вузе	1.3. Поле мероприятий с учётом сил ЭК и возможностей системы образования в РФ	1.4. Поле мероприятий с учётом сил ЭК и угроз системы образования в РФ
2. Слабые стороны эффективного контракта в вузе	2.3. Поле мероприятий с учётом слабых сторон ЭК и возможностей системы образования в РФ	2.4. Поле мероприятий с учётом слабых сторон ЭК и угроз системы образования в РФ

Рис. 2. Матрица SWOT-анализа действия эффективного контракта в вузе

отметить, что выполнение перечисленных принципов потребует заключения с сотрудниками университета дополнительного соглашения к действующему трудовому договору для понимания ими критериев оценки результативности их деятельности.

Эффективный контракт в вузе зародился на основе системы KPI (*Key Performance Indicator* – ключевые показатели эффективности) – системы количественных индикаторов, отражающих результативность работы каждого сотрудника. В основе методики KPI лежат идея контроля и идея управления по целям. Суть их сводится к возможности предвидения результатов по поставленным целям и планирования их достижения за счёт выполнения показателей KPI³. Работа по системе KPI позволяет сотрудникам лучше понимать, что им необходимо делать, чтобы быть эффективными. Под «эффективностью» в этой системе понимается не только объём работ, проделанный за единицу времени, но и польза, полученная компанией от деятельности сотрудника. В вузе такую пользу сотрудника можно ассоциировать с его репутационной значимостью. У KPI есть свои преимущества и недостатки, о чём уже много написано [4]. Однако все авторы отмечают, что переход на систему KPI обычно сопровождается волнениями среди сотрудников, некоторые из них нововведение «тихо саботируют», другие полностью

не принимают его и покидают организацию. Люди предпочитают стабильность, им сложно сразу поменять свои привычки, порядок выполнения функций, привыкнуть к новым условиям оплаты труда.

Организовать мероприятия по улучшению процесса формирования и организации деятельности в рамках ЭК можно посредством такого известного инструмента в менеджменте, как SWOT-анализ [5]. Внешней средой воздействия на реализацию ЭК, рассматриваемого как инструмент стимулирования качества труда НПП любого вуза, служит система образования в России; факторы этой среды могут быть сгруппированы по возможностям и угрозам. Используя опыт НИ ТПУ [6], обозначим внутреннюю среду как процесс внедрения и выполнения ЭК в этом университете, сформулировав сильные и слабые стороны организации этого процесса (Рис. 2). Структурные элементы матрицы 1, 2, 3, 4 SWOT-анализа, приведенные на рисунке 2, оформим в *таблице 1*.

Содержательную сторону слабых сторон ЭК, приведённых в матрице SWOT-анализа (*Табл. 1*), можно обогатить некоторыми *комментариями и пояснениями*. Так, например, налаженная система контроля выполнения ЭК в Томском политехническом университете работает через назначение ответственных за учёт отдельных показателей (кстати, отметим, что системы доступа к полученным статистическим данным у НПП нет; непонятно, чем вызвана такая секретность). Отлаженная система «up or out» («расти или уходи»), на наш взгляд, излиш-

³ Ключевые показатели эффективности KPI – что это такое и как их использовать. URL: <http://delatdelo.com/spravochnik/terminy/kpi-chto-eto-takoe.html> (In Russ.)

Таблица 1

Содержание особенностей внешней и внутренней среды эффективного контракта

Система образования в России (внешняя среда)	
Возможности внешней среды	Угрозы внешней среды
<ul style="list-style-type: none"> – наличие государственной политики в сфере высшего образования, направленной на повышение конкурентоспособности вузов; – предоставляемые возможности системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации сотрудников вуза; – система государственных дотаций в виде грантов и научно-образовательных проектов; – эффективно функционирующая система аккредитации вузов (в части оценки качества предоставляемых услуг); – неослабевающий интерес выпускников школ к высшему образованию 	<ul style="list-style-type: none"> – обострение конкуренции на рынке образовательных услуг; – отсутствие развитых механизмов финансового и организационного взаимодействия с работодателями; – повышение конкуренции на рынке труда специалистов; – постоянное изменение требований к выпускникам вузов и НПП в связи с глобализацией международных рынков труда и образования; – тренд на сокращение государственного финансирования системы образования
Эффективный контракт в вузе (внутренняя среда)	
Сильные стороны ЭК	Слабые стороны ЭК
<ul style="list-style-type: none"> – напрямую связан с показателями стратегии развития вуза и оценки деятельности ректора; – нацелен на повышение конкурентоспособности вуза; – допускается совместное выполнение некоторых показателей ЭК; – налажена система контроля выполнения ЭК; – есть консалтинговая служба по выполнению показателей публикационной активности; – сформирована система вознаграждений и наказаний за выполнение и невыполнение определенного объема показателей ЭК; – работает система «up or out» – «расти или уходи» 	<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие дифференциации ЭК по должностям; – ежегодная смена показателей и подходов к оценке выполнения показателей ЭК; – платность за скорость выполнения самых важных и трудоёмких показателей по публикациям в журналах Scopus и Web of Science; – показатели ЭК не коррелируют с показателями системы управления качеством научно-образовательной деятельности; – ЭК никак не способствует процессу адаптации молодых НПП и интересу к наставничеству старшего поколения НПП; – отсутствие конструктивного обсуждения промежуточных и окончательных стадий выполнения ЭК; – нет связи с принципами системы мотивации и стимулирования труда

не жёсткая: сначала выговор, затем увольнение в течение двух лет за невыполнение ЭК. Кроме того, такая система несопоставима по сбалансированности с системой стимулирования. Это выражается в слабой связи с принципами действующей системы стимулирования труда, в отсутствии промежуточной мотивации и отложенном действии окончательной. Об этом свидетельствует тот факт, что ежемесячные доплаты сотрудникам гарантируются только через два года стопроцентного выполнения, при том что административная мотивация наступает незамедлительно.

Отсутствие дифференциации ЭК по должностям не способствует мотивации достижения результатов, которая в целом у НПП университета развита достаточно сильно. Внутренние установки на постоянный поиск путей успеха в трудовой деятельности способствуют воспитанию у них оптимистичного настроения в жизни, помогают в саморазвитии, накоплении различного (в том числе и отрицательного) опыта. Отсюда понятно, что сотрудники вуза стремятся к достижениям по-разному, опираясь на свои способности и интересы, поэтому применение ко всем единообразных пока-

зателей ЭК не только недопустимо, но и нарушает основные принципы формирования ЭК. Оформленные в дифференцированном ключе элементы ЭК для разных групп НПП позволят учитывать их специфику и повышенный интерес к той или иной деятельности, что обеспечивает результативное применение системы стимулирования труда. Здесь можно дать право заведующему кафедрой или лабораторией решать вопрос о распределении показателей ЭК среди сотрудников его подразделения, не нарушая в целом баланса показателей развития всего коллектива. Речь идёт о том, что в научно-педагогических коллективах есть разные группы: великолепные методисты, постоянные грантополучатели, идеологи в научной деятельности и т.п. Научно-педагогическому работнику-методисту можно 2/3 показателей ЭК запланировать именно по улучшению качества методической деятельности в подразделении (рост качества методики преподавания по научно значимым направлениям; поиск, адаптация и активизация инновационных методических подходов к процессу обучения в вузе; расширение видов аудиторной и самостоятельной работы студентов и т.п.). А известному учёному целесообразно составить 2/3 ЭК «по науке» во всех её проявлениях. Такой подход, кроме прочего, будет способствовать укреплению авторитета руководителей низовых звеньев структуры управления вузом.

Ежегодная смена структуры показателей и подходов к оценке выполнения показателей ЭК отнюдь не способствует позитивному отношению сотрудников к изменениям оценки их деятельности: «Не успеешь отладить процесс выполнения какого-либо показателя ЭК, как на следующий год он либо исчезает, либо видоизменяется так, что отлаженный тобой процесс уже не работает» (из комментариев исполнителей). Обеспечиваемая администрацией стабильность показателей ЭК и некое растягивание их во времени могли бы привести к экономии финансовых затрат преподавателей. Так, бесплат-

ные публикации в журналах Scopus и Web of Science, особенно по социально-экономическим направлениям, требуют ожидания рецензирования статьи более двух лет, без гарантии опубликования и часто с отказом без объяснений. Отметим также и тот факт, что систему менеджмента качества (СМК), действующую в вузе, никто не отменял, поэтому не коррелирующие с ней показатели ЭК существенно снижают её актуальность и действенность, ухудшая тем самым качество труда НПП.

Предложения по совершенствованию организации деятельности ЭК, обычно заполняемые в полях мероприятий матрицы SWOT-анализа (на Рис. 2 это поля 1.3; 1.4; 2.3 и 2.4), приведём в следующем разделе статьи.

Рекомендации по развитию системы эффективных контрактов сотрудников вуза

Предлагаемые рекомендации в основном адресованы административному аппарату университета и могут быть дифференцированы по выделенным функциям эффективного контракта (по аналогии, предлагаемой М. Богатырёвым для организационной культуры предприятия [7]). Функции помогают ЭК служить драйвером в процессе совершенствования качества научно-образовательной деятельности университета.

Структурно-содержательная функция. Рассматривая ЭК как систему, можно обосновать присущие ей элементы, структурированные в зависимости от сути целевой программы развития университета. К таковым относятся все взаимоувязанные показатели действия ЭК. Каждый из показателей аккумулирует целый комплекс осуществляемых шагов, способствующих целенаправленному поиску наиболее эффективных действий по выполнению стратегии развития университета. В рамках обеспечения данной функции можно предложить следующие *рекомендации*:

1. Обеспечение жёсткой взаимозависимости показателей ЭК и основных индикаторов роста качества труда сотрудников.

Каждый из показателей ЭК должен веером воздействовать на целый ряд важных для вуза и общества в целом индикаторов роста качества научно-образовательной деятельности. Возникающие при этом трудности обусловлены сложностями в предварительном анализе и отборе таковых.

2. Расширение количества показателей ЭК, относящихся к образовательной деятельности, и доведение их в общей сумме предлагаемых показателей до соотношения 60/40, исходя из логики бюджетного финансирования образовательного учреждения. Здесь следует иметь в виду, что качество труда педагогов вуза характеризуют не только традиционные научно-педагогические разработки (методические пособия, рабочие программы дисциплин, методические разработки по лекциям и практическим занятиям и т.п.), но также другие, смежные с обозначенными, виды работ (авторские программы дополнительного профессионального обучения; электронные методические и организационные материалы для занятий в дистанционной форме; креативно организованные научно-учебные процессы, а именно бизнес-игры, кейс-чемпионаты, продвижение различных студенческих проектов в компаниях работодателей, организация конференций и семинаров, обеспечение и реализация научных проектов на российском и международном рынках и многое другое; новые интерактивные методики применения современных практик смешанной организации обучения (blended learning) и воспитания студентов; сохранение и расширение мест прохождения студентами практик различного уровня – учебных, научно-исследовательских, производственных, педагогических).

3. Введение и организация достоверного и прозрачного учёта выполнения каждого показателя ЭК с указанием на предмет улучшения качества научно-образовательного процесса в вузе.

Воспроизводственная функция. Означает реинжиниринг всех процессов в развитии

университета, ретрансляцию исторического опыта успешности вуза и аккумуляцию академических ценностей последующим поколениям. Предлагаются следующие *рекомендации*.

1. Обеспечение действенной помощи НПП со стороны администрации вуза в процессе организации деятельности по выполнению ЭК и качества функционала (под функционалом мы понимаем выполнение должностных обязанностей сотрудниками). В настоящий момент такая помощь выражается в ТПУ лишь в учёте и контроле показателей ЭК.

2. Предоставление возможностей командного (коллегиального) выполнения показателей ЭК.

3. Возможность совмещения деятельности по выполнению показателей ЭК и функций наставничества начинающих педагогов.

4. Акцентирование внимания на роли студентов в выполнении показателей ЭК.

Мотивирующая функция ЭК. Обеспечивает реальное представление сотрудников о значимости его личности для данной организации и формирует установки на интенсивность трудовой деятельности. ЭК неосуществим без подкрепления правильной и эффективной системой мотивации, действующей в университете. Отсюда – следующие *рекомендации*.

1. Отслеживание взаимообусловленности ЭК с наличной системой стимулирования и мотивирования труда НПП университета. Возможность пересмотра и перестройки действующей системы мотивирования труда НПП.

2. Обозначение стимулирующих грейдов сотрудников по уровню выполнения ЭК и качества функционала одновременно.

Коммуникативная функция. Позволяет не только налаживать связи с внешней средой, но и расширять каналы взаимодействия между сотрудниками внутри университета. Здесь можно предложить для совершенствования организации ЭК следующие *мероприятия*.

1. Проведение семинаров и регулярных встреч НПП с администрацией вуза по об-

суждению результатов и опыта успешного выполнения ЭК.

2. Налаживание системы эффективной обратной связи НППР и администрации вуза по проблемам, перспективам развития и критическому осмыслению организации процесса выполнения ЭК.

3. Разработка методики анонимной оценки удовлетворённости НППР своей работой, что непременно влияет на рост качества их научно-образовательной деятельности.

Инновационная (изменяющая) функция. ЭК реализуется через перемены, действующие совершенствованию труда преподавателя, меняющие элементы привычно организованной трудовой жизни коллективов, частично меняющие их функционал. Такие перемены влекут за собой построение инновационной системы контроллинга в университете [8] и должны опираться на профессиональные компетенции их участников. Отсюда и специфические *рекомендации*.

1. Эффективный контракт не может быть гомогенно одинаковым для всех преподавателей. Поскольку научно-образовательный процесс в вузе является трёхуровневым: бакалавриат (аналитико-диагностические компетенции студентов), магистратура (креативно-эвристические компетенции студентов) и аспирантура (исследовательские компетенции аспирантов), то и качество труда НППР должно оцениваться соответственно. Дифференциация ЭК не означает одностороннего развития сотрудников, а лишь усиливает их интерес к той или иной деятельности, а в последующем – эффективное применение достигнутых результатов в коллективе.

2. Наличие промежуточного (семестрового) контроля выполнения показателей ЭК. Это помогает отслеживать происходящие изменения и оценивать правильность выбранных направлений организации ЭК.

3. ЭК способствует обеспечению постоянного мониторинга качества образования и науки, а мониторинг, в свою очередь, – со-

вершенствованию форм, способов и структуры эффективного контракта.

Как следует из вышеобозначенного, ЭК требует постоянного внимания администрации вуза к аспектам его организации и должен быть встроен в механизм управления университетом.

Заключение

В заключение хочется ещё раз подчеркнуть, что ЭК является драйвером в улучшении качества научно-образовательного процесса вуза. Проводимые научно-методические семинары по обсуждению опыта достижения показателей ЭК помогут сбалансировать интересы всех НППР в методической, научной и организационно-воспитательной деятельности, что, в свою очередь, будет способствовать борьбе с «деятельностью ради деятельности», «фальшивой уникальностью» и развитию подлинной уникальности каждого сотрудника. Демократический подход немаловажен для результативного использования и экономии средств университета, а лично для сотрудника – при исполнении ЭК. При этом ЭК должен выступать моделью инвестирования в человеческий капитал сотрудников, в которой присутствует и универсальность, и конкурентность.

Как известно, стремление к стабильности, объясняемое психологией человека, зачастую заставляет сотрудников вуза противостоять инновационным решениям руководства. Это связано с неприятием «непонятого», «незнакомого» опыта работы, опаской и осторожностью к новым идеям. Для преодоления такого сопротивления внедрение эффективного контракта в трудовую жизнь должно осуществляться постепенно и поэтапно. Важно своевременное выявление проблемных мест ЭК, активное и эффективное обсуждение их с «протестными группами». В противном случае административные методы «насаждения» ЭК приведут к организационным стрессам, «выгоранию» сотрудников и потерям квалифицированных

кадров. При наличии полной информированности и гласности процесса НПП постепенно привыкают и принимают неизбежность ЭК как необходимой инновации, работающей на развитие не только университета в целом, но и лично на каждого сотрудника.

Литература

1. *Сенашенко В.С., Халин В.Г.* Об эффективном контракте в высшей школе России // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 27–36; *Постников С.Н., Андриенко А.В.* Эффективный контракт в вузе: практика реализации // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 37–45.
2. *Кудрявцева Е.И.* Методологические проблемы применения моделей компетенций // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011. № 4. Т. 5. С. 29–40; *Андриенко А.В., Калачикова О.Н.* Разработка моделей компетенций преподавателей вуза для задач управления персоналом // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 101 (1). С. 10–15.
3. *Кочергин Е.А., Сафин Р.С.* Компетентностный подход и традиционное представление о высшем образовании // Высшее образование в России. 2016. № 11 (206). С. 47–54.
4. *Marr V.* Key Performance Indicator (KPI): The 75 Measures Every Manager Needs to Know (Financial Times Series). Hampshire: FT Press, 2012. 348 p.; *Parmenter D.* Key Performance Indicator: Developing, Implementing and Using Winning KPI's. New Jersey, USA: John Wiley & Sons, 2007. 233 p.
5. *Никулина И.Е.* Программно-целевое управление банковской системой на региональном уровне. Томск: Дельтаплан, 2003. С. 66–80.
6. *Чубик П.С., Лидер А.М., Замятин С.В., Чубик М.П., Кириянова Л.Г., Слесаренко И.В.* Система эффективного контракта для научно-педагогических работников университета // Высшее образование в России. 2016. № 8–9 (204). С. 5–14.
7. *Богатырев М.* Организационная культура предприятия // Проблемы теории и практики управления. 2005. № 1. С. 104–111.
8. *Никулина И.Е.* Система контроллинга в исследовательском университете // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 80–87.

Статья поступила в редакцию 19.03.18

Принята к публикации 14.04.18

Effective Contract at the University as a Driver of Work Quality Improvement of Scientific and Pedagogical Workers

Irina E. Nikulina – Dr. Sci. (Economics), Prof., School of Engineering Entrepreneurship, e-mail: nie@tpu.ru

National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

Address: 30, Lenin prosp., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract. This paper investigates the theory and practice of using effective contracts for academic staff. The study identifies the effects of the implementation of effective contracts at the National Research Tomsk Polytechnic University using bottom-up approach. Recently, the International Standards of Scientific and Educational Activities have significantly changed the programs for the development of universities. Therefore, in recent years, the system of effective contracts is actively developing. In this research SWOT-analysis of effective contract system is introduced. The described system is used for more than three years at the National Research Tomsk Polytechnic University. The first part of the research is devoted to the history of origin, principles and problems of applying effective contracts. In the second part of the article, recommendations are given for the introduction of a system of effective contracts.

The Research goal was to study the theoretical and socio-economic aspects of the practice of applying effective contracts at the university to improve the motivation system and avoiding erroneous actions to manage the process of its development.

The methodological basis of the study is the system and competence approaches to the management of quality of work of academic staff.

The practical significance of the research consists in the presented recommendations on improving the process of introduction of the effective contract system for academic staff, contributing to the development of a competitive environment, and the formation of new mechanisms for motivating the idea of achieving a positive strategic effect in a university.

Keywords: labor quality, academic staff management, effective contract, motivation system, management of scientific and educational activities, academic staff competencies

Cite as: Nikulina, I.E. (2018). [Effective Contract at the University as a Driver of Work Quality Improvement of Scientific and Pedagogical Workers]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 5, pp. 9-19. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Senashenko, V.S., Khalin, V.G. (2015). [On the Effective Contract in Higher School of Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher education in Russia. No. 5, pp. 27-36. (In Russ., abstract in Eng.); Postnikov, S.N., Andrienko, A.V. [Effective Contract in Higher School: The Implementation Practice]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 37-45. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Kudryavtseva, E.I. (2011). [Methodological Problems of the Application of Competency Models]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* = Vestnik of Pushkin Leningrad State University. No. 4, Vol. 5, pp. 29-40. (In Russ., abstract in Eng.); Andrienko, A.V., Kalachikova O.N. (2016). [Development of Competency Models for University Teachers for Personnel Management Tasks]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. No. 101 (1), pp. 10-15. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Kochergin, E.A., Safin, R.S. (2016). [Competence Approach and Traditional Understanding of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11 (206), pp. 47-54. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Marr, B. (2012). Key Performance Indicator (KPI): The 75 Measures Every Manager Needs to Know (Financial Times Series). Hampshire: FT Press. 348 p.; Parmenter D. (2007). Key Performance Indicator: Developing, Implementing and Using Winning KPI's. New Jersey, USA: John Wiley & Sons. 233 p.
5. Nikulina, I.E. (2003). *Programmno-tselevoe upravlenie bankovskoi sistemoi na regional'nom urovne* [Program-Oriented Management of the Banking System at the Regional Level]. Tomsk: Del'taplan Publ. Pp. 66-80. (In Russ.)
6. Chubik, P.S., Lider, A.M., Zamyatin, S.V., Chubik, M.P., Kir'yanova, L.G., Slesarenko, I.V. (2016). [The System of an Effective Contract for Scientific and Pedagogical Workers of the University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8-9 (204), pp. 5-14. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Bogatyrev, M. (2005). [Organizational Culture of the Company]. *Problemy teorii i praktiki upravleniya* = Theoretical and Practical Aspects of Management. No. 1, pp. 104-111. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Nikulina, I.E. (2015). [The Controlling System of Research University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2, pp. 80-87. (In Russ., abstract in Eng.)

«Школа компетенций» – технология формирования дополнительных компетенций у студентов классического вуза

СТРОМОВ Владимир Юрьевич – канд. юрид. наук, доцент, ректор.

E-mail: vladimir_stromov@mail.ru

СЫСОЕВ Павел Викторович – д-р пед. наук, проф., начальник управления научно-исследовательской деятельности студентов и молодых учёных. E-mail: psysoyev@yandex.ru

ЗАВЬЯЛОВ Владимир Владимирович – председатель объединённого студенческого научного совета, специалист управления научно-исследовательской деятельности студентов и молодых учёных. E-mail: zavtmb@mail.ru

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, Тамбов, Россия

Адрес: 392000, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

Аннотация. На современном этапе многие студенты испытывают потребность в получении ряда дополнительных компетенций, которые позволят им по окончании учебного заведения значительно расширить возможности трудоустройства и профессиональной деятельности. Научно-образовательный проект студенческого самоуправления «Школа компетенций» выступает одним из современных и набирающих популярность в российских вузах форматов приобретения дополнительных профессиональных и общекультурных компетенций. К ним относятся компетенции в области правовых основ организации собственного дела, бизнес-планирования, маркетинга, рекламы и связей с общественностью, стрессоустойчивости, оформления заявок на гранты, технологии написания научного текста и пр. В статье авторы: а) проводят краткий обзор литературы и обосновывают актуальность реализации проекта «Школа компетенций» среди студентов; б) представляют предметное содержание проекта «Школа компетенций» и номенклатуру формируемых профессиональных и общекультурных компетенций студентов; в) рассматривают этапы реализации проекта «Школа компетенций» в вузах.

Ключевые слова: школа компетенций, студенческая наука, студенческое самоуправление, профессиональные компетенции, дополнительные компетенции

Для цитирования: Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В. «Школа компетенций» – технология формирования дополнительных компетенций студентов классического вуза // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 20-29.

Введение

Развитие студенческого самоуправления выступает одной из важных задач организации социально-воспитательной работы в вузе. Создание в университете целостной системы, в которой студенты с активной жизненной позицией могли бы объединяться в студенческие советы или студенческие общества по интересам, принимать участие в управлении учебной, социально-воспитательной или научной сферами деятельности

университета, формулировать повестку и взаимодействовать между собой в коллегиальных органах для решения конкретных задач, безусловно, будет способствовать профессиональному становлению обучающихся, развитию их лидерского потенциала и воспитанию ответственности за происходящее. Студенческое самоуправление может осуществляться в различных сферах деятельности вуза, включая научно-исследовательскую. За последние годы появилось

немало исследований, в которых разрабатываются теоретические основы и описывается практический опыт организации студенческих научных обществ в российских вузах [1–4]. Анализ этих и других работ свидетельствует о том, что студенческое самоуправление в научно-исследовательской сфере создаёт реальные условия для профессионального становления обучающихся: выявление талантливой молодёжи, способной заниматься научно-исследовательской и инновационной деятельностью; вовлечение наиболее способных студентов в научно-исследовательскую работу в студенческих научных кружках по интересам и научных обществах структурных подразделений вуза или тематических научных обществах; организация мероприятий, способствующих популяризации науки и исследовательской работы среди студентов; оказание помощи при оформлении грантовой документации и поиске публикаторов научных работ студентов; организация и проведение ряда мероприятий и проектов, направленных на повышение качества исследовательской работы.

Кроме того, некоторые учёные в своих работах указывали, что на современном этапе многие студенты нуждаются в формировании *дополнительных* профессиональных компетенций, которые по объективным и субъективным причинам не формируются в процессе освоения основных образовательных программ по конкретным направлениям подготовки [5–9]. К таковым можно отнести предпринимательские компетенции, компетенции по правовым аспектам организации собственного дела, компетенции по оформлению грантовой документации, навыки публичной защиты научных работ и т.п. Данный перечень можно продолжить, он будет варьироваться в зависимости от направления подготовки студентов, их интересов и потребностей. Владение этими и многими другими дополнительными профессиональными и общекультурными компетенциями позволит выпускникам вузов быть более востребованными на современном рынке

труда, развивать малый бизнес в регионах в различных сферах профессиональной деятельности, организовывать наукоёмкие производства.

Практика формирования дополнительных профессиональных компетенций

В научной литературе последних лет появились исследования, в которых авторы предлагают различные модели формирования у учащихся и студентов дополнительных компетенций. Анализ опубликованных работ свидетельствует о том, что к самым востребованным авторы относят *предпринимательские компетенции* [5–9]; это вполне естественно и определяется социальным заказом на интенсивное развитие в регионах страны мелкого и среднего бизнеса. Формировать предпринимательские компетенции авторы предлагают не только в вузе, но и в учреждениях среднего специального и основного общего образования. Безусловно, уровень и ступень образования и образовательное учреждение будут определять и обуславливать как предметное содержание компетенций, так и методы и формы их формирования. Проведём краткий обзор исследований в области формирования предпринимательских компетенций и выразим своё понимание по данному вопросу.

Исследование Л.А. Трусовой посвящено формированию предпринимательских компетенций у школьников. Она предлагает номенклатуру соответствующих компетенций и методику их формирования у учащихся средних школ в условиях социального партнёрства [5]. Предпринимательские компетенции автор разделяет на шесть блоков: успехи и достижения, взаимоотношения, образование, личностные возможности, лидерство и предпринимательское мышление. Изучение составляющих этих шести блоков свидетельствует о том, что в средней общеобразовательной школе более корректно говорить о формировании не столько компетенций, сколько осведомлённости учащихся о культуре предпринимательства. Вместе с

тем приобщение учащихся к идеям предпринимательства сможет сыграть профориентационную роль, а также обусловить выбор направления подготовки в вузе.

В исследовании Е.А. Терентьевой разрабатывается модель формирования предпринимательских компетенций студентов системы СПО. По мнению автора, она позволит обучающимся достигнуть «коммерческого результата в реализации технических, социальных и других проектов» [6, с. 98]. На основе интеграции ряда дисциплин («Организация рекламно-информационной деятельности», «Бизнес-планирование», «Инновационные технологии в профессиональной деятельности» и др.) предлагается разработать интегрированный курс «Предпринимательская деятельность». Похожее исследование в рамках системы высшего образования было проведено И.А. Ревиным и Д.А. Цыбулевской [7]. Авторы предложили модель развития предпринимательских компетенций студентов технического вуза в системе дополнительного образования. На примере Южного федерального университета учёные проиллюстрировали, как дополнительные образовательные программы и курсы повышения квалификации позволят студентам овладеть необходимыми компетенциями. При рассмотрении предпринимательских компетенций некоторые учёные обращают внимание на необходимость формирования управленческих компетенций [8].

Совершенно новый взгляд на формирование предпринимательских компетенций студентов вузов представлен в работе Ю.Б. Рубина, М.В. Леднева и Д.П. Можжухина [9]. Основываясь на необходимости формирования предпринимательских компетенций студентов направлений подготовки «Экономика», «Менеджмент», «Бизнес-информатика», «Инноватика», «Туризм», «Торговое дело», «Металлургия» для получения дополнительных возможностей трудоустройства и самореализации в профессиональной сфере, учёные на основе ФГОС по менеджменту разработали матрицу компетенций

для программы по предпринимательству в бакалавриате. Авторы также предложили номенклатуру конкурентных компетенций, не представленных в современных ФГОС, однако являющихся необходимыми для эффективной предпринимательской деятельности.

Анализ этих и других работ свидетельствует о том, что существует определённая преемственность в предметном содержании предпринимательской компетенции между средней общеобразовательной школой, учреждениями СПО и вузом. Причём если на уровне основного общего образования более корректно говорить о формировании осведомлённости в предпринимательской деятельности, то уже на уровне вуза правомерно поднимать вопрос о формировании номенклатуры предпринимательских компетенций. Традиционно вопрос о формировании предпринимательских компетенций рассматривается относительно студентов экономических и технических направлений подготовки, однако важно, чтобы и студенты других специальностей и направлений подготовки получили возможность овладеть предпринимательскими компетенциями в сфере их будущей профессиональной деятельности.

В классическом университете студенты получают образование по достаточно широкому спектру различных направлений подготовки – от экономики и юриспруденции до медицины и культурологии, от лингвистики и педагогического образования до математики и химии. Это обстоятельство обуславливает наличие различных потребностей студентов в формировании необходимого им спектра компетенций. К их числу можно отнести компетенции в области правовых аспектов открытия собственного дела, маркетинга, рекламы и связей с общественностью, технологии написания научного текста, мастерство публичного выступления и т.п. *Одним из возможных путей создания для студентов условий для формирования спектра дополнительных профессиональ-*

ных и общекультурных компетенций является набирающий популярность во многих вузах проект «Школа компетенций».

**Образовательный проект
«Школа компетенций»**

Данный проект реализуется студенческим самоуправлением университета – объединённым студенческим научным советом, студенческим научным обществом или любым другим общественным объединением студентов, способным организовать и выполнить проект общеуниверситетского масштаба. «Школа компетенций» реализуется в рамках института наставничества, когда студенты старших курсов самостоятельно готовят и проводят профессиональные тренинги для студентов младших курсов. При этом студенты-лидеры самостоятельно определяют повестку своей работы, отталкиваясь

от реальных интересов и потребностей студентов университета в области получения дополнительных знаний и формирования дополнительных компетенций. В этой связи «Школа компетенций» выступает достаточно гибким и динамичным инструментом профессионального становления обучающихся, который, в отличие от находящихся в жёстких рамках ФГОСов ООП, способен быстро и точно реагировать на новые вызовы времени и конкретные потребности обучающихся. Опыт реализации «Школы компетенций» в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина – классическом вузе – свидетельствует о том, что наиболее востребованными для студентов разных направлений подготовки стали темы, представленные в таблице 1. Они свидетельствуют о том, что студенты классического вуза испытывают потребность в двух видах

Таблица 1

**Предметное содержание и перечень тем проекта
студенческого самоуправления «Школа компетенций»**

№	Тема проекта	Предметное содержание	Формируемые дополнительные компетенции
Дополнительные профессиональные компетенции			
1.	Правовые аспекты организации собственного дела	<ul style="list-style-type: none"> – Правовые формы организации бизнеса; – формы налогового обложения бизнеса; – документация для регистрации юридического лица или индивидуального предпринимателя; – порядок регистрации юридического лица или индивидуального предпринимателя 	<ul style="list-style-type: none"> – Способность осуществлять выбранный вид предпринимательской деятельности на основе полученных знаний в области права; – способность понимать и принимать решения, а также совершать юридически значимые действия, опираясь на законодательство России
2.	Бизнес-планирование	<ul style="list-style-type: none"> – Бизнес-планирование как предмет изучения; – структура написания бизнес-плана; – типовая схема написания бизнес-плана; – анализ конкретного выбранного сектора рынка; – описание предприятия, проектируемой продукции, предоставляемых услуг 	<ul style="list-style-type: none"> – Умение пользоваться полученными экономическими знаниями в различных сферах деятельности; – способность систематизировать информацию в области экономики для реализации поставленных задач; – способность использовать современные способы и приёмы по организации и управлению, а также брать на себя ответственность за их применение; – способность создавать условия для работы малой группы в рамках реализации поставленных перед ней целей и задач

№	Тема проекта	Предметное содержание	Формируемые дополнительные компетенции
3.	Маркетинг, реклама и связь с общественностью для продвижения собственного бизнеса	<ul style="list-style-type: none"> – Основные понятия маркетинга, рекламы и связи с общественностью; – покупательское поведение потребителей; – рекламная кампания; – средства массовой информации 	– Способность исследовать информационные каналы, создавать, распределять и продвигать продукцию/услугу в соответствии с современными требованиями
4.	Правила оформления заявок на гранты	<ul style="list-style-type: none"> – Актуальные конкурсы на соискание внешнего финансирования в сфере профессиональной и/или научной деятельности; – структура заявки на грант; – примеры поддержанных заявок; – составление заявки на грант 	– Умение составлять заявки на гранты
5.	Технология написания научного текста	<ul style="list-style-type: none"> – Типология научных текстов; – стилистика и структура научного текста; – средства достижения когезии и когерентности научного текста 	– Способность к написанию научных текстов
Дополнительные общекультурные компетенции			
1.	Мастерство публичного выступления	<ul style="list-style-type: none"> – Типология публичных выступлений; – структура и стилистика публичного выступления; – принципы работы по управлению вниманием аудитории 	– Способность успешно выступать перед аудиторией
2.	Тимбилдинг: основы взаимодействия в команде	<ul style="list-style-type: none"> – Основные понятия тимбилдинга; – построение взаимоотношений между членами команды; – распределение ролей и ответственности между членами рабочей группы 	<ul style="list-style-type: none"> – Навык использования современных способов и приёмов организации и управления, а также умение брать на себя ответственность за их применение; – способность эффективно взаимодействовать с членами команды; – способность формировать и поддерживать корпоративную культуру
3.	Стрессоустойчивость и эмоциональное программирование	<ul style="list-style-type: none"> – Типология стрессовых ситуаций; – основные способы сопротивления стрессовым ситуациям; – основные способы управления человеческим сознанием 	<ul style="list-style-type: none"> – Способность развивать устойчивое отношение к стрессовым ситуациям; – умение повышать рабочие способности и запасы выносливости организма; – способность создавать благоприятный психологический климат в коллективе
4.	Нормы межличностного общения	<ul style="list-style-type: none"> – Типология межличностного общения; – принципы взаимодействия субъектов при межличностном общении 	– Способность успешно взаимодействовать с субъектами коммуникации на межличностном уровне

дополнительных компетенций: профессиональных и общекультурных. *Дополнительные профессиональные компетенции* не обозначены в ФГОС ВО по многим направлениям подготовки, однако могут помочь

обучающимся более квалифицированно выполнять свою профессиональную деятельность или же расширить сферу их профессиональной деятельности. *Дополнительные общекультурные компетенции* напрямую

не связаны с будущей профессиональной деятельностью обучающихся, они направлены на их личностное становление, развитие умений самостоятельной учебной деятельности, работы в команде, на овладение нормами устной и письменной коммуникации, культуры общения.

Формирование дополнительных профессиональных и общекультурных компетенций в рамках проекта «Школа компетенций» осуществляется не изолированно от формирования профессиональных, общепрофессиональных и общекультурных компетенций в рамках ФГОС ВО/ВПО по конкретному направлению подготовки. Ценность проекта заключается в «настройке» дополнительных компетенций к заявленным. Одним из примеров такой «настройки» может служить тренинг по бизнес-планированию. Получив теоретические знания о сущности, задачах бизнес-планирования и структуре бизнес-плана, в рамках тренинга студенты самостоятельно разрабатывают бизнес-план в сфере своей будущей профессиональной деятельности. Студенты направления подготовки «Педагогическое образование» разрабатывают бизнес-планы по открытию частных языковых центров, центров по подготовке к ЕГЭ по предметам, частных кабинетов логопедов и т.п.; студенты-медики – частных лечебных практик, диагностических центров, стоматологических кабинетов и т.п.; юристы – частных практик по оказанию юридических услуг.

В работе, посвящённой развитию студенческой науки в вузе [3], мы акцентировали внимание на том, что достижение реальных результатов по проектам студенческого самоуправления возможно исключительно при органичном взаимодействии между руководством университета (проректор по науке, начальник научного управления, заместители деканов и директоров факультетов и институтов) и студенческим активом. При тесном взаимодействии с учебными и научными структурами университета и наличии развитой системы студенческого самоуправ-

ления «Школа компетенций» может плавно переходить в полноценные дополнительные курсы повышения квалификации, предоставляемые институтом дополнительного образования. В идеале институт дополнительного образования должен не только предлагать студентам и выпускникам курсы по актуальной и востребованной на современном этапе проблематике, но и, главное, ориентироваться на опережение, формируя компетенции «завтрашнего дня».

В качестве методической доминанты формирования дополнительных компетенций, согласно концепции компетентностного подхода к организации педагогического процесса [10], должна выступать система проблемных заданий, при выполнении которых слушатели на основе активной практической деятельности овладевают новым опытом и формируют новые компетенции. В зависимости от предметной области на конкретном занятии могут использоваться деловые игры, форсайт-сессии, проекты, проблемные задания. Особое значение для качественного формирования дополнительных компетенций студентов может играть инфраструктура университета, включающая современное оборудование и передовые технологии в конкретных профессиональных сферах. Занятия по формированию компетенций в сфере бизнеса и предпринимательства можно организовывать на базе студенческого бизнес-инкубатора, куда каждый из слушателей всегда может обратиться по окончании обучения для получения консультационной поддержки по организации собственного дела: в сфере правовых аспектов организации собственного бизнеса – университетской юридической клиники; в сфере рекламы и связей с общественностью – университетского центра маркетинга образовательных услуг или университетского рекламного агентства и т.п. Таким образом, проект «Школа компетенций» позволит студентам узнать о возможностях повышения квалификации и получения дополнительного образования на базе университета.

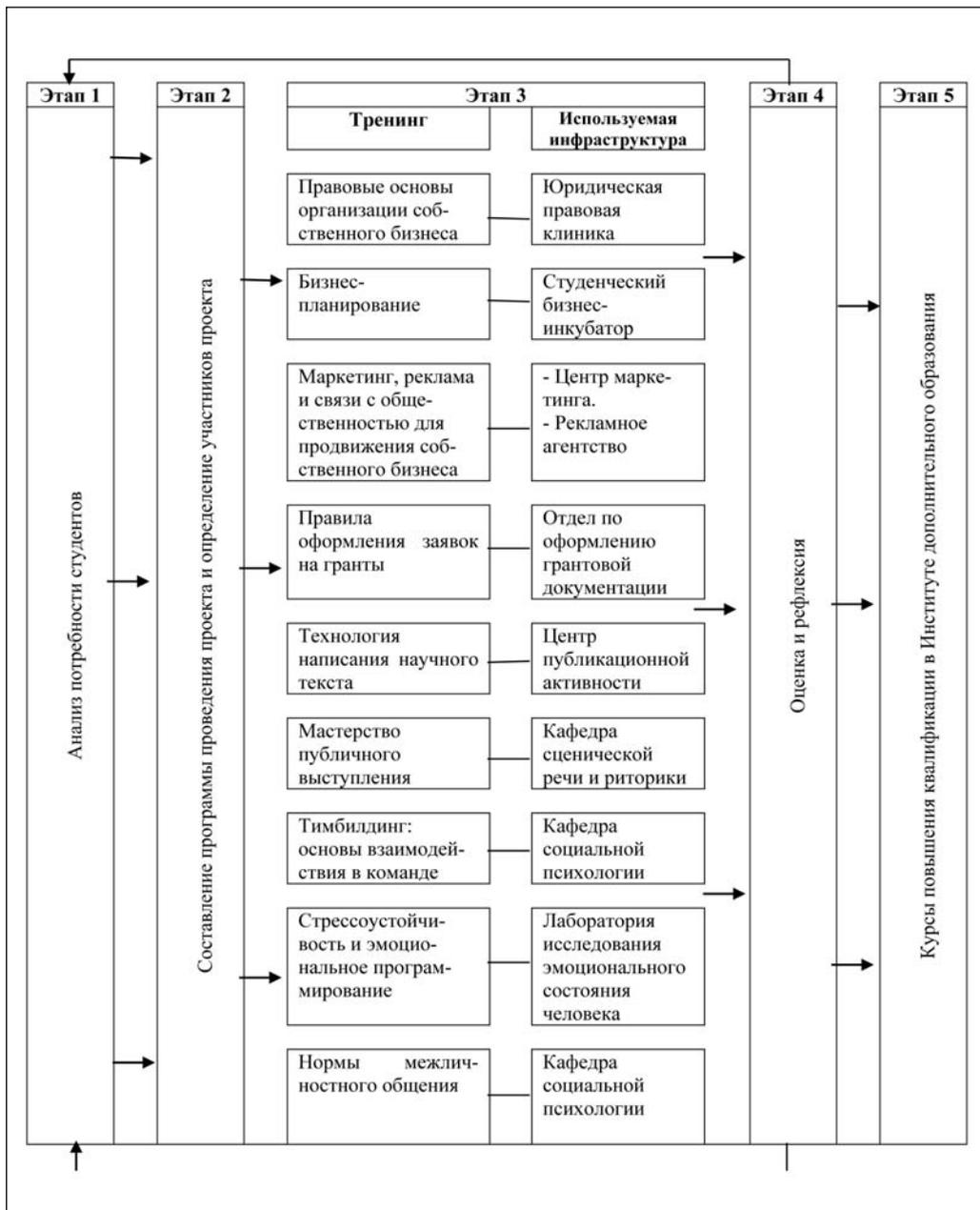


Рис. 1. Модель реализации этапов проекта «Школа компетенций»

Этапы реализации проекта «Школа компетенций»

Для успешной реализации проекта «Школа компетенций» следует отдельно описать его основные этапы.

Этап 1. Определение потребностей студентов. На начальном этапе посредством анкетирования организаторы выявляют перечень тем, в изучении которых студенты испытывают потребность. Каждой из них соот-

ветствует перечень конкретных компетенций, формируемых в рамках проекта (Табл. 1).

Этап 2. Разработка программы и определение участников проекта – студентов старших курсов, желающих и способных провести соответствующие тренинги в рамках сферы их профессиональной деятельности (направления подготовки). При необходимости за консультациями можно обратиться на профильные кафедры вуза, которые помогут с материалом для обучения и кадрами.

Этап 3. Реализация проекта. Проведение занятий и тренингов для студентов с целью формирования у них необходимых профессиональных и общекультурных компетенций. Важно, чтобы при этом в полном объёме использовалась имеющаяся инфраструктура университета (бизнес-инкубатор, юридическая правовая клиника, маркетинговый центр и т.п.), а слушатели получали оптимальные, конкретные и самые современные сведения по изучаемым вопросам.

Этап 4. Оценка и рефлексия. На данном этапе посредством анкетирования или группового обсуждения слушатели проводят рефлексию и выражают своё мнение о сильных и слабых сторонах программы с целью улучшения качества проекта в будущем.

Этап 5. Курсы повышения квалификации в институте дополнительного образования. Студенты, желающие повысить и углубить уровень полученных в рамках проекта компетенций, могут записаться на дополнительные «углублённые» курсы повышения квалификации или курсы дополнительного образования в соответствующем профильном структурном подразделении университета (Рис. 1).

Заключение

Многие студенты испытывают потребность в формировании дополнительных компетенций, которые позволят им по окончании учебного заведения значительно расширить возможности трудоустройства и профессиональной деятельности. В данной работе представлено описание научно-об-

разовательного проекта студенческого самоуправления «Школа компетенций», направленного на формирование у студентов дополнительных профессиональных и общекультурных компетенций. В работе предложены предметное содержание проекта «Школа компетенций», номенклатура формируемых профессиональных и общекультурных компетенций студентов, этапы реализации проекта «Школа компетенций» в вузах.

Литература

1. Демченко З.А. Научно-исследовательская деятельность студентов современного вуза как системообразующая ценность // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 4. С. 102–108.
2. Баранов А.А., Малащенко В.Н., Мурашова Н.А. Студенческое научное общество: прошлое, настоящее, перспективы // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 95–100.
3. Стромов В.Ю., Сысоев П.В. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // Высшее образование в России. 2017. № 10 (218). С. 75–82.
4. Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В. Современные направления деятельности общеуниверситетского студенческого научного общества: опыт Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22. № 6 (170). С. 7–16.
5. Трусова Л.А. Формирование предпринимательских компетенций школьников в условиях социального партнёрства // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. С. 145–153.
6. Терентьева Е.А. Разработка модели формирования предпринимательских компетенций студентов // Образование. Карьера. Общество. 2014. № 3(42). С. 98–100.
7. Ревин И.А., Цыбулевская Д.А. Развитие предпринимательских компетенций у студентов технического вуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 514–524.
8. Гуткевич А.Е., Еремина С.А. Опыт формирования управленческих компетенций // Из-

- вестия Томского политехнического университета. 2011. Т. 319. № 6. С. 24–28.
9. Рубин Ю.Б., Леднев М.В., Можжухин Д.П. Матрица компетенций как инструмент обучения предпринимательству в бакалавриате // Высшее образование в России. 2017. № 6 (214). С. 75–82.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–65.

Статья поступила в редакцию 20.03.18

Принята к публикации 13.04.18

«School of Competencies» as a Technology for the Development of Students' Additional Competencies at Classical University

Vladimir Y. Stromov – Cand. Sci. (Law), Assoc. Prof., Rector, e-mail: vladimir_stromov@mail.ru
Pavel V. Sysoyev – Dr. Sci. (Education), Prof., Head of Students and Scholars Research Department, e-mail: psysoyev@yandex.ru

Vladimir V. Zavyalov – Chairperson of the United students' scientific council, specialist of Students and Scholars Research Department, e-mail: zavtmb@mail.ru

Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia

Address: 33, Internatsionalnaya str., Tambov, 392000, Russian Federation

Abstract. Nowadays many students feel the need to develop a number of additional competencies that will enable them to significantly expand their employment and professional opportunities after graduation. The student government's research and educational project "School of Competencies" is a modern and growing format in Russian universities for the development of students' additional professional and general cultural competencies, which include competencies in the legal framework for the organization of their own business, business planning, marketing, advertising and communication with the public, stress resistance, registration of applications for grants, techniques for writing scientific texts, etc. In this paper the authors: a) conduct a brief review of literature and justify the relevance of the "School of Competencies" project for students; b) present the subject content of the "School of Competencies" project and the nomenclature of the professional and general cultural competencies of students; c) develop their own stages of implementation of the "School of Competencies" project in universities.

Keywords: school of competencies, students' science, students' self-government, professional competencies, additional competencies

Cite as: Stromov, V.Yu., Sysoyev, P.V., Zavyalov, V.V. (2018). [«School of Competencies» as a Technology for the Development of Students' Additional Competencies at Classical University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. № 5. С. 20-29. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Demchenko, Z.A. (2012). [Research Activities of Students of a Modern University as a System-forming Value]. *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl'* = Historical and Social-educational Ideas. No. 4, pp. 102-108. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Baranov, A.A., Malashenko, V.N., Murashova, N.A. (2010). [Student Scientific Society: Past, Present, Prospects]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2, pp. 95-100. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Stromov, V.Yu., Sysoyev, P.V. (2017). [Model of Organization of Students' Scientific and Research Activity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (218), pp. 95-100. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Stromov, V.Yu., Sysoyev, P.V., Zavyalov, V.V. (2017). [Modern Trends in the Activities of the University Students' Scientific Society: The Experience of Derzhavin Tambov State University]. *Vestnik Tambovskogo univversiteta. Seriya Gumanitarnye nauki* = Tambov University Review. Series: Humanities. No. 6 (170), pp. 7-16. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Trusova, L.A. (2012). [Features of Formation Entrepreneurial Competences at Pupils in Social Partnership]. *Sovremennye problemi nauki i obrazovania* = Modern Problems of Science and Education. No. 2. pp. 145-153.
6. Terent'yeva, E.A. (2014). [Development of Model for Formation of Students' Entrepreneurial Competences]. *Obrazovanie. Kariera. Obshestvo*. [Education. Career. Society]. No. 3 (42), pp. 98-100. (In Russ.)
7. Revin, I.A., Tsybulevskaya, D.L. (2015). [The Development of Entrepreneurial Competences of Students of a Technical College]. *Sovremennye problemi nauki i obrazovania* = Modern Problems of Science and Education. No. 2, pp. 514-524. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Gutkevich, A.E., Eremina S.L. (2011). [The Experience of Forming Management Competencies]. *Izvestia Tomskogo politekhnicheskogo universiteta* = Bulletin of the Tomsk Polytechnic University. No. 6, pp. 24-28. (In Russ.)
9. Rubin, Yu.B., Lednev, M.V., Mozzhukhin, D.P. (2017). [The Matrix of Competencies as a Tool of Entrepreneurship Bachelor Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6 (214), pp. 75-82. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Khutorskoy, A.V. (2003). [The Key Competencies as a Component of Personality-Oriented Education Paradigm]. *Narodnoe obrazovanie* [National Education]. No. 2, pp. 58-65. (In Russ.)

*The paper was submitted 20.03.18
Accepted for publication 13.04.18*



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

**Пятилетний импакт-фактор
РИНЦ-2017, без самоцитирования**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	1,675
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,532
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	1,466 (2016)
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,034
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,934
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	0,765
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,639
ПЕДАГОГИКА	0,635
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	0,613
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	0,607
ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ	0,558
ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	0,542 (2016)
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,318
ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ	0,295
АЛМА МАТЕР	0,291
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,274

Лин-технологии как ресурс модернизации образования

Грошев Александр Романович – д-р экон. наук, проф. E-mail: 79180063605@ya.ru

Каратаева Галина Евгеньевна – д-р экон. наук, проф. E-mail: galilina@mail.ru

Сургутский государственный университет, Сургут, Россия

Адрес: 628412, Тюменская область, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Сургут, пр. Ленина, 1

Аннотация. В статье рассматриваются отечественные практики сокращения потерь в образовательных организациях. Уделено внимание деятельности образовательных организаций, направленной на сокращение потерь как в основных производственных процессах, так и во вспомогательных процессах, которые потребляют ресурсы, но не создают ценности для потребителя. Дана оценка состоянию внедрения лин-технологий в основные производственные процессы в высшем образовании. Даны ссылки на немногочисленные примеры их использования. Более подробно рассмотрены практики применения бережливых технологий во вспомогательных процессах. На основе анализа информации официального сайта государственных закупок выявлена тенденция передачи государственными (муниципальными) учреждениями и ведомствами функций бухгалтерского, кадрового и юридического обеспечения на аутсорсинг. Рассмотрена практика Правительства Московской области по аутсорсингу вспомогательных процессов подведомственных организаций образования. Проведённый авторами сравнительный анализ расходов на одного обучающегося подтвердил эффективность применения аутсорсинга. Рассмотрена уникальная практика Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана по внедрению системы нормирования труда.

Ключевые слова: концепция бережливого производства, лин-технологии в образовательных процессах, сокращение потерь, основные производственные процессы, вспомогательные процессы, аутсорсинг

Для цитирования: Грошев А.Р., Каратаева Г.Е. Лин-технологии как ресурс модернизации образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 30-36.

Официально признано, что концепция бережливого производства зародилась в 50-е годы прошлого века в производственной системе Toyota в рамках общей политики вовлечения производственного персонала в управление. В сочетании с системой менеджмента качества технологии бережливого производства (лин-технологии) позволили японским компаниям совершить прорыв в элиту мирового машиностроения, что не могло остаться незамеченным научным сообществом. Термин “Lean production” (“Бережливое производство”) впервые был использован в книге “Машина, которая изменила мир” [1], хотя сама «философия бережливого производства» имеет значительно более долгую историю и, по-

жалуй, основоположником её следует считать Генри Форда. Таиши Оно, автор производственной системы Toyota, прямо на это указывает [2]. Однако главное достоинство концепции бережливого производства заключается в следовании своему собственному «золотому правилу»: «Максимальный эффект достигается лишь при непрерывном совершенствовании». В настоящее время лин-технологии успешно применяются в торговле, сфере услуг, секторе государственного управления и во многих других видах деятельности.

Опыт региона

Разработанная в Ханты-Мансийском автономном округе Концепция «Бережливый

регион»¹ реализуется с 2016 г. На сегодняшний день создан Совет главных конструкторов по бережливым технологиям автономного округа, проведён конкурсный отбор образовательных организаций высшего образования с целью создания базовых научно-образовательных центров по обучению бережливому производству, разработаны примерные методические рекомендации по реализации проектов совершенствования и применению инструментов бережливого производства в органах государственной власти автономного округа, органах местного самоуправления муниципальных образований автономного округа, предприятиях с государственным и муниципальным участием. В настоящее время реализуется проект плана внедрения стратегии бережливого производства в органе государственной власти (органе местного самоуправления муниципального образования, на предприятии с государственным и муниципальным участием) автономного округа, действует примерный план мероприятий по внедрению бережливого производства «Система 5 С» в органе государственной власти округа. Кроме того, создан портал «Бережливый регион» (<http://leanregion.admhmao.ru/>), на котором размещается актуальная информация о ходе реализации концепции, внедряется проект «Бережливая поликлиника», вносятся поправки в региональное налоговое законодательство, направленные на стимулирование внедрения бережливых технологий, а также изменения в государственную программу «Социально-экономическое развитие, инвестиции и инновации Ханты-Мансийского автономного округа – Югры на 2016-2020

¹ Распоряжение Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 19 августа 2016 года № 455-рп об утверждении Концепции «Бережливый регион» в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре. URL: <https://leanregion.admhmao.ru/kontseptsiya/760256/rasporyazheniya-pravitelstva-khanty-mansiyskogo-avtonomnogo-okruga-yugry-ot-19-avgusta-2016-g-455-rp>

годы» в части включения расходов на финансирование мероприятий по внедрению бережливого производства. Среди студентов и жителей округа проводятся мероприятия по популяризации бережливого производства².

На втором этапе, в период с 2018 по 2020 гг., планируется практическая реализация концепции в исполнительных органах государственной власти, государственном и частном секторе с использованием положительного опыта пилотных проектов. С этой целью в *Сургутском государственном университете* создан базовый научно-образовательный центр обучения и проведения исследований в области лин-технологий. Одной из задач центра является поиск и адаптация к условиям округа передовых международных и отечественных практик внедрения и сопровождения лин-технологий в органах государственного управления и организациях образования и здравоохранения округа. В данной статье рассматриваются отечественные практики, направленные на сокращение потерь в учреждениях высшего образования.

В соответствии с концепцией бережливого производства всю деятельность по созданию товаров и услуг можно классифицировать так: 1) операции и процессы, добавляющие ценность для потребителя, и 2) операции и процессы, не добавляющие ценности для потребителя. Рассматривая с такой позиции деятельность образовательных и научно-образовательных организаций, можно выделить основные производственные процессы, непосредственно связанные с производством услуги (образовательный процесс, воспитательный процесс, научный процесс), и вспомогательные процессы, которые потребляют ресурсы, но не создают ценности для потребителя (бухгалтерский, кадровый учёт, юридическое обеспечение и т.д.).

² Протокол заседания совета главных конструкторов по бережливым технологиям Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. URL: <https://admhmao.ru/press-center/vse-sobytiya/1020406/>

Сразу отметим, что публикаций, посвящённых практике применения бережливых технологий в основных производственных процессах образования в России, чрезвычайно мало. Коллега прав: «Сегодня практически нет опыта применения принципов бережливого производства в образовании. Отдельные успешные примеры можно отметить в таких областях, как государственное управление, здравоохранение и ЖКХ» [3, с. 12]. Содержанием дискуссий по вопросам применения бережливых технологий в основных производственных образовательных процессах является обсуждение концепции их применения и содержания терминов. Так, до сих пор авторы по-разному трактуют термин «перепроизводство». Например, «перепроизводство – неоправданное дублирование информации, перегрузка учащихся не отвечающей их потребностям информацией» [4, с.74]; или: «когда предложение на профессии значительно превышает спрос, имеет место перепроизводство» [5, с. 48]. И всё же встречаются работы с описанием конкретных примеров применения лин-технологий в основных производственных процессах. Достаточно интересна, на наш взгляд, практика применения картирования образовательного процесса в Казанском государственном энергетическом университете [6], практика вытягивания (Канбан) применительно к организации учебного процесса при сетевом взаимодействии вуза и техникума в Томском политехническом университете [7], реализация согласованных учебных планов СПО и ВПО в Шадринском государственном педагогическом институте [8, с. 106], практика повышения эффективности использования оборудования (ОЕЕ – Overall Equipment Effectiveness) на примере составления эффективного расписания для уменьшения затрат на электроэнергию, водоснабжение и отопление [9].

Однако большинство практик относятся к применению бережливых технологий во вспомогательных процессах. Совершенно очевидно, что от вспомогательных процес-

сов нельзя отказаться немедленно или полностью, ведь именно они являются основным источником возможностей сбережения за счёт сокращения потерь.

Рассмотрим одну интересную тенденцию. Анализ официального сайта государственных закупок позволяет говорить о явно наметившейся тенденции передачи государственными (муниципальными) учреждениями и ведомствами функций бухгалтерского, кадрового и юридического обеспечения на аутсорсинг. Так, если в 2016 г. закупки такого рода услуг были скорее исключением, то в 2017 г. было проведено порядка 80 закупок. Если принять во внимание, что на аутсорсинг передавались ведомственные сети учреждений, то можно говорить о существенности сложившегося тренда. В качестве государственных (муниципальных) заказчиков выступили представители сферы здравоохранения, например Челябинский областной клинический центр онкологии и ядерной медицины, где проведён открытый конкурс на оказание услуг по ведению (восстановлению) бухгалтерского учёта с начальной (максимальной) ценой контракта 8 878,6 тыс. руб. Муниципальное казенное предприятие «Волжские межрайонные электросети» городского округа (город Волжский Волгоградской области) провело аналогичный конкурс с начальной (максимальной) ценой 38 800 тыс. руб. Самым активным заказчиком аутсорсинговых бухгалтерских услуг стали представители образования (школы, техникумы, институты и университеты³).

Практика Правительства Московской области: аутсорсинг вспомогательных процессов. Московской областью «подготовлена правовая платформа по реализации проекта по централизации бухгалтерского учёта и отчётности учреждений Московской области. В соответствии с произведёнными

³ ГБПОУ «Симский механический техникум», ГБПОУ «Копейский политехнический колледж имени С.В. Хохрякова», Министерство образования Московской области (<http://www.zakupki.gov.ru>)

Таблица 1

Структура расходов на образование бюджета Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и субъектов РФ – тройки лидеров по уровню бюджетной обеспеченности

	Показатель	Москва		Московская область		Санкт-Петербург		Ханты-Мансийский автономный округ – Югра	
		млрд. руб.	тыс. чел.	млрд. руб.	тыс. чел.	млрд. руб.	тыс. чел.	млрд. руб.	тыс. чел.
1.	Численность постоянного населения, тыс. чел. ⁴	12 380,6		7 423,5		5 281,6		1 646,1	
2.	ВРП, млрд. руб.	13 532,6		3 213,9		3 024,0		3 216,4	
3.	Доходы бюджета ⁵ , млрд. руб.	1783,9		523,3		462,3		235,4	
4	Доходы на душу населения, руб.	144,1		70,5		87,5		143,0	
5.	Расходы бюджета ⁶ , млрд. руб.	1746,0		543,7		505,2		254,9	
6	Расходы на душу населения, руб.	141,0		73,2		96,2		154,9	
7.	Расходы на образование ⁷ / численность обучающихся за счёт средств бюджета субъекта РФ ⁸ , всего (расходы на 1 обучающегося, тыс. руб.)	261,9/1429,2 (183,2)		116,9/1228,1 (95,2)		117,7/774,8 (152,0)		55,7/318,3 (175,0)	
	в том числе								
	Дошкольное образование	59,1 (138,4)	426,9	32,1 (84,3)	380,6	37,8 (148,5)	254,6	14,9 (152,9)	98,0
	Общее образование	161,3 (173,5)	929,7	58,0 (74,7)	776,5	60,4 (135,3)	446,5	29,2 (148,1)	196,9
	Среднее профессиональное образование	18,1 (317,5)	57,0	9,3 (151,2)	61,5	9,8 (137,8)	71,1	4,4 (265,1)	16,6
	Высшее образование	5,7 (366,1)	15,6	5,9 (619,1)	9,5	0,04 (14,2)	2,6	2,3 (343,3)	6,8

расчётами централизация бухгалтерского (бюджетного) учёта позволит снизить расходы на содержание и оплату труда, а также прочие расходы по содержанию государственных учреждений Московской области, и будет получена дополнительная экономия бюджетных средств, которая может быть направлена на финансовое обеспечение приоритетных задач и первоочередных нужд Московской области»⁹. Выше в *таблице 1* приведены данные расходов на образование

бюджета Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и субъектов РФ – тройки лидеров по уровню бюджетной обеспеченности. Из таблицы (строка 7) видно, что расходы бюджета Московской области на одного обучающегося в 1,5–2 раза ниже расходов трёх других регионов. Понятно, что сравнение не совсем корректно в силу различных внешних и внутренних условий предоставления услуг, но общая тенденция очевидна, что позволяет рекомендовать специалистам департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры обратить внимание на наметившуюся тенденцию.

Внедрение системы нормирования труда в организациях высшего образования. Нормирование труда является важнейшим инструментом в вопросе повышения эффективности использования трудовых ресурсов

⁴ По данным Росстата.

⁵ По данным Федерального казначейства.

⁶ По данным Федерального казначейства.

⁷ По данным законов об исполнении бюджетов соответствующих субъектов РФ за 2016 г.

⁸ По данным Министерства образования и науки (ф. ВПО-1).

⁹ Отчёт об исполнении бюджета Московской области за 2016 год. URL: <http://budget.mosreg.ru/byudzheth-dlya-grazhdan/>

организации, увеличения производительности труда работников, установления их функциональных обязанностей и, как следствие, оптимизации численности работающих. Майские указы Президента РФ 2012 г. предусматривали не только повышение оплаты труда работников высшего образования, но и повышение производительности труда в социальной сфере. Так, Указ Президента РФ от 07.05.2012 г. № 597 предусматривал «в целях сохранения кадрового потенциала, повышения престижности и привлекательности профессий в бюджетном секторе экономики принять Программу поэтапного совершенствования системы оплаты труда работников бюджетного сектора экономики, обусловив повышение оплаты труда достижением конкретных показателей качества и количества оказываемых услуг». Распоряжение Правительства РФ от 26.11.2012 г. № 2190-р, которым утверждена Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы, предусматривает:

- разработку (изменение) и утверждение типовых отраслевых норм труда;
- утверждение методических рекомендаций по разработке систем нормирования труда в учреждениях;
- совершенствование системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на основе:
 - актуализации профессионально-квалификационных требований к работникам, профессиональных квалификационных групп, устанавливаемых Минтрудсоцзащиты России;
 - установления оплаты труда в зависимости от качества оказываемых государственных (муниципальных) услуг (выполняемых работ) и эффективности деятельности работников по заданным критериям и показателям.

В 2013 г. были утверждены Методические рекомендации по разработке систем нормирования труда в государственных (муници-

пальных) учреждениях¹⁰. В них определены и рекомендованы подходы к разработке системы нормирования труда в учреждениях. В частности, установлено, что при разработке системы нормирования труда определяются нормы труда применительно к технологическим (трудовым) процессам и организационно-техническим условиям их выполнения в учреждении. Систему нормирования труда в учреждении рекомендуется устанавливать в Положении о системе нормирования труда учреждения, которое либо утверждается локальным нормативным актом учреждения с учётом мнения представительного органа работников, либо включается в качестве отдельного раздела в коллективный договор.

МГТУ им. Н.Э. Баумана первым разработал, апробировал систему нормирования труда университета и опубликовал её в качестве методической поддержки образовательным организациям [10]. Нормирование численности является обоснованием наличия штатных единиц, в том числе вспомогательного персонала, в штатном расписании организации. Только через нормирование возможно обосновать количество ставок того или иного персонала и тем самым подтвердить потребность в численности персонала. Работы по нормированию в МГТУ им. Н.Э. Баумана выявили избыточность ставок вспомогательных процессов, численность административных подразделений оказалась завышенной, как следствие, были определены резервы фонда оплаты труда. Распоряжением Правительства РФ от 30.04.2014 г. № 722-р установлено соотношение численности по категориям персонала в целом по отрасли «Образование» как для вузов, так и для иных образовательных учреждений. Только на основе тщательно проведённого нормирования труда и расчёта нормативной численности стало возможным

¹⁰ Приказ Минтруда России от 30.09.2013 г. № 504 «Об утверждении методических рекомендаций по разработке систем нормирования труда в государственных (муниципальных) учреждениях». URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/145>

доказать наличие соотношения, отличного от среднего, для вузов, установленного указанным распоряжением. Таким образом, нормирование позволяет перераспределить фонд оплаты труда в пользу работников основных процессов без рисков возникновения перебоев во вспомогательных процессах.

Подводя итог рассмотрению практик сокращения потерь в основных производственных и вспомогательных процессах системы высшего образования, приходится констатировать, что «философия бережливого производства» ещё не стала определяющей, а достоинства лин-технологий, позволяющие значительно повысить эффективность процессов без привлечения дополнительных затрат, являются пока малоиспользуемым ресурсом в процессе модернизации образования. Остаётся надеяться, что усилия университетов в этой области позволят обеспечить повышение качества образования без привлечения дополнительных бюджетных расходов.

Литература

1. *Womack J.P., Jones D.T., Roos D.* The Machine That Changed the World: The Story of Lean Production. HarperCollins, 1991. 323 p.
2. *Taiichi Ohno.* Taiichi Ohno's Workplace Management. Gemba Press, 2007. 146 p.
3. *Волкова И.А.* Проблемы и перспективы применения бережливых технологий в образовательной организации // Система образования и технологии бережливого производства: материалы очно-заочной региональной научно-практической конференции (Нижевартовск, 31 марта 2017 г.) / Отв. ред. А.В. Коричко. Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гос. ун-та, 2017. С. 12–18.
4. *Шакирова А.К.* Внедрение технологии «бережливое производство» при организации образовательного процесса // Там же. С. 72–79.
5. *Соколкин А.В.* Производство перепроизводства в профессиональном образовании // Там же. С. 48–51.
6. *Хусайнова Л.Ш., Нигматзянов А.Р.* Применение принципов бережливого производства в образовательном процессе. URL: http://grani3.kznscience.ru/data/documents/5_Nusainova.pdf
7. *Чучалин А.И., Петровская Т.С., Чернова О.С.* Сетевое взаимодействие образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования при реализации программ прикладного бакалавриата // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 3–10.
8. *Бурнашева Э.П.* Использование инструментов бережливого производства в проектировании образовательного процесса // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 1 (82). С. 105–111.
9. *Будиловский Д.М.* Оптимизация решения задач теории расписаний на основе эволюционно-генетической модели распределения заданий: автореф. дис. ... канд. техн. наук. Ростов н/Д, 2007. 15 с.
10. *Озерова Н.Б.* Нормирование труда (части 1, 2) // Советник бухгалтера. URL: <https://www.referent.ru/40/10361>

Статья поступила в редакцию 13.03.18

Принята к публикации 12.04.18

Lean-technologies as a Resource of Education Modernization

Alexander R. Groshev – Dr. Sci. (Economics), Prof., e-mail: 79180063605@ya.ru

Galina E. Karataeva – Dr. Sci. (Economics), Prof., e-mail: galilina@mail.ru
Surgut State University, Surgut, Russia

Address: 1, Lenin prosp., Surgut, 628412, Tyumen Region, Khanty-Mansi Autonomous Area – Yugra, Russian Federation

Abstract. The article examines domestic practices of reducing losses in educational organizations. Attention has been paid to the activities of educational organizations aimed at reducing losses, both in the main production processes, and in the auxiliary processes that consume resources, but do not create value for consumers. This article is an attempt to estimate of the state of implementation of

lean-technologies in the main production processes in higher education. There are references to not numerous examples of their use. Practical applications of lean technologies in auxiliary processes have been viewed in more detail. Based on the analysis of the information on the official site of public procurement, the authors consider a tendency to transfer the functions of accounting, personnel and legal support for outsourcing by state (municipal) agencies and departments, in particular they view the Moscow Region Government practice of outsourcing the auxiliary processes of subordinate educational organizations. The comparative analysis of costs per student has confirmed the effectiveness of outsourcing. The article dwells on the unique practice of Bauman Moscow State Technical University on the implementation of labor standards system.

Keywords: lean-technologies in education, loss reduction, main production processes, auxiliary processes, outsourcing

Cite as: Groshev, A.R., Karataeva, G.E. (2018). [Lean-Technologies as a Resource of Education Modernization]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 5, pp. 30-36. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Womack, J.P., Jones, D.T., Roos, D. (1991). *The Machine That Changed the World: The Story of Lean Production*. HarperCollins, 323 p.
2. Taiichi Ohno (2007). *Taiichi Ohno's Workplace Management*. Gemba Press. 146 p.
3. Volkova, I.A. (2017). [Problems and Perspectives of Applying Lean Technologies in Educational Organization]. In: *The System of Education and Technology of Lean Production: Materials of the Regional Scientific and Practical Conference* (Nizhnevartovsk, March 31, 2017). Ed. A.V. Korichko. Nizhnevartovsk: Publishing house of Nizhnevartovsk State Univ., pp. 12-18. (In Russ.)
4. Shakirova, A.K. (2017). [Implementation of Lean Manufacturing Technology in the Organization of Educational Process]. In: *Ibid.*, pp. 72-79. (In Russ.)
5. Sokolkin, A.V. (2017). [Manufacture of Overproduction in Vocational Education]. In: *Ibid.*, pp. 48-51. (In Russ.)
6. Khusainova, L.Sh., Nigmatzyanov, A.R. [Application of Lean Manufacturing Principles in Educational Process]. Available at: http://grani3.kznscience.ru/data/documents/5_Husainova.pdf (In Russ.)
7. Chuchalin, A.I., Petrovskaya, T.S., Chernova, O.S. (2013). [Network Interaction of Educational Organizations of Higher and Secondary Vocational Education in the Implementation of Applied Bachelor Programs]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11, pp. 3-10. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Burnasheva, E.P. (2016). [Using Lean Production Tools in the Design of the Educational Process]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education]. Vol. 20. No. 1 (82), pp. 105-111. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Budilovsky, D.M. (2007). *Optimizatsiya resheniya zadach teorii raspisaniya na osnove evolyutsionno-geneticheskoi modeli raspredeleniya zadaniy* [Optimization of Solving the Problems of Scheduling Theory on the Basis of the Evolutionary-Genetic Model of Assignment Distribution: Cand. Sci. Thesis (Engineering)]. Rostov-on-Don. 15 p. (In Russ.)
10. Ozerova, N.B. (2016). [Rationing of Labor (Parts 1, 2)]. *Sovetnik bukhgaltera* [Accountant's Counselor]. Available at: <https://www.referent.ru/40/10361>. (In Russ.)

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

«Фабрика процессов» – новый формат организации образовательного процесса в высшем учебном заведении

Курмангулов Альберт Ахметович – канд. мед. наук. E-mail: KurmangulovAA@tyumsmu.ru
Решетникова Юлия Сергеевна – канд. мед. наук. E-mail: ReshetnikovaYS@tyumsmu.ru
Багиров Роман Назимович – канд. мед. наук. E-mail: BagirovRN@tyumsmu.ru
Фролова Ольга Игоревна – д-р мед. наук, проф. E-mail: pro-rector@tyumsmu.ru
Брынза Наталья Семеновна – д-р мед. наук, доцент. E-mail: BrynzaNS@tyumsmu.ru
Тюменский государственный медицинский университет, Тюмень, Россия
Адрес: 625023, Тюмень, ул. Одесская, 54

Аннотация. В статье рассматривается технология организации образовательного процесса в высшем учебном заведении с применением интерактивного метода обучения – «фабрики процессов». Приведена сравнительная характеристика методики проведения «фабрики процессов», показаны её общие содержательно-технологические основы с форматом деловой игры, а также их отличительные особенности. Отмечена достаточно большая сценарная вариативность проведения «фабрики процессов» с обязательным включением базовых этапов. Продемонстрирован опыт внедрения данной методики в образовательный процесс Тюменского государственного медицинского университета в рамках программы «Бережливое производство в здравоохранении». В статье показан высокий потенциал нового формата интерактивного обучения в образовательном процессе с формированием необходимых компетенций и установки на использование полученных навыков в дальнейшей практической деятельности.

Ключевые слова: «фабрика процессов», деловая игра, интерактивные методы обучения, бережливое производство, здравоохранение

Для цитирования: Курмангулов А.А., Решетникова Ю.С., Багиров Р.Н., Фролова О.И., Брынза Н.С. «Фабрика процессов» – новый формат организации образовательного процесса в высшем учебном заведении // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 37-41.

Подготовка высококвалифицированных конкурентоспособных кадров для разных отраслей экономики сегодня невозможна без непосредственного включения в образовательный процесс всех заинтересованных субъектов, в том числе представителей профессиональных сообществ, экспертных групп и потенциальных работодателей [1; 2]. В то же время высшие учебные заведения должны создавать инновационную образовательную среду с внедрением практико-ориентированных механизмов в процесс обучения [3]. К основным векторам непрерывного совершенствования образования относят, с одной стороны, изменение программ содержа-

ния изучаемых дисциплин, а с другой – форм и методов организации учебного процесса, внедрение личностно-ориентированных технологий, основанных на активном участии студентов в процессе обучения [1; 4].

Среди инновационных методов обучения выделяют интерактивное обучение, применение которого в полной мере отвечает задачам максимального раскрытия познавательного потенциала, формирования активной и профессионально-ориентированной личности [5]. Это такая форма организации образовательной деятельности, в ходе которой учащиеся совместно решают учебные проблемы, моделируют ситуации, оценива-

ют действия других и своё собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу профессиональной деятельности, учатся сообща находить правильные решения поставленных задач [3]. Основными задачами интерактивного обучения являются: организация взаимодействия между обучающимися, пробуждение у учащихся интереса к изучаемым дисциплинам, формирование ценностно-ориентационного единства трудовой деятельности, развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии, формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и в профессиональных ситуациях, развитие осознанных коммуникативных компетенций обучающихся [5; 6]. К основным формам интерактивного обучения относятся: тематические дискуссии (фокус-группа, круглый стол, дебаты, дискуссия, пресс-конференция); работа в малых группах, в том числе так называемое спарринг-партнёрство; тренинги; кейс-стадис (анализ конкретных, практических ситуаций); проектно-ориентированные задания; интерактивные лекции, в том числе с применением дистанционных форм; мастер-классы; деловые/ролевые игры [4; 6].

С 2017 г. в Тюменском государственном медицинском университете в рамках пилотной программы Министерства здравоохранения Российской Федерации по созданию учебных центров по бережливым технологиям реализуется образовательная программа «Бережливое производство в здравоохранении» с применением новой формы интерактивного обучения под названием «фабрика процессов». Имея общие содержательно-технологические основы с деловой игрой, фабрика процессов характеризуется рядом существенных отличий.

Название данной образовательной технологии состоит из двух слов, каждое из которых несет смысловую нагрузку. Слово «фабрика» (от лат. *fabrica* – мастерская, завод) в широком значении – это промышленное предприятие, характеризующееся крупно-

масштабным производством с применением механизированной техники. Данный термин чаще упоминается в контексте лёгкой (например, «трикотажная фабрика»), кондитерской (например, «шоколадная фабрика») и добывающей промышленности (например, «обогащительная фабрика»). В более узком смысле фабрика – это тип производства с выпуском конечного продукта. В сравнении с форматом деловой игры, где объектом моделирования служит некая конкретная сфера реальности, а участникам предоставляется некоторая степень свободы действий в её рамках, в «фабрике процессов» предполагаются более широкие границы задаваемой ситуации как по временным и пространственным характеристикам, так и по комплексности условий. Если в формате деловой игры рассматривается, как правило, какая-либо определённая ситуация (кейс), часть процесса, то формат «фабрики процессов» подразумевает имитацию ситуации от начала процесса до его окончания. К примеру, в случае технологического сценария – от момента поступления материалов на завод до отгрузки готовой продукции на склад, а в случае медицинского сценария – от момента обращения пациента в медицинскую организацию до выхода из медицинской организации с полученными медицинскими услугами. В абсолютном большинстве случаев участниками реальных процессов являются значительное количество людей с различными обязанностями и степенью участия в процессе. В интерактивном обучении это находит отражение в количестве ролей/участников: в «фабрике процессов» по сравнению с деловой игрой при сценарно сходных ситуациях ролей должно быть больше. Этот же подход применим и к временным рамкам проведения «фабрики процессов»: её длительность превышает длительность сценарно сходных ситуаций деловой игры.

Итак, «фабрика процессов» – это методика обучения, основанная на полном погружении в изучаемый процесс и использовании симуляционного подхода к формированию и развитию общекультурных, общепрофесси-

ональных и профессиональных компетенций обучающихся. В настоящий момент наибольшее распространение данная образовательная технология получила в образовательных модулях по управленческой деятельности, однако среди возможных областей применения «фабрик процессов» могут быть рассмотрены самые разные образовательные программы прикладного характера.

Использование данной методики включает ряд обязательных этапов. Первый этап – подготовительный: вводное слово, распределение ролей между участниками, знакомство с целью и задачами «фабрики процессов». В качестве одного из эффективных вариантов начала «фабрики процессов» следует рассматривать возможность пояснительного вводного слова в устной форме продолжительностью не более пяти минут, хотя не исключается вариант блиц-опроса, стресс-метода или технологии «открытой аудитории» – в зависимости от уровня подготовки обучающихся, их мотивации и дисциплинированности. Рекомендуется не перегружать обучающихся излишней информацией научно-педагогической направленности. К основным моментам, затрагиваемым в пояснительном вводном слове, относятся: реальность проигрываемой ситуации, её актуальность для практической деятельности будущих специалистов, соответствие предметной области, комплексность задач и отсутствие единственно верного решения. Роли между участниками могут распределяться: 1) случайно простым, адаптивным, блочным, стратификационным или любым другим видом рандомизации; 2) целенаправленно преподавателем или самими участниками. В каждом конкретном случае вопрос о распределении ролей решается индивидуально в зависимости от особенностей личностных и профессиональных взаимоотношений между участниками «фабрики процессов». Кроме того, преподаватели в процессе подготовки «фабрики процессов» должны предусмотреть вариации количества ролей как в большую, так и в меньшую сторону. К примеру, при организации «фабрики процес-

сов» по бережливому производству «запасными» ролями могут выступать: кайзен-эксперт по улучшениям, аналитик, специалист, производящий хронометраж, графическое отображение перемещений медицинского персонала/пациентов (диаграмма спагетти) и др. После распределения ролей обязательно следует инструктирование играющих. Инструкция о ходе игры должна быть чёткой, наглядной и лаконичной и может состоять из общих и отдельных правил для разных ролей.

Следующий этап – проведение игры. В «фабрике процессов» присутствуют несколько раундов, как правило, два–три. Количество и длительность раундов зависят от вида процесса. Одним из ключевых компонентов этапа проведения является достижение конечного результата, отражённого в целевых показателях, которые в каждом отыгрываемом процессе могут иметь свою специфику. К классическим показателям оперативного управления любым процессом относят безопасность, качество, исполнение заказа, финансовый результат и комфортную среду. Реализация оперативного управления изучаемым процессом в рамках проведения «фабрики процессов» возможна в межраундовом промежутке с использованием средств визуализации.

В ходе проведения раундов участники активно взаимодействуют в рамках заданной ситуации в соответствии с указанными ролями целями. Учебный процесс обязательно должен организовываться с учётом включённости в него всех обучающихся группы без исключения. Принцип креативности предполагает использование творческих практико-ориентированных приёмов, способствующих активизации познавательной и изобретательской деятельности обучаемых, что приводит к формированию новых идей и мнений и принятию нестандартных решений. В Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг. об этом сказано так: «необходимо продолжить уже начатые преобразования, призванные обеспечить переход от системы массового обра-

зования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной, социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех, развитию образования, связанному с мировой и отечественной фундаментальной наукой, ориентированному на формирование творческой социально ответственной личности».

Завершающий этап – обсуждение; этот этап можно назвать «дибрифинг», или «рефлексия». На данном этапе участникам необходимо выйти из своих ролей, обсудить ситуацию, ход «фабрики процессов» и сделать выводы.

Накопленный опыт внедрения «фабрики процессов» в образовательный процесс показывает высокую эффективность использования данной инновационной педагогической технологии. «Фабрика процессов» позволяет не только получить необходимые компетенции, но и нацеливает на использование полученных навыков в дальнейшей практической деятельности. «Фабрика процессов» позволяет формировать активный стиль поведения обучающихся, способствует развитию аналитических способностей, навыков аргументации и принятия решений, умению работать в команде. «Фабрика процессов» пробуждает интерес обучающихся к процессу обучения по дисциплине, совершенствует общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. На «фабрике процессов» обучающиеся получают возможность имитировать профессиональные обязанности, представляя себя в определённой роли; получают шанс обдумать и осмыслить свои действия в той или иной ситуации. В качестве интерактивного метода обучения она пользуется успехом в среде обучающихся, обеспечивая им освоение теоретических положений

и овладение практическим использованием материала. Как современная педагогическая технология в области высшего образования «фабрика процессов» предполагает не столько наполнение обучающихся определённым объёмом информации, сколько формирование у них познавательных стратегий самообучения и самообразования как основы и неотъемлемой части профессиональной деятельности.

Литература

1. Щетилова А.В., Гончарова В.А., Михайлова С.В., Бажанов А.Е., Алтатов В.В. Современный университет: от модели к российской действительности // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 92–101.
2. Чиркова В.М., Рубцова Е.В. Медицинская деловая игра как основа обучения профессиональному общению иностранных студентов // Научная мысль. 2017. № 1. С. 23–29.
3. Воробьев Г.А. Электронная образовательная среда инновационного университета // Высшее образование в России. 2013. № 8–9. С. 59–64.
4. Третьякова О.С., Голубова Т.Н., Махкамова З.Р. Использование интерактивных методов в обучении студентов медицинского вуза // Таврический медико-биологический вестник. 2017. Т. 20. № 2. С. 196–201.
5. Курмангулов А.А., Фролова О.И., Соловьева С.В. Перспективы внедрения электронного обучения в образовательный процесс медицинского вуза // Высшее образование в России. 2017. № 8–9. С. 116–120.
6. Нестерова О.В., Решетняк В.Ю., Аверцева И.Н., Доброхотов Д.А. Опыт использования деловой игры в учебном процессе студентов стоматологического факультета // Медицинское образование и вузовская наука. 2017. № 2 (10). С. 34–37.

Статья поступила в редакцию 14.03.18

Принята к публикации 09.04.18

“Factory of Processes” – A New Format of Educational Process Organization at Higher Education Institution

Albert A. Kurmangulov – Cand. Sci. (Medicine), e-mail: KurmangulovAA@tyumsmu.ru

Julia S. Reshetnikova – Cand. Sci. (Medicine), e-mail: ReshetnikovaYS@tyumsmu.ru

Roman N. Bagirov – Cand. Sci. (Medicine), e-mail: BagirovRN@tyumsmu.ru
Olga I. Frolova – Dr. Sci. (Medicine), Prof., e-mail: pro-rector@tyumsmu.ru
Natalya S. Brynza – Dr. Sci. (Medicine), Assoc. Prof., e-mail: BrynzaNS@tyumsmu.ru
Tyumen State Medical University, Tyumen, Russia
Address: 54, Odesskaya str., Tumen', 625023, Russian Federation

Abstract. The article highlights the technology of organization of educational process in higher educational institution with the application of the interactive method of training – “factory of processes”. The article adduces the comparative characteristics of the “factory of processes” methodology, the general content-technological determinants with the format of business game, as well as their distinctive features. The authors note the sufficiently large scenary variability potential of the “factory of processes” method with the obligatory inclusion of a number of stages. The experience of implementing the “factory of processes” in the educational process of the Tyumen State Medical University in the framework of the program “Lean production in health care” is described. The article shows the high potential for incorporating the format of the “factory of processes” technology into the educational process with obtaining the necessary competencies and aiming at using the acquired skills in further practical activities.

Keywords: “factory of processes”, business game, interactive teaching methods, lean production, health care

Cite as: Kurmangulov, A.A., Reshetnikova, Yu.S., Bagirov, R.N., Frolova, O.I., Brynza, N.S. (2018). [«Factory of Processes» – A New Format of Educational Process Organization at Higher Education Institution]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 5. pp. 37-41. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Shchepilova, A.V., Goncharova, V.A., Mihailova, S.V., Bazhanov, A.E., Alpatov, V.V. (2017). [Modern University: From Model to Russian Reality]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12, pp. 92-101. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Chirkova, V.M., Rubtsova, E.V. (2017). [Medical Business Game as a Basis for Teaching Professional Communication of Foreign Students]. *Nauchnaya mysl'* [Scientific Thought]. No. 1, pp. 23-29. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Vorob'ev, G.A. (2013). [E-Learning Environment of Innovative University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8-9, pp. 59-64. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Tret'yakova, O.S., Golubova, T.N., Makhkamova, Z.R. (2017). [Implementation of Interactive Methods in Teaching Medical Students]. *Tavricheskiy mediko-biologicheskii vestnik* [Tavricheskiy Medico-Biological Bulletin]. No. 2, pp. 196-201. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kurmangulov, A.A., Frolova, O.I., Solov'eva, S.V. (2017). [The Prospects of E-learning Implementation in Educational Process of Medical University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8-9, pp. 116-120. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Nesterova, O.V., Reshetnyak, V.Yu., Avertseva, I.N., Dobrokhotov, D.A. (2017). [Experience in the Implementation of Business Games in the Teaching Process at the Dentistry Faculty]. *Meditsinskoe obrazovanie i vuzovskaya nauka* [Medical Education and University Science]. No. 2 (10), pp. 34-37. (In Russ., abstract in Eng.)

Преподаватель как основное звено технологии «перевернутый класс»

Борзова Татьяна Александровна – канд. культурологии, доцент кафедры русского языка.
E-mail: borzovavladik@mail.ru

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток, Россия
Адрес: 690014, Приморский край, г. Владивосток, ул. Гоголя, 41

Аннотация. Проанализирован опыт внедрения технологии «перевернутый класс» (Flipped Classroom) на примере дисциплины «Русский язык и культура речи». Обобщены результаты анкетирования студентов, подтверждающие эффективность электронной образовательной среды как средства оптимизации аудиторных занятий с преподавателем. Рассмотрены технологические и научно-методические аспекты деятельности преподавателя при смене роли “sage on the stage” (лектора) на “guide on the side” (наставника, модератора), определены компетенции преподавателя, актуальные в условиях «перевернутого» обучения. Показана важная роль вузовского преподавателя, который одновременно выступает как учёный, методист, менеджер электронного образовательного пространства, наставник и воспитатель нового поколения специалистов разного профиля. От его профессионализма зависят актуальность и глубина обучающих материалов, эффективность методов и форм самостоятельной работы и аудиторного взаимодействия, то есть качество обучения. Особые требования общество предъявляет к преподавателям дисциплин, ориентированных на подготовку выпускников к деятельности в системе «человек – человек», на развитие их коммуникативных компетенций. Специализированный софт или искусственный интеллект сами по себе не решают задачи обучения эффективному общению в профессионально значимых ситуациях межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: Flipped Classroom, технология «перевернутый класс», компетенции преподавателя высшей школы, смешанное обучение, электронная образовательная среда, активное обучение

Для цитирования: Борзова Т.А. Преподаватель как основное звено технологии «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 42-49.

Образовательный процесс в современном вузе нацелен на формирование компетенций, актуальных для овладения профессией [1]. В ориентированном на практику обучении широко используются интерактивные игровые и проектные технологии, развивающие активность и ответственность студента как субъекта обучения. Одним из перспективных направлений оптимизации образовательного процесса в современном вузе и, в частности, во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса (ВГУЭС), является смешанное обучение, основанное на использовании преимуществ

электронной образовательной среды (ЭОС) и обучающего потенциала информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Технология смешанного обучения Flipped Classroom («перевернутый класс») – сравнительно новая и первоначально узко прикладная – была разработана Дж. Бергманом (Jonathan Bergmann) и А. Сэмсом (Aaron Sams) в качестве модели образовательного процесса, восполняющей недостаток аудиторных занятий для студентов-спортсменов [2; 3].

В общих чертах технология Flipped Classroom предполагает три этапа в освоении материала курса. Сначала предьявля-

ется лекция с использованием бланков немедленной обратной связи (feedback). На втором этапе проводится внеаудиторная самостоятельная работа – онлайн-курс с видеоинструкцией преподавателя и видео-концептуальными картами (video concept maps). В завершение – аудиторное интерактивное обучение в форме групповой работы (teamwork) с оценкой результатов в интерактивной системе опроса и тестирования. Образовательный процесс совмещает электронные компоненты обучения (предаудиторный и постаудиторный) и аудиторные занятия в режиме контактных часов, что позволяет персонализировать учебное пространство.

Опыт внедрения технологии Flipped Learning. На кафедре русского языка ВГУ-ЭС в 2016/17 учебном году в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» была успешно апробирована одна из технологий смешанного обучения – «перевернутый класс» (курс разработан Е.В. Калачинской [4]). В 2017/18 учебном году продолжается работа в этом перспективном для кафедры направлении. Комбинированное обучение на основе электронных образовательных ресурсов, как отмечает Е.В. Калачинская, позволяет перераспределить аудиторные часы в пользу практических занятий, направленных на формирование у студентов способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Эффективность технологии «перевернутый класс» для формирования коммуникативной компетенции при изучении языковых дисциплин отмечают и другие авторы [5; 6].

В соответствии с ФГОС ВО содержание учебного курса «Русский язык и культура речи» охватывает восемь тем, разных по своей направленности. В рабочей программе курса они выстроены таким образом, чтобы студентам легче было перейти от теории к практике. *Первая половина курса* (темы № 1–4) нацелена преимущественно на раз-

витие языковой составляющей коммуникативной компетенции (Современный русский язык: структура, основные процессы; Система норм литературного языка; Нарушения норм литературного языка; Система функциональных стилей). Задачи этого этапа: 1) раскрытие закономерностей функционирования русского литературного языка в современном обществе; 2) ознакомление со стилистической системой и нормами русского языка. *Темы второй половины курса* (№ 5–8) направлены на совершенствование речевых умений и навыков в письменной и устной форме коммуникации, дают больше возможностей для организации активного обучения (Научный стиль речи; Основные письменные жанры официально-делового стиля; Основы речевого этикета в деловой сфере; Устные формы делового общения; Публичное выступление). Задачи этого этапа: 1) формирование навыков правильного отбора и употребления языковых единиц в различных ситуациях общения; 2) создание устных и письменных тестов в соответствии со сферой употребления и коммуникативной задачей. В анкетировании по итогам обучения студенты отмечают полезность занятий по этим темам для дальнейшей работы по выбранной специальности.

Подход к обучению «перевернутый класс» основан на том, что студенты получают предварительные знания по каждой новой теме до аудиторных занятий. Все темы курса «Русский язык и культура речи» представлены в виртуальной обучающей среде Moodle. Для организации самостоятельной работы в ЭОС Moodle используется метод преводакстинга: предваряющий просмотр видеолекций, учебных текстов, презентаций, поясняющих рисунков; поиск дополнительных ресурсов; подготовка к контрольным работам и тестам; выполнение заданий и тестов на начальное усвоение темы; проблемные задания, дискуссии в форумах, взаимное оценивание и др. [5; 7; 8].

Анкетирование в LMS Moodle по итогам изучения дисциплины «Русский язык и

культура речи» на основе Flipped Learning. В осеннем семестре 2016/17 прошли обучение 756 студентов 16 направлений подготовки бакалавриата. Как показало анкетирование, большинство из них считают, что электронная составляющая обучения является дополнительной к аудиторной работе [4]. 73% респондентов считают наиболее полезными в освоении дисциплины аудиторские занятия с преподавателем, 17% – работу с электронным курсом. Результаты анкетирования по итогам обучения в 2017/2018 учебном году в целом подтверждают это соотношение. Дальнейшему совершенствованию курса помогает анализ критических замечаний студентов, которые, к сожалению, единичны: «студентов перегружают», «в короткие сроки должны сделать большое количество сложных заданий», «мало времени на выполнение домашних заданий». Некоторые респонденты указали на организационные и технические недочёты: «время загрузки файлов с самостоятельными работами не всегда уточняется»; «не все видеоматериалы можно смотреть прямо на сайте (они сразу скачиваются на компьютер)», «иногда зависает Moodle».

Поскольку данная статья посвящена оценке вклада преподавателя, интерес представляют *результаты анкетирования, раскрывающие роль преподавателя в освоении электронного курса.* В целом студенты высоко оценили активность преподавателя: «5 – суперактивен» (70,6%), «4 – активен» (22,3%). Для оценки были предложены основные формы работы преподавателя, в частности: информирование студентов, консультации, участие в обсуждениях, ответы на вопросы, проведение вебинаров. Кроме того, респонденты высоко оценили результат методической адаптации содержания курса к формату ЭОС: 1) доступность изложения материала курса: «5» – 60,1%, «4» – 31,8%; 2) ясность формулировок тестовых вопросов и вариантов ответов: «5» – 50,3%, «4» – 38,5%. В ответах на открытые вопросы студенты подчёркивают, что тематика курса

была интересна, «узнали много нового и полезного».

Контент-анализ ответов на открытые вопросы содержит информацию, полезную для дальнейшего совершенствования курса. Больше всего понравилось в курсе (последовательность «реплик» в каждом смысловом блоке отражает частоту ответов, убывающая градация):

1) *материалы в ЭОС Moodle:* электронные лекции, презентации, задания для самостоятельного выполнения, тесты для самоконтроля, форумы с обсуждением творческих работ, дополнительные теоретические материалы;

2) *практические аудиторные занятия с преподавателем,* совместные познавательные занятия, задания для групповой работы, публичные выступления, обсуждение тем в деталях, ментальная карта, деловые игры;

3) *достоинства ЭОС Moodle:* активное взаимодействие, онлайн-связь с преподавателем, свободный доступ к информации, возможность выполнять задания в удобное время, простота и удобство интерфейса, электронная форма заданий, возможность внести изменения в выложенную работу, тесты без ограничения времени, дополнительные баллы за тесты, много разных самостоятельных работ на закрепление материала;

4) *лично-профессиональные качества преподавателя:* отзывчивость и понимание, замечательный (хороший) преподаватель, всё очень интересно, понятно (доступно) объясняет, частые консультации; отношение преподавателя к студентам.

Результаты анкетирования выявляют основные преимущества технологии «смешанный класс» в рамках данного курса: 1) оптимизация аудиторной нагрузки в пользу практических занятий по формированию коммуникативной компетенции; 2) интенсификация процесса обучения за счёт увеличения объёма учебного материала; 3) рост активности и ответственности студентов; повышение их мотивации и вовлечённости; 4) персонализация (индивидуализация) за счёт

самостоятельной работы в режиме онлайн; 5) повышение качества обучения.

Технологические и научно-методические аспекты деятельности преподавателя при смешанном обучении. В противовес мнению, что преподаватель в смешанном обучении отходит на второй план, отметим следующее: смена роли “sage on the stage” (лектора) на “guide on the side” (наставника, модератора) побуждает преподавателя осваивать новый уровень профессиональной педагогической компетенции [9; 10].

Определим *основные задачи переходного периода* (на этапе адаптации материалов курса к требованиям технологии «перевернутый класс»): перепроектировать рабочую программу с ориентацией содержания и методов обучения на его результаты (компетенции); распределить теоретический материал каждой темы между водкастами и аудиторной работой; овладеть инструментами разработки водкастов, разместить их в LMS Moodle; создать систему оценки самостоятельной работы и коллективной работы в аудитории, разработать оценочные и обучающие материалы для размещения в электронной среде; разработать оценочные и обучающие материалы для использования в аудитории; создать блок самостоятельных заданий по всем темам. Таким образом, при адаптации дисциплины к требованиям технологии «перевернутый класс» *преобладает технологическая составляющая деятельности преподавателя.* На этапе перехода к новой образовательной технологии преподаватели кафедры русского языка ВГУЭС, освоив формы и методы онлайн-обучения, разместили в электронной образовательной среде Moodle:

1) теоретические материалы по темам курса «Русский язык и культура речи» (видеолекции, презентации и т.д.);

2) задания для самостоятельной работы (контрольные вопросы по темам; тесты самопроверки и контроля знаний, групповые задания и т.д.);

3) интерактивные задания (форум и т.д.).

На втором этапе, после апробации курса, в деятельности преподавателя преобладает научно-методическая составляющая. Прежде всего, ведётся поиск более эффективных технологий, форм и методов обучения для аудиторной части курса и его электронной составляющей. Кроме того, совершенствуется фонд оценочных средств, актуальных не только для проведения промежуточной аттестации студентов, но и для подготовки конкурентоспособных кадров. Высшая школа должна развивать у студентов личностные качества, востребованные на современном рынке труда: маневренность, быстрое действие, саморегулирование, ориентацию в многообразии идей, стремление и способность к научному познанию и прогнозированию и т.д. Фонд оценочных средств дисциплины «Русский язык и культура речи» формируют: 1) творческие задания (эссе, рецензия, аннотация, глоссарий, ментальная карта, реферат, публичное выступление, групповой проект); 2) тестовые задания (тест, диктант, контрольная работа, орфографический и орфоэпический минимумы). Для развития коммуникативной компетенции используют взаимное рецензирование работ студентами, деловую игру.

Компетенции преподавателя, актуальные в условиях «перевернутого» обучения. В любом образовательном процессе ключевой фигурой является педагог. Эффективность внедрения технологии Flipped Classroom зависит от уровня профессионализма педагогических кадров, способных: 1) оптимально использовать в учебном процессе ИКТ и средства web-трансляций, телевидеоконференции, электронные презентации, ресурсы электронных библиотек, портфолио студентов; 2) организовать онлайн-взаимодействие участников образовательного процесса. Особые требования в смешанном обучении предъявляются к видеолекциям: продолжительность видео для самостоятельного изучения не должна превышать 10 минут, в одной лекции рассматривается один

концепт. Общая нагрузка видео в неделю не должна превышать 150 минут [9].

Эффективность технологии «перевёрнутый класс» во многом зависит от умения преподавателя чётко рассчитывать время, управлять работой в группах, структурировать и мотивировать студентов. Наряду с технологической компетентностью, преподаватель должен обладать определёнными личностными качествами и способностями, коммуникативными и общекультурными компетенциями, сформированным ценностно-рациональным гуманистическим сознанием. При смешанном обучении на первое место выходят такие качества преподавателя, как организованность, ответственность и внимательность: управляя учебным процессом в группе, важно контролировать траекторию обучения каждого студента. Увеличение объёма практических занятий требует от преподавателя навыков менеджмента, коммуникативной компетентности и креативности [11]. Преподаватель должен выбрать наиболее эффективные методы для формирования компетенций студентов. В рамках курса «Русский язык и культура речи» хорошо зарекомендовали себя такие формы аудиторной работы, как дискуссия, деловая и ролевая игра, групповой проект. Задачами курса оправдано использование традиционных форм: реферата, письменных заданий, контрольной работы, диктанта, теста и др. Преподаватель должен решить, какую часть материала курса давать как Flipped Classroom – выстраивать весь курс по данной технологии не обязательно.

Выпускники вуза должны уметь критически мыслить, искать новые решения проблем. С этой целью используются не только активные методы обучения, но и методы творческой деятельности. В дальнейшем мы планируем больше внимания уделять технологиям критического мышления (анализ ситуаций, мозговая атака, кластер, синквейн), проблемным заданиям, моделированию проблемных ситуаций [12], методам диалога в

дистанционном общении [13], использовать самообразовательные тренинговые технологии. Преподаватель должен сформировать в электронной образовательной среде контент для выбора образовательных задач разной сложности с целью построения обучающей траектории с учётом индивидуальных запросов [14].

Отдельно отметим такое важное качество преподавателя, разрабатывающего материалы курса для размещения в ЭОС, как открытость критике, готовность к профессиональному сотрудничеству в условиях прозрачности учебного процесса: все материалы курса, критерии и система оценки находятся в открытом доступе, то есть могут быть оценены со стороны коллегами, родителями студентов и другими заинтересованными лицами.

Заключение

Требования к уровню профессиональной компетентности педагогического состава вуза постоянно возрастают: преподаватель должен иметь не только широкий спектр знаний, но и профессионально значимые личностные компетенции и ценностные установки, необходимые для поддержания оптимальных межличностных отношений со студентами и коллегами. Преподаватель современного вуза – это специалист, владеющий необходимыми знаниями и умениями, и наставник, способный на высоком уровне, комплексно и творчески решать сложные педагогические задачи.

Активное развитие дистанционного обучения и доступность электронной образовательной среды создают иллюзию, что в ближайшем будущем образование можно будет получать в «облачных» и локальных учебных центрах, непосредственно связанных с профессиональной деятельностью. Сторонники этой точки зрения считают, что при нынешнем разнообразии образовательных онлайн-курсов и готовых стандартов легко выстроить собственную систему овладения профессией. Митио Каку, футуролог и автор научно-популярных бестселлеров,

предсказывает серьёзные трансформации системы образования. Согласно его прогнозу, характер общения в социальных сетях изменит процесс обучения, станет возможным прямое мысленное общение с компьютером, имплантация новых навыков в мозг, видеозапись образов, воспоминаний и снов и т.д. Образование будет нацелено на приобретение манипулятивных навыков и интуитивного знания. Как следствие, в обществе со свободным доступом к онлайн-ресурсам работа «человека, который курирует тех, кто получает знания», должна постепенно выродиться [15]. Другой, не менее популярный футуролог Э. Тоффлер предрекает, что дефицит межличностного общения приведет к психологическому онемению («шок от будущего»).

Опыт организации обучения по технологии «перевернутый класс» показывает важную роль вузовского преподавателя, который одновременно выступает как представитель науки (учёный), разработчик обучающих онлайн-курсов (методист), менеджер электронного образовательного пространства, наставник и воспитатель нового поколения специалистов разного профиля. От профессионализма преподавателя зависят актуальность и глубина обучающих материалов, эффективность методов и форм самостоятельной работы и аудиторного взаимодействия, то есть качество обучения.

Смена ролей: «лектора» на «наставника», «модератора» – приводит к расширению функциональных задач преподавателя высшей школы. Особые требования предъявляет общество к преподавателям дисциплин, ориентированных на подготовку выпускников к деятельности в системе «человек – человек», на развитие их коммуникативных компетенций. Задачи обучения эффективному общению в профессионально значимых ситуациях межличностного взаимодействия никакой специализированный софт или искусственный интеллект не решит.

Литература

1. *Sanger Ph.F.* Development of Technologies and Innovations in a Modern University: International Multi-Disciplinary Student Teams Solving Real Problems for Industry // Высшее образование в России. 2017. № 11. С. 49–53.
2. *Bergmann J., Sams A.* Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. ISTE: International Society for Technology in Education, 2012. 122 p.
3. *Bergmann J., Sams, A.* Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. Moorabbin: Victoria Hawker Brownlow, 2014. 182 p.
4. *Калачинская Е.В.* Образовательная технология «перевернутый класс» в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 78–84.
5. *Вульфович Е.В.* Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 88–89.
6. *Minin M.G., Shaykina O.I.* “Flipped Classroom” Method with BYOD-Technology Application as a Tool to Develop Communication Skills in Teaching Foreign Languages // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. No. 1 (219). С. 46–53.
7. *Marshall H.* Three reasons to flip your classroom // Bilingual Basics: The Newsletter of the Bilingual-Multilingual Education Interest Section. August. Available at: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolbeis/issues/2013-08-28/6.html>
8. *Кондакова М.А., Латылова Е.В.* Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности // Вестник образования. 2013. № 9. С. 54–64.
9. Flipped Classrooms. Available at: <http://www.colorado.edu/asset/learn/pedagogical/flipped>
10. *Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю.* Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 8–13.
11. *Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В.* Инструменты педагогической деятельности в электронной среде // Высшее образование в России. 2017. № 8/9 (215). С. 121–130.
12. *Вишневецкий П.Н.* Метод моделирования проблемных ситуаций // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 71–77.

13. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Диалог в дистанционном обучении // Высшее образование в России. 2017. № 8/9. С. 131–134.
14. Кожухова В.И., Зонина О.Ф. Педагог высшей школы как преподаватель и исследователь // Инновационные внедрения в области педагогики и психологии: Сб. науч. трудов по итогам международной научно-практич. конферен-
- ции. Москва. М.: Федеральный центр науки и образования «Эвенсис», 2017. С. 45–47.
15. Kaku M. The Future of The Mind. Doubleday Publishing Group, 2017. 502 p.

Статья поступила в редакцию 25.03.18

С доработки 14.04.18

Принята к публикации 16.04.18

Teacher as a Principle Element of the “Flipped Classroom” Technology

Tatyana A. Borzova – Cand. Sci. (Culturology), Assoc. Prof. of the Russian language department, e-mail: borzovavladik@mail.ru

Vladivostok State University Economics and Service, Vladivostok, Russia

Address: 41, Gogol' str., Vladivostok, Primorskiy kray, 690014, Russian Federation

Abstract. The article analyzes the experience of the Flipped Classroom technology implementation on the example of “Russian Language and Culture of Speech” discipline. The author has summarized the results of a student survey that prove the effectiveness of a digital educational environment as means of optimizing classroom lectures. The article focuses on technological, scientific, and methodological aspects of teacher’s activity in conditions of changing his/her roles – from “sage on the stage” (lecturer) to “guide on the side” (tutor, instructor); it also defines the competences of higher education teachers that are relevant in the conditions of Flipped Classroom technology implementation. The article shows the important role of a higher education teacher who is at the same time a scientist, a counselor, a manager of electronic educational environment, a tutor, and a curator for a new generation of future specialists in different fields. The professionalism of a higher education teacher has a strong impact on the teaching materials, the effectiveness of methods and forms of individual studies, and classroom interaction.

Keywords: “Flipped Classroom”, Flipped Classroom technology, higher education teacher’s competences, mixed education, digital educational environment, active learning

Cite as: Borzova, T.A. (2018). [Teacher as a Principle Element of the “Flipped Classroom” Technology]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 5, pp. 42-49 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Sanger, Ph.F. (2017). [Development of Technologies and Innovations in a Modern University: International Multi-Disciplinary Student Teams Solving Real Problems for Industry]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11, pp. 49-53.
2. Bergmann, J., Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. ISTE: International Society for Technology in Education. 122 p.
3. Bergmann, J., Sams, A. (2014). Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. Moorabbin: Victoria Hawker Brownlow, 182 p.
4. Kalachinskaya, E.V. (2017). [Educational Technology “Flipped Classroom” in Teaching the Discipline “The Russian Language and the Culture of Speech”]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 78-84. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Vulfovich, E.V. (2017). [«Flipped Classroom» for Organization of EFL Students' Independent Work]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 88-95. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Minin, M.G., Shaykina, O.I. (2018). [“Flipped Classroom” Method with BYOD-Technology Application as a Tool to Develop Communication Skills in Teaching Foreign Languages]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1 (219), pp. 46-53 (In Eng., abstract in Russ.).
7. Marshall, H. (2013). Three Reasons to Flip Your Classroom. In: *Bilingual Basics: The Newsletter of the Bilingual-Multilingual Education Interest Section*. August. Available at: <http://news-manager.commpartners.com/tesolbeis/issues/2013-08-28/6.html>
8. Kondakova, M.L., Latypova, E.V. (2013). [Blended Learning: The Leading Educational Technologies of Our Time]. *Vestnik obrazovaniya* [Education Bulletin]. No. 9, pp. 54-64. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Flipped Classrooms. Available at: <http://www.colorado.edu/assett/learn/pedagogical/flipped>
10. Veledinskaya, S.B., Dorofeeva, M.Yu. (2014). [Blended Learning: Secrets of Efficiency]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today]. No. 8, pp. 8-13. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Noskova, T.N., Pavlova, T.B., Yakovleva, O.V. (2017). [Pedagogical Activity Tools in the Electronic Environment]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8/9 (215), pp. 121-130. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Vishnevskiy, P.N. (2017). [Method of Case Modeling]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12, pp. 71-77. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Boronenko T.A., Kaisina, A.V., Fedotova, V.S. (2017). [Dialogue in Distance Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8-9, pp. 131-134. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Kozhukhova, V.I., Zonina, O.F. (2017). [Higher Education Teacher as a Lecturer and Researcher]. In: *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya “Innovatsionnye vnedreniya v oblasti pedagogiki i psikhologii”* [Sci.-Pract. Conf. “Innovative Introductions in the Fields of Pedagogy and Psychology”: Collection of Papers]. Moscow: Federal centre of education and science “Evensis”, pp. 45-47. (In Russ.)
15. Kaku, M. (2017). *The Future of the Mind*. Doubleday Publishing Group. 502 p.

*The paper was submitted 25.03.18
Received after reworking 14.04.18
Accepted for publication 16.04.18*

Состояние и проблемы разработки образовательных ресурсов по китайскому языку в высшей школе

Гурулева Татьяна Леонидовна – д-р пед. наук, доцент. E-mail: gurulevatatiana@mail.ru

Российский государственный социальный университет, Москва, Россия

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

Военный университет Министерства обороны РФ, Москва, Россия

Адрес: 123001, г. Москва, ул. Большая Садовая, 14

Аннотация. Статья посвящена изучению проблем разработки образовательных ресурсов по китайскому языку в высшей школе. Проведён анализ существующих образовательных ресурсов, выявлены основные достижения и проблемы в их разработке, сделан обзор новой учебной литературы в области обучения китайскому языку, определены приоритетные направления дальнейшего развития образовательных ресурсов по китайскому языку в высшей школе. Сделан вывод о необходимости использования принципа уровневого формирования коммуникативной компетенции в области китайского языка, который будет способствовать решению ряда проблем, таких как уровневое определение целей, этапов, содержания обучения и конечного результата овладения китайским языком при подготовке по профессиональной образовательной программе, формирование профессиональных компетенций, базирующихся на коммуникативной компетенции в области китайского языка, установление преемственности школьного и вузовского обучения китайскому языку и др.

Ключевые слова: синологическая лингводидактика, образовательные ресурсы по китайскому языку, учебно-методические комплексы по китайскому языку, коммуникативная компетенция китайского языка, компетенции владения китайским языком, уровни владения китайским языком

Для цитирования: Гурулева Т.А. Состояние и проблемы разработки образовательных ресурсов по китайскому языку в высшей школе // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 50-58.

Актуальной проблемой отечественной синологической лингводидактики является обеспечение процесса обучения китайскому языку современными и качественными образовательными ресурсами. Под образовательными ресурсами мы понимаем разнотипные средства обучения, включающие как печатные учебные издания, так и электронные образовательные ресурсы, представленные в электронно-цифровой форме, ориентированные на реализацию образовательного процесса с помощью новых методов и форм обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий. В отечественной синологической лингводидактике образовательные ресурсы для об-

учения китайскому языку в высшей школе формируются в виде учебно-методических комплексов по различным дисциплинам китайского языка.

Обучение китайскому языку в системе высшего образования страны осуществляется в рамках освоения основных профессиональных образовательных программ высшего образования уровней бакалавриата и магистратуры, таких как «Лингвистика», «Филология», «Международные отношения», «Востоковедение и африканистика», «Зарубежное регионоведение», «Педагогическое образование» (с одним профилем «Иностранный язык», с двумя профилями – «Первый иностранный язык» и «Второй

иностранного языка»), а также специалитета «Перевод и переводоведение». Некоторые вузы осуществляют практическое обучение китайскому языку с целью подготовки специалистов для международного сотрудничества по целому ряду образовательных программ, таких как «Менеджмент», «Экономика», «Юриспруденция»¹ и др. Профессиональная деятельность выпускника по названным образовательным программам в основном осуществляется в области международных отношений, международного сотрудничества в различных сферах, межкультурной коммуникации, перевода, лингвистического образования, регионоведения и др. Названные области можно в целом определить как *область международного и межкультурного взаимодействия*.

Проблема разработки учебно-методических комплексов по дисциплинам китайского языка в рамках подготовки специалистов в области международного и межкультурного взаимодействия находится под пристальным вниманием учёных и практиков. Так, в 2014 г. Российский университет дружбы народов провёл конференцию «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения», где в рамках отдельной секции были обсуждены актуальные проблемы восточной лингвистики и лингводидактики. На конференции был представлен обзор современных образовательных ресурсов в области обучения китайскому языку. Также было определено, что достижениями учебно-методических комплексов (УМК) по различным дисциплинам китайского языка в

высшей школе на сегодняшний день являются: их аутентичность и оригинальность (использование аутентичного оригинального речевого материала в качестве учебного, а также авторских методик); коммуникативная направленность; этапность (разработаны для разных этапов обучения языку); направленность на обучение различным видам речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование и письмо); аспектность (обучение фонетике, лексике, грамматике и др.); профессиональная ориентированность (ориентированы на будущую профессиональную деятельность); возможность использования словарей как составной части учебно-методического комплекса – как тезаурусов, охватывающих всю лексику языка, так и частных словарей, отражающих тематические и стилевые пласты (терминология, сленг, идиомы и др.) и разновидности слов (неологизмы, аббревиатура и др.) [1].

Вместе с тем в области разработки УМК в высшей школе продолжает существовать и целый ряд проблем. К ним относятся:

- отсутствие национального универсального базового учебника по китайскому языку для начального этапа обучения, удовлетворяющего современным требованиям отечественной синологической лингводидактики. Под универсальностью понимается возможность его эффективного использования в качестве базового на начальном этапе обучения вне зависимости от направлений профессиональных образовательных программ и количества часов;

- ориентированность УМК на очень узкий, небольшой круг профессий;

- недостаточное количество образовательных ресурсов в отдельных лингводидактических сферах (обучение отдельным аспектам языка или видам речевой деятельности и переводу) или профессиональных областях. Выбор учебной литературы в отдельных лингводидактических сферах или профессиональных областях ограничивается двумя, тремя, а иногда и одним видом учебного издания;

¹ Например, Всероссийская академия внешней торговли осуществляет обучение китайскому языку в рамках подготовки по указанным направлениям бакалавриата. Аудиторное обучение по профессиональным образовательным программам составляет около 1000 часов за весь период обучения. В результате освоения названных образовательных программ выпускники подготовлены к решению профессиональных задач на китайском языке.

– отсутствие полного набора всех необходимых составляющих в рамках одного профессионально ориентированного УМК: учебного пособия (учебника), аудиоприложения, рабочей тетради, словаря или специализированных словарно-справочных материалов;

– использование китайских учебников. Хотя несомненным преимуществом таких учебников выступает их языковая и социокультурная аутентичность, существует целый ряд трудностей в их использовании. Во-первых, отсутствие ориентированности китайских учебников на российскую систему образования, её цели и задачи (многие учебные издания даже не имеют русскоязычного перевода). Во-вторых, есть серьёзные различия в лингводидактических и лингвометодических традициях и инновациях национальной и китайской систем образования, с чем связано использование в китайских учебниках не всегда эффективных для российского студента методов и приёмов обучения. В-третьих, низкая эффективность использования в России учебников, разработанных китайскими авторами для обучения китайскому языку китайскими же преподавателями. В-четвёртых, отсутствие в таких изданиях учёта родного языка и культуры обучаемого. Китайские учебники для иностранцев одинаковы для обучающихся из разных стран и различаются только языком перевода новых слов и лексико-грамматических комментариев (в основном это английский, реже другие языки). Как правило, учебное издание ориентировано на некий безликий «универсальный», «единный для всех» образ обучающегося – представителя другой культуры, при этом никак не учитывается его культурная идентичность. В-пятых, отсутствие новых учебников. Некоторые используемые в настоящее время в России китайские учебники написаны так давно, что никакое их переиздание и переработка уже не позволяют привести эти материалы в соответствие с реалиями современной жизни. Данное несоответствие снижает интерес российских обучающихся к изучению китайского языка и Китая в целом;

– разные подходы авторов учебных изданий к определению этапов в обучении китайскому языку. Отсутствие общепринятой системы соответствия этапов, периодов, их продолжительности и объёма обучения;

– отсутствие в синологической лингводидактике общепринятой системы уровней владения китайским языком и её корреляции с этапами обучения.

В целях решения названных проблем необходимо, чтобы образовательные ресурсы по дисциплинам китайского языка в высшей школе в дальнейшем формировались с учётом следующих приоритетных направлений:

- создание на базе национальной лингводидактической системы отечественных учебников для начального, а затем среднего и старшего этапов обучения китайскому языку, отражающих подлинный диалог китайской и российской культуры;
- расширение лингводидактических сфер и профессиональных областей УМК по дисциплинам китайского языка в высшей школе;
- разработка полных комплектов УМК в различных профессиональных областях;
- разработка новых интерактивных методов обучения китайскому языку с использованием информационно-коммуникационных технологий обучения, определяющих новые виды систем упражнений в УМК;
- разработка электронных образовательных ресурсов по дисциплинам китайского языка;
- дальнейшая адаптация китайских учебных изданий к российской системе образования на пути систематизации подачи грамматического материала, актуализации тематического содержания, приближения к национальным лингводидактическим традициям, отражения не только китайской, но и российской культурной идентичности.

Обзор *новых* образовательных ресурсов, изданных в России за последние пять лет (2014–2018 гг.), показывает, что развитие отечественной синологической лингводидактики в области высшего образования в

целом реализуется в рамках названных приоритетных направлений:

✓ продолжается разработка образовательных ресурсов по обучению различным аспектам китайского языка – фонетике [2], грамматике [3; 4], стилистике [5], истории [6];

✓ продолжается разработка образовательных ресурсов по обучению различным видам речевой деятельности на китайском языке, в частности говорению [7; 8], аудированию [9], письму [10];

✓ разработаны новые образовательные ресурсы в различных профессиональных областях: в области делового языка [11], профессионального перевода в паре языков китайский – русский [12–14];

✓ разработан первый в отечественной синологической лингводидактике комплект УМК по общему переводу китайского языка, включающий два учебника-модуля (по письменному и устному переводу), книгу преподавателя, словарно-справочные материалы, три компакт-диска с аудио- и видеоматериалами [14]. УМК направлен на обучение как китайско-русскому, так и русско-китайскому переводу, ставит задачи обучения как письменному переводу, так и разным видам устного перевода;

✓ разработаны и внедрены в УМК новые интерактивные методы обучения китайскому языку [15] с использованием ИКТ [7]. На базе разработанных интерактивных методов обучения китайскому языку создана система упражнений по формированию коммуникативной компетенции на китайском языке с использованием ИКТ. В качестве таких технологий в системе упражнений впервые использована разработанная китайскими коллегами программа-конкордансер, выстраивающая вертикальный список употребления слова в предложениях в электронном национальном корпусе текстов китайского языка, а также другие программные средства: китайские социальные медиа, интернет-СМИ на китайском языке, поисковые системы китайского сегмента сети Интернет, китайские информационные веб-сайты, в том числе

специализированные (профильные) и образовательные, а также онлайн-энциклопедии и библиотеки на китайском языке, китайско-китайские онлайн-словари и др.;

✓ начата активная разработка электронных учебников по китайскому языку. На базе Военного университета Министерства обороны РФ разрабатывается серия электронных учебников по теоретическим и практическим дисциплинам китайского языка по профессиональной образовательной программе «Перевод и переводоведение»;

✓ продолжается адаптация китайских учебников к системе российского образования. Издательством Пекинского университета совместно с российским издательством Каро опубликован УМК по китайскому языку *Boya Chinese*. Полный курс состоит из четырёх уровней: начального (две ступени, 1500 лексических единиц, соответствует уровню освоения китайского языка для сдачи экзамена HSK 3, 4), базового (две ступени, 3000 лексических единиц, HSK 5), среднего (две ступени, 5000 лексических единиц, HSK 6) и продвинутого (три ступени, 10000 лексических единиц, освоение китайского языка на уровне носителя). УМК является результатом многолетней работы учёных и практиков Пекинского университета. Издание на русском языке подготовлено специалистами Восточного факультета СПбГУ с учётом традиций преподавания китайского языка в России. Начальный курс издан в 2016–2017 гг., состоит из двух ступеней, каждая ступень представлена учебником, рабочей тетрадью, лексико-грамматическим справочником и аудиоприложением [16; 17].

Однако, несмотря на имеющиеся достижения, в отечественной синологической лингводидактике до сих пор не является общепринятой и не используется *уровневая система компетенций владения китайским языком*. Отсутствие практики применения такого инструмента оценки уровня владения китайским языком отечественными специалистами является серьёзным препятствием для дальнейшего развития отечественной синологической лингводидактики в целом и

образовательных ресурсов по китайскому языку в частности, поскольку:

- затруднено уровневое определение целей, этапов обучения и поэтапное планирование содержания обучения китайскому языку в рамках подготовки по основной профессиональной образовательной программе в вузе;

- затруднено уровневое прогнозирование конечных результатов обучения китайскому языку в рамках подготовки по основной профессиональной образовательной программе в вузе;

- затруднена оценка уровня владения китайским языком студентов на различных этапах обучения в вузе;

- затруднено формирование профессиональных компетенций, в основе которых лежит коммуникативная компетенция владения китайским языком (таких, как переводческая, педагогическая и др.), поскольку эти компетенции формируются на основе определённого уровня владения языком;

- имеются трудности на пути создания отечественного базового учебника по китайскому языку для начального этапа обучения, а также других образовательных ресурсов, в том числе и электронных;

- затруднено определение уровня сложности образовательных ресурсов при их ранжировании для построения траектории обучения китайскому языку в рамках отдельной основной профессиональной образовательной программы в вузе;

- у преподавателей китайского языка нет возможности общаться на едином, общепринятом профессиональном языке по вопросу компетенций владения китайским языком не только между собой, но и с коллегами, преподающими другие иностранные языки, а также с зарубежными коллегами, прежде всего китайскими, ведущими обучение китайскому языку;

- затруднено обеспечение преемственности в обучении китайскому языку в средней и высшей школе, а также разработка образовательных ресурсов для средней школы, соответствующих уровневому определению

целей, этапов, содержания обучения и конечных результатов овладения китайским языком в средней школе;

- имеются сложности в разработке эффективных контрольных измерительных материалов Государственной итоговой аттестации по китайскому языку в средней школе. Так, в настоящее время заявлено о разработке примерных образовательных программ по китайскому языку для средней школы, на основе которых созданы материалы для ГИА [18]. В нынешней редакции из контрольных измерительных материалов ГИА по китайскому языку исключено задание на чтение вслух с той аргументацией, что в китайском языке иероглиф передает лишь значение, а не чтение. Однако исключение одного из видов речевой деятельности из измерительных материалов ГИА автоматически будет означать снижение качества подготовки по этому виду речевой деятельности в процессе обучения, что вызовет асимметрию в овладении коммуникативной компетенцией в области китайского языка в средней школе. Между тем понимание конечного результата обучения китайскому языку в средней школе в системе координат уровневого владения китайским языком дало бы возможность чётко представить конечный результат обучения в средней школе: формирование компетенции владения китайским языком, например, 1-го уровня (A1), или 2-го уровня (A2), или 5-го уровня (C2), или, например, 3-го уровня (B1), как это установлено для европейских языков. А это, в свою очередь, позволило бы учащимся средней школы в полном объёме изучить соответствующий установленному уровню иероглифический и лексико-грамматический минимум и без затруднений выполнить задания ГИА, разработанные в рамках конкретного уровня. Кроме того, чтение взаимосвязано с другим видом письменной речевой деятельности – письмом, а также с другим рецептивным видом речевой деятельности – аудированием. Именно поэтому международный письменный экзамен на знание китайского языка HSK всех уровней состоит из блоков

по аудированию, чтению и письму. Ослабление подготовки по отдельному виду речевой деятельности негативно влияет на овладение учащимися средней школы другими видами речевой деятельности. Асимметрия коммуникативных компетенций в будущем не только осложнит работу с такими обучающимися в вузе, но и сформирует у них ошибочную модель изучения китайского языка, которую в процессе вузовского обучения китайскому языку сложно будет исправить.

Система компетенций в сфере владения китайским языком, сопоставимая с *Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком*, разработана китайскими коллегами в период с 2006 по 2014 гг. На данный момент она апробирована и внедрена в процесс обучения китайскому языку как иностранному в институтах и классах Конфуция по всему миру, а также в КНР.

Применение в практике преподавания китайского языка как в вузе, так и в школе уровневой системы компетенций владения китайским языком позволит решить названные проблемы. Переход к *принципу уровневого формирования коммуникативной компетенции в области китайского языка* также расширит возможности российско-китайского образовательного сотрудничества [19–21], будет способствовать повышению качества подготовки российских специалистов со знанием китайского языка.

Литература

1. Гурулева Т.А. Состояние и проблемы разработки УМК по китайскому языку в высшей школе // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: материалы VI международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2014. С. 180–183.
2. Алексахин А.Н. Теоретическая фонетика китайского языка: учебное пособие. М.: ВКН, 2017. 368 с.; Алексахин А.Н. Вводный курс практической фонетики китайского языка путунхуа: учебное пособие. М.: ВКН, 2016. 184 с.
3. Щичко В.Ф. Практическая грамматика современного китайского языка: учебное пособие. М.: ВКН, 2016. 208 с.; Абдрахимов А.Г., Радус Л.А., Ткачук В.В. Топик и комментарий в китайском языке. Учимся мыслить и говорить по-китайски: учебное пособие. М.: ВКН, 2017. 336 с.
4. Белявская Н.А. Грамматика современного китайского языка для начинающих: учебно-методическое пособие. СПб.: Антология, 2016. 128 с.; Шафир М.А. Китайский язык. Грамматика с упражнениями. СПб.: Каро, 2017. 96 с.
5. Калинин О.И., Радус Л.А. Курс лекций по стилистике китайского языка: учебное пособие. М.: ВКН, 2017. 344 с.
6. Щичко В.Ф., Радус Л.А., Абдрахимов А.Г. Курс лекций по истории китайского языка: учебное пособие. М.: ВКН, 2015. 192 с.; Скворцов А.В. Курс древнекитайского языка: учебник: В 2 ч. М.: ВКН, 2017. Ч. 1. 328 с. Ч. 2. 208 с.
7. Гурулева Т.А., Цюй Кунь. Практический курс речевого общения на китайском языке: учебник. М.: ВКН, 2016. 448 с.
8. Чжао Цайхун, Комендровская Ю.Г., Борисова Е.М. Разговорный китайский. Практикум по устной речи: учебное пособие. М.: Инфра-М, 2016. 116 с.; Чэнь Шумэй, Цай Цзяньтин, Шевцова Н.И. Разговорный китайский язык для старших курсов: учебное пособие. М.: Проспект, ДВФУ, 2018. 168 с.
9. Кочергин И.В., Хуан Лилян. Китайский язык. Аудиотренинг. Начальный уровень: учебное пособие. М.: ВКН, 2015. 152 с.; Кочергин И.В., Хуан Лилян. Китайский язык. Аудиотренинг. Продвинутый и завершающий уровни: учебное пособие. М.: ВКН, 2015. 144 с.
10. Стис М.А. Пишем по-китайски: учебно-методическое пособие. СПб.: Антология, 2015. 96 с.; Стис М.А. Сборник упражнений для начального этапа обучения письменной речи. СПб.: Антология, 2016. 208 с.
11. Комендровская Ю.Г. Деловой китайский: учебное пособие. М.: Инфра-М, 2015. 164 с.
12. Щичко В.Ф. Перевод с русского языка на китайский. Практический курс: учебное пособие. М.: ВКН, 2016. 240 с.; Скворцов А.В. Предпереводческий анализ текстов на китайском языке: учебник. М.: ВКН, 2016. 320 с.
13. Попов О.П. Частная теория и практика перевода. Китайский и русский языки: учебник. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 352 с.
14. Кочергин И.В., Хуан Лилян. Универсальный мультимедийный практический курс общего

- перевода китайского языка: учебно-методический комплекс. М.: ВКН, 2017. 920 с.
15. *Гурулева Т.А.* Интерактивные методы в обучении китайскому языку // Язык. Коммуникация. Перевод: Материалы X международной научной конференции по актуальным проблемам языка и коммуникации. М.: Международные отношения, 2016. С. 384–394.
 16. *Ли Сюэци, Жэнь Сюэмэй, Сюй Цзиннин.* Курс китайского языка. “Voya Chinese”: учебник, лексико-грамматический комментарий, рабочая тетрадь, аудиоприложение. Начальный уровень. Ступень I (редактор Сторожук А., российские составители: Сторожук А.Г., Колпачкова Е.Н., Власова Н.Н., Митькина Е.И.). Пекин: Пекинский университет, СПб.: Каро, 2016. 500 с.
 17. *Ли Сюэци, Жэнь Сюэмэй, Сюй Цзиннин.* Курс китайского языка. “Voya Chinese”: учебник, лексико-грамматический комментарий, рабочая тетрадь, аудиоприложение. Начальный уровень. Ступень II (редактор Сторожук А., российские составители: Сторожук А.Г., Колпачкова Е.Н., Власова Н.Н., Митькина Е.И.). Пекин: Пекинский университет, СПб.: Каро, 2017. 390 с.
 18. *Крецул Р.* В России впервые создана школьная программа по китайскому языку. URL: <https://iz.ru/665527/roman-kretcul/v-rossii-vpervye-sozdana-shkolnaia-programma-po-kitaiskomu-izyuku>
 19. *Гурулева Т.А.* Система образования в Китайской Народной Республике: структура и основные направления развития // Высшее образование в России. 2017. № 7. С. 152–164.; *Гурулева Т.А.* Россия в образовательной интеграции АТР // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 134–140.
 20. *Гурулева Т.А.* Высшее образование России в аспекте интеграции в евразийское образовательное пространство // Актуальные проблемы современной лингвистики и гуманитарных наук: сборник статей VI Международной научно-методической конференции. М.: РУДН, 2014. С. 211–222.
 21. *Гурулева Т.А.* Интеграция России в образовательное пространство АТР (на примере образовательного сотрудничества с КНР) // Вестник РУДН. 2015. № 4. С. 147–158.

Статья поступила в редакцию 21.03.18

Принята к публикации 12.04.18

Status and Problems of Developing Educational Resources in Chinese Language in Higher School

Tatyana L. Guruleva – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: gurulevatatiana@mail.ru
Russian State Social University, Moscow, Russia
Address: 4/1, Wilhelm Pick str., Moscow, 129226, Russian Federation

Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia
Address: 14, Bolshaya Sadovaya str., Moscow, 123001, Russian Federation

Abstract. The article addresses the problems of educational resources development in the Chinese language in higher education. The author gives an analysis of educational resources on the Chinese language, explores the main achievements and the problems connected with the development of educational resources, presents the review of new educational literature in the field of teaching the Chinese language, defines priority areas of the further development of educational resources in the Chinese language in higher education. In the conclusion the author substantiates the need to use the principle of the level-based formation of the communicative competence in the Chinese language. The implementation of this principle will help solve a number of problems in the development of educational resources in the Chinese language, such as: level setting of the goals, stages, content of training and learning outcomes in the Chinese language professional education training program, development of professional competencies based on the communicative competence in the Chinese language, ensuring the continuity of school and university education in the Chinese language, etc.

Keywords: sinological linguodidactics, educational resources in the Chinese language, teaching methods and educational materials in the Chinese language, communicative competence, framework of reference for Chinese language

Cite as: Guruleva T.L. (2018). [Status and Problems of Developing Educational Resources in Chinese Language in Higher School]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia]. Vol. 27. No. 5, pp. 50-58. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Guruleva, T.L. (2014). [State and Problems of the Development of Teaching and Methodological Complexes in the Chinese Language in Higher Education]. In: *VI Mezhdunarodnaya nauchno-metodicheskaya konferentsiya "Aktualnye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki inostrannogo yazyka delovogo i professionalnogo obsbcheniya"* [Topical Problems of Linguistics and Linguodidactics of a Foreign Language of Business and Professional Communication. VI Inter. Sci. and Method. Conf.]. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia Publ., pp. 180-183. (In Russ.)
2. Aleksakhin, A.N. (2017). *Teoreticheskaya fonetika kitayskogo yazyka* [Theoretical Phonetics of the Chinese Language]. Moscow: VKN Publ., 368 p. (In Russ.); Aleksakhin, A.N. (2016). *Vvodnyy kurs prakticheskoy fonetiki kitayskogo yazyka putunbua* [Introductory Course of Practical Phonetics Chinese Mandarin Chinese]. Moscow: VKN Publ. 184 p. (In Russ.)
3. Shchichko, V.F. (2016). *Prakticheskaya grammatika sovremennogo kitayskogo yazyka* [Practical Grammar of Modern Chinese Language]. Moscow: VKN Publ., 208 p. (In Russ.); Abdrakhimov, L.G., Radus, L.A., Tkachuk, V.V. (2017). *Topik i kommentariy v kitaiskom yazyke. Uchim-sya myslit i govorit po-kitaiski* [Topic and Comment in Chinese. Learning to Think and Speak Chinese]. Moscow: VKN Publ., 336 p. (In Russ.)
4. Belyavskaya, N.A. (2016). *Grammatika sovremennogo kitayskogo yazyka dlya nachinayushchikh* [Grammar of Modern Chinese for Beginners]. St. Petersburg: Anthology Publ., 128 p. (In Russ.); Shafir, M.A. (2017). *Kitaiskiy yazyk. Grammatika s uprazhneniyami* [Chinese. Grammar with Exercises]. St. Petersburg: Karo Publ., 96 p. (In Russ.)
5. Kalinin, O.I., Radus, L.A. (2017). *Kurs lektsiy po stilistike kitayskogo yazyka* [Course of Lectures on the Stylistics of the Chinese Language: Students' Textbook]. Moscow: VKN Publ., 344 p. (In Russ.)
6. Shchichko, V.F., Radus, L.A., Abdrakhimov, L.G. (2015). *Kurs lektsiy po istorii kitayskogo yazyka* [The Course of Lectures on the History of the Chinese Language: Students' Textbook]. Moscow: VKN Publ., 192 p. (In Russ.); Skvortsov, A.V. (2017). *Kurs drevnekitayskogo yazyka* [The Course of the Ancient Chinese Language]. Moscow: VKN Publ., Part 1, 328 p., Part 2, 208 p. (In Russ.)
7. Guruleva, T.L., Qu, Kun (2016). *Prakticheskyy kurs rechevogo obsbcheniya na kitayskom yazyke* [Practical Course of Speech Communication in Chinese]. Moscow: VKN Publ. 448 p. (In Russ.)
8. Zhao, Tsaihun, Komendrovskaya, Yu.G., Borisova, E.M. (2016). *Razgovornyy kitayskiy. Praktikum po ustnoy rechi* [Spoken Chinese. Workshop on Oral Speech]. Moscow: Infra-M Publ., 116 p. (In Russ.); Chen, Shumei, Tsai, Jianping, Shevtsova, N.I. (2018). *Razgovornyy kitayskiy yazyk dlya starshih kursov* [Spoken Chinese for the Senior Years]. Moscow: Prospekt Publ., FEFU, 168 p. (In Russ.)
9. Kochergin, I.V., Juan, Lilyan (2015). *Kitayskiy yazyk. Audiotrening. Nachalnyy uroven* [Chinese. Audiotraining. Elementary level]. Moscow: VKN Publ. 152 p. (In Russ.); Kochergin, I.V., Juan,

- Lilyan (2015). *Kitayskiy yazyk. Audiotrening. Prodvinityy i zavershayusbchiy urovni* [Chinese. Audiotraining. Advanced and Finishing Levels]. Moscow: VKN Publ. 144 p. (In Russ.)
10. Spis, M.A. (2015). *Pisbem po-kitayski* [We Write in Chinese]. St. Petersburg: Anthology Publ., 96 p. (In Russ.); Spis, M.A. (2016). *Sbornik uprazhneniy dlya nachalnogo etapa obucheniya pis-mennoy rechi* [Collection of Exercises for the Initial Stage of Writing Instruction]. St. Petersburg: Anthology Publ. 208 p. (In Russ.)
 11. Komendrovskaya, Yu.G. (2015). *Delovoy kitayskiy* [Business Chinese]. Moscow: Infra-M Publ. 164 p. (In Russ.)
 12. Shchichko, V.F. (2016). *Perevod s russkogo yazyka na kitayskiy. Prakticheskiy kurs* [Translation from Russian into Chinese. Practical Course]. Moscow: VKN Publ. 240 p. (In Russ.); Skvortsov, A.V. (2016). *Predperevodcheskiy analiz tekstov na kitayskom yazyke* [Pre-translation Analysis of Texts in Chinese]. Moscow: VKN Publ. 320 p. (In Russ.)
 13. Popov, O.P. (2017). *Chastnaya teoriya i praktika perevoda. Kitayskiy i russkiy yazyki* [Particular Theory and Practice of Translation. Chinese and Russian Languages]. Moscow: Flinta Publ.: Science Publ. 352 p. (In Russ.)
 14. Kochergin, I.V., Juan, Lilyan (2017). *Universalnyy multimediyyny prakticheskiy kurs obshchego perevoda kitayskogo yazyka* [Universal Multimedia Practical Course of General Chinese Translation]. Moscow: VKN Publ. 920 p. (In Russ.)
 15. Guruleva, T.L. (2016). [Interactive Methods in Teaching the Chinese Language]. In: *Mezhdunarodnaya nauchno-metodicheskaya konferentsiya "Yazyk. Kommunikatsiya. Perevod"* [Language. Communication. Translation. X Inter. Sci. and Method. Conf.]. Moscow: International Relations Publ., pp. 384-394. (In Russ., abstract in Eng.)
 16. Li, Xiaoqi, Ren, Xuemei, Xu Jingning. (2016). *Kurs kitayskogo yazyka. "Boya Chinese". Nachalnyy uroven. Stupen I* [The course of the Chinese language. "Boya Chinese". First level. Stage I]. Beijing: Peking University Publ., St. Petersburg: Karo Publ. 500 p. (In Russ.)
 17. Li Xiaoqi, Ren, Xuemei, Xu, Jingning. (2017). *Kurs kitayskogo yazyka. "Boya Chinese". Nachalnyy uroven. Stupen II* [The Course of the Chinese Language. "Boya Chinese". First level. Stage II]. Beijing: Peking University Publ., St. Petersburg: Karo Publ. 390 p. (In Russ.)
 18. Kretsul, R. *V Rossii vpervee sozdana shkolnaya programma po kitajskomu yazyku* [Russia First Established a School Program in the Chinese Language]. Available at: <https://iz.ru/665527/roman-kretsul/v-rossii-vpervee-sozdana-shkolnaia-programma-po-kitajskomu-iazyku> (In Russ.)
 19. Guruleva, T.L. (2017). [The Educational System in the People's Republic of China: The Structure and Main Directions of Development]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 7, pp. 152-164. (In Russ., abstract in Eng.); Guruleva, T.L. (2014). [Russia in the Educational Integration of the Asia-Pacific Region]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia]. No. 12, pp. 134-140. (In Russ., abstract in Eng.)
 20. Guruleva, T.L. (2014). [Higher Education of Russia in Aspect of Integration into the Euroasian Educational Space]. In: *Mezhdunarodnaya nauchno-metodicheskaya konferentsiya "Aktual'nye problemy sovremennoi lingvistiki i gumanitarnykh nauk"* [Topical Problems of Modern Linguistics and the Humanities. VI Inter. Sci. and Method. Conf.]. M.: RUDN Univ. Publ., pp. 211-222. (In Russ., abstract in Eng.)
 21. Guruleva, T.L. (2015). [Integration of Russia into Educational Space of the Pacific Rim (on the Example of Educational Cooperation with the People's Republic of China)]. *Vestnik RUDN* [The RUDN Bulletin]. No. 4, pp. 147-158. (In Russ., abstract in Eng.)

УНИВЕРСИТЕТ: ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

Университет третьего поколения в стратегии развития современного образования (круглый стол)

*В конце прошлого года на базе Московского государственного института международных отношений (университета) состоялся круглый стол на тему «Развитие университета в XXI веке». Приглашённым докладчиком был почётный профессор Дельфтского университета Йохан Виссема (Нидерланды), автор книги «Университет третьего поколения» (в переводе на русский язык вышла в издательстве «Олимп-Бизнес» в 2016 г.). Участникам предлагались такие вопросы: социальные функции университетов, университет как центр развития гуманитарных технологий, роль университета в развитии региона. В обсуждении доклада Йохана Виссемы приняли участие: **Воевода Елена Владимировна** (д-р пед. наук, доцент, завкафедрой педагогики и психологии МГИМО), **Белогуров Анатолий Юльевич** (д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии МГИМО), **Касаткин Петр Игоревич** (канд. полит. наук, доцент кафедры мировых политических процессов, начальник Управления научной политики МГИМО), **Махмутова Елена Николаевна** (канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии МГИМО), **Шишлова Екатерина Эдуардовна** (канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии МГИМО).*



*Hans Wissema*¹: Born in Prussia around 1794, our present learning system has all the elements of the Industrial Revolution: specialisation, standardisation, synchronisation, concentration, maximisation and centralisation. Schools and universities are engaged in ever more specialised subjects. The diplomas are standardised; just as a 1 kg pack of sugar tells the consumer that the bag contains sugar, not salt, and a bit more than 1000 grams of it, the school or university diploma tells employers what they buy. Also, the students are standardised: the labels 1st, 2nd, 3rd year students in subject A, B or C tell us what is in the pack. Education connects seamless to work, or so it was until recently, while being concentrated in ever larger organisations, a process that is still going on. Output is maximised as the more education, the more prosperity and there must be equal chances for everyone. For this reason, education enjoys a high esteem by politicians and employers alike; this esteem however, makes the system very resistant to change. Education is highly centralised with government departments deciding on finance, setting the standards for curricula and diplomas, approving teachers and teaching materials and more. Diplomas are output diplomas; they tell the employer what he buys.

The system has worked well. It is the basis of our prosperity and it is therefore nourished by politicians and educators alike, making it virtually impossible to change. Yet, changed it has. A multitude of experimental new school types has emerged, some now well-established, like the Montessori schools, and universities have added roles to their original tasks of education and research [1] not to mention distance learning and a host of

¹ Hans Wissema holds MSc diplomas in chemical engineering and control engineering and received a PhD from the University of Manchester. He studies the performance of organisations including universities, writes about it and gives advice. He was a part time professor in Entrepreneurship and Management of Innovation at TU Delft for 25 years.

*Й. Виссема*¹: Зародившаяся в Пруссии около 1794 г. и действующая поныне система образования имеет все атрибуты промышленной революции, как-то: специализация, стандартизация, синхронизация, концентрация, максимизация и централизация. Школы и университеты предлагают всё больше специализированных дисциплин. Дипломы стандартизированы: так же как килограммовый пакет сахара сообщает потребителю, что в пакете сахар, а не соль и что в нём немного больше 1000 граммов сахара, диплом школы или университета сообщает работодателям, что именно они покупают. Студенты тоже стандартизованы: ярлыки «студенты первого, второго, третьего курса, сдавшие экзамены по дисциплинам А, В, С» сообщают нам, чего именно от них можно ожидать. Образование плавно перетекает в профессиональную деятельность, по крайней мере, так было до недавнего времени, в особенности в крупных организациях и компаниях. Этот процесс всё ещё продолжается. Производство выпускников максимизировано, поскольку чем выше уровень образования, тем выше уровень благосостояния, и предполагается, что всем должны быть предоставлены равные шансы. По этой причине образование высоко ценится политиками и работодателями, вследствие этого система очень устойчива и с трудом поддаётся изменению. Образовательная структура чрезвычайно централизована: государственные департаменты принимают решения о финансировании, устанавливают стандарты для учебных программ и дипломов, контролируют подбор педагогов и учебных материалов и т.п. Дипломы поставлены на поток и сообщают работодателю, что именно он покупает.

До сих пор система работала без сбоев. Она является основой нашего благосостояния, ей придают большое значение как политики, так и

¹ Ханс (Йохан) Виссема является магистром в области химического машиностроения и управления, имеет степень PhD, полученную в Манчестерском университете. Изучает и описывает деятельность организаций, включая университеты, консультирует. В течение 25 лет работал профессором Дельфтского технологического университета.

other experiments. Home teaching has grown although it is statistically insignificant. So, there are changes but they are only marginal in scale. This picture is going to change, however, because, right now, new, strong forces for change will challenge the system in a fundamental way, causing it to convert into what we propose to call *The new Learning*. The forces of change come from the demand side of learning as well as from the supply side of education and we will discuss them briefly.

Forces of change on the demand side – students and employers

While there is much hot air in the discussion about the Millennials, it is undeniable that young cohorts of school leavers and graduates have different career objectives than had previous generations. They seek challenges more than money, they want to work for a coach, not a boss, they want to substitute the annual job evaluation for ongoing discussion in which attention is given to strengths, not weaknesses. Most of all, they focus on life, rather than the job; status does not interest them, many don't own a car, let alone a bling-bling one. No surprise then that 55% of them feel unengaged at work [2]. No surprise then also that human resource (HR) management is at a crisis. Already for many years, HR specialists advocate focus on human development, yet, in practice, employees are considered cost factors that can be disposed of as easily as garbage in a household. Gradually, employers no longer want 'standard' graduates but rather 'made-to-measure' personalities. This means that the school or university diplomas rapidly lose their significance. Diplomas serve as an intermediary between the person looking for work and the employer – the '1 kg of sugar label'. School diplomas and university degrees are output qualifications; they tell the employer what a person has learned, whether this is relevant to this employer or not. It is very rigid for the students concerned. This system is being replaced by negotiations in which the employer brings in 'honest' job de-

работники сферы образования, что делает почти невозможным какие-либо перемены. И тем не менее эта система изменилась. Появилась масса экспериментальных школ нового типа, в том числе таких хорошо известных, как, например, школа Монтессори. В университетском образовании изменения привнесли новый взгляд на давно устоявшиеся образовательные и исследовательские цели, не говоря уже о дистанционном обучении и массе других экспериментальных образовательных проектов. Выросло число учащихся, находящихся на домашнем обучении, хотя статистические данные здесь несущественны. То есть изменения есть, но они весьма незначительны по масштабу. Картина, однако, будет меняться, поскольку вызов старой системе на фундаментальном уровне готовы бросить сегодня новые, мощные силы, стремящиеся к тому, что мы предлагаем называть *Новое образование*. Силы, требующие перемен, представляют как спрос на обучение, так и предложение со стороны образовательных структур. Перейдём к их краткому рассмотрению.

Спрос: силы, требующие перемен, – студенты и работодатели

Несмотря на горячие споры о поколении двухтысячных, или поколении Y, нельзя отрицать, что карьерные цели большинства молодых выпускников школ и вузов отличаются от карьерных планов представителей предыдущих поколений. Сегодня им больше нужны вызовы, решение проблем, чем деньги; они хотят работать для наставника, а не на начальника; они предпочитают сменить ежегодную оценку работы на постоянную дискуссию, в которой главное внимание уделяется сильным, а не слабым сторонам. Их более всего привлекает жизнь, а не работа; их не интересует статус – у многих вообще нет автомобиля, не говоря уже о каких-то «навороченных» моделях. Неудивительно, что 55% из них на работе чувствуют себя невовлечёнными. Стоит ли удивляться, что руководители кадровых служб говорят о кризисе. Уже много лет рекрутеры твердят о необходимости уделять особое внимание развитию человеческого потенциала, однако на практике сотру-

scriptions (free of hyperbole) and the potential employee a pitch illuminating what he or she stands for, what educational pattern she has taken and what he is looking for. These are input requirements: the employer states what he needs and the graduate tries to match this. Entrance exams are another example of input requirements. Students will have to learn how to design their mix of courses in order to fit both their own interests/motivation and the needs of the market. Naturally, state diplomas in areas of public interest, such as for medical practitioners, judges, gas fitters, are there to stay. Finally, there is opposition against the notion that learning is a matter of cost/benefit analysis. Nancy Rothwell, in an article in the Financial Times, posits that university courses are not only a purely financial investment. "Studying at universities should be a unique and transformational experience, challenge your principles, take you out of your comfort zone". I guess students as well



ников рассматривают как фактор издержек, от которого можно избавиться так же легко, как от мусора в доме. Постепенно работодатели пришли к тому, что им нужны не «стандартизированные» выпускники, а личности – специалисты, подготовленные «на заказ». Это означает, что школьные или университетские дипломы быстро теряют свое значение. Дипломы выполняют роль посредника между человеком, ищущим работу, и работодателем – это своеобразная бирка с надписью «1 кг сахара». Школьные и университетские дипломы являются подтверждением квалификации выпускника: они сообщают работодателю, что именно человек изучил, является ли он ценным кадром или нет. Для заинтересованных в получении работы студентов это очень жёсткий подход. И постепенно он заменяется на собеседование-переговоры, в ходе которых работодатель рассказывает о «честных» условиях работы (без преувеличений), а потенциальный сотрудник рассказывает, на что он(а) рассчитывает, какого типа образование получил(а) и что именно ищет. Это, так сказать, входные требования: работодатель заявляет, что ему требуется, а выпускник старается соответствовать этим параметрам. Вступительные экзамены – ещё один пример «входных» требований. Студентам придётся научиться планировать выбор дисциплин для того, чтобы они соответствовали как их собственным интересам и мотивации, так и требованиям рынка. Естественно, государственные дипломы в областях, представляющих общественный интерес, например дипломы практикующих врачей, судей, газовщиков, никуда не денутся. Ну и, наконец, существуют противники концепции, что обучение следует рассматривать в терминах цена/качество, т.е. эффективности затрат. Нэнси Ротуэлл в статье, опубликованной в «Файнэншл Таймс», пишет, что университетские курсы – это не только чисто финансовое вложение: «Учёба в университете должна быть уникальным трансформирующим опытом, бросать вызов вашим принципам, выводить вас из зоны комфорта». Думаю, что как студенты, так и работодатели приветствовали бы такое «расширенное» образование.

as employers would welcome such 'enlarged' education.

Forces of change on the supply side – educational institutes

In universities, teaching has always been a suppositious child; if you want to make an academic career you must publish and your quality as a teacher hardly matters. The result is bad teaching and a host of crap appearing in scientific journals. It now seems that teaching is undergoing a re-evaluation and becoming a profession by itself. These changes come from four sources: pedagogical research, internet, artificial intelligence and brain research.

To start with the latter, there is a vast amount of research into the workings of the brain going on, all over the world. These billions worth of research are bound to throw light on the workings of the 'last unknown organ' of the human body. That could enlighten us how we learn, from the neuroscience point of view.

Pedagogical research, together with plain common sense, challenges the current system. Why should students be working in year classes, rather than in multi-age groups? Why should a student be forced to repeat a year – and waste time and motivation – if only some subjects are weak? Some grammar school pupils do not finish school for the simple reason that they have no affinity to, say, mathematics, while they are brilliant in other subjects. And: why should pupils and students follow standard programmes when neither they nor the jobs positions they are going to fill are standard? So, the trend is towards self-study, learning in small groups and individual tutoring. Another trend is 'phenomenon-based learning' as in Stanford's d.school, Maastricht's Medical Faculty, Finland's Design Factory and practices at Olin University. Students work on a project, either alone or in a team; schoolchildren can perfectly well build a drone, learning on the way, especially if they have to make it beautiful and write the manual in French. Then there is 'embed-

Предложение: силы, требующие перемен, – образовательные организации

В университетах преподавательская деятельность зачастую выступает в роли пасынка: если вы хотите сделать научную карьеру, вам необходимо публиковать статьи, при этом качество вашей педагогической деятельности практически не имеет значения. В результате мы получаем плохого преподавателя и полную чушь, публикуемую в научных журналах. Похоже, что сегодня статус преподавания подвергается ревизии, а деятельность преподавателя становится самостоятельной профессией. Эти изменения появились как результат педагогических исследований, распространения Интернета, разработки искусственного интеллекта и исследований мозга.

Начнём с последнего. Во всем мире ведётся активная работа по изучению деятельности мозга. Миллиардные вложения в эту сферу исследований должны пролить свет на работу «последнего неизвестного органа» человеческого тела. Они могли бы просветить нас и научить учиться – с точки зрения нейрофизиологии.

Педагогические исследования в сочетании со здравым смыслом бросают вызов существующей системе. Почему студенты должны работать в группах с сокурсниками, а не в разновозрастных группах? Почему студент должен повторять год, теряя время и мотивацию, если он плохо освоил всего лишь несколько дисциплин? Некоторые школьники не оканчивают среднюю школу по той простой причине, что не имеют склонности, например, к математике, но в то же время прекрасно успевают по другим предметам. И почему они должны учиться по стандартизированным программам, в то время как ни они сами, ни те рабочие места, на которые они пойдут, не укладываются в рамки стандарта?

Таким образом, наблюдается тенденция к самостоятельным занятиям, обучению в небольших группах и к индивидуализированному обучению. Ещё один тренд – «обучение на основе феноменов», как, например, в Стэнфордской школе дизайна (d.school), на медицинском факультете Мaaстрихтского университета, Фабрике дизайна при Университете Аалто (Финляндия), опыт работы Бизнес-школы Олин (США). Студенты

ded' learning, that is, getting assignments in industry or other employers while still at school or university. Here we meet a German tradition, especially in vocational training, and this is often taken as one of the reasons for Germany's economic success. It contrasts with the practice that students are being used as cheap labour in return for a statement of attendance. Finland is building a completely new set of schools. Gone are the classrooms with benches; instead, there are 'lounge-like islands' in an open space where attention has been paid to acoustics and comfort. 'Classes' with pupils of different age are smaller than 19 students. There are neither school inspectors nor teacher evaluations (an ombudsman comes instead), school days are short and summer breaks lasts ten weeks. Students are being assessed by their teachers; there are no exams other than for those who want to continue learning, more of an entrance exam in fact. Teachers are well paid and enjoy high social status which fits the traditional respect of the Fins for learning. Students have much say in the management of the school. Because of this, Finnish schoolchildren are far ahead in math, science and reading in comparison with their European counterparts.

Internet has a vast impact, partly because of specialised companies put courses in the market – Udacity, Coursera, EdX and the like. Khan Academy has six million subscribers who solve three million math problems each day. Despite much publicity, AI-assisted learning is still in its infancy but it holds vast promises. "AI and machine learning will improve the process of scientific discovery" says Demis Hassabis, a co-founder of Deep Mind, the company known for its programme to defeat the world's best Go-players. Robots at the University of Aberystwyth can carry out an entire scientific process: formulating hypotheses, designing and running experiments, analysing data and deciding on further experimentation. Carnegie-Mellon uses virtual assistants that can tutor and guide personal learning; this gives the same results as hu-

работают над проектами индивидуально или в команде: школьники вполне могут построить беспилотник, попутно обучаясь, особенно если им надо сделать его красивым и написать инструкцию на французском языке. Также используется «встроенное» обучение, которое предполагает, что подросток, продолжая обучаться в школе, получает задания от производственных предприятий или других работодателей. Здесь можно говорить о немецкой традиции, особенно в профессиональном обучении, которая часто описывается как одна из причин экономического успеха Германии. Это контрастирует с практикой использования учащихся в качестве дешёвой рабочей силы в обмен на отметку о присутствии. В Финляндии выстраивается совершенно новая форма обучения в школах. Ушли в прошлое классные комнаты со скамьями – вместо них оборудованы открытые «островки-гостиные», где большое внимание уделяется акустике и удобству. «Классы» насчитывают менее 19 разновозрастных учащихся. Нет ни школьных инспекторов, ни оценок, выставляемых учителем (вместо этого есть омбудсмен); школьные дни короткие, а летние каникулы длятся десять недель. Учащиеся оценивают учителя; экзамены сдают только те школьники, которые собираются учиться дальше, причем это скорее вступительный экзамен. Учителя получают хорошую зарплату и имеют высокий социальный статус, который отражает традиционно уважительное отношение финнов к образованию. Учащиеся принимают активное участие в управлении школой. Этим объясняется тот факт, что финские школьники значительно сильнее своих европейских сверстников в математике, естественных науках и чтении.

Большую роль играет Интернет, отчасти потому, что на рынке появились курсы, предлагаемые специализированными компаниями, такие как Udacity, Coursera, EdX и проч. Академия Хана имеет шесть миллионов подписчиков, которые каждый день решают три миллиона задач. Несмотря на широкую известность, обучение с помощью искусственного интеллекта пока ещё делает первые шаги, но у него большое будущее. «Обучение с помощью искусственного интеллекта и машинное обучение улучшат

man tutoring in fewer hours of study. Georgia Tech found no differences between robot and human tutoring.

Conclusions.

The New Learning

In short:

- “No lectures, no classrooms, no majors, no departments” – Christine Ortiz at MIT.

- “Rise of the challenge-driven university” rather than coercion-driven education – Geoff Mulgan.

- End of overspecialisation – knowing more and more about less and less – A.D. Lindsay of Oxford. Instead: return of the ‘Renaissance men (and women) in transdisciplinary research (*Towards the Third Generation University*, op. cit.)

- Teaching becomes a succession of team-projects and individual learning projects with increasing complexity (‘levels’, as in games) with students take their fate in their own hands in an entrepreneurial atmosphere.

- Teachers become coaches rather than orators. Teaching becomes a high-standard profession with transdisciplinary Institutes of Advanced Learning at major universities.

- Contacts with all kinds of employers start at day one.

- Students learn to pitch what they have learned and what they seek in employment.

Acknowledgements. The author wishes to acknowledge the inspiration given by Peter Hartkamp’s book Past coerced education, The Quantum Company, 2016 (in Dutch).

References

- Wissema, J.G. (2009). *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*. UK-Northampton, MA, USA: Eddward Elgar Publ. Inc. 252 p. (Виссема Й.Г. Университет третьего поколения: управление университетом в переходный период / Пер. с англ. М.: Сбербанк, 2016. 422 с.) (Translations in Russian, Turkish, Polish, Macedonian and Persian (forthcoming)).

процесс научного открытия», – говорит Демис Хассабиc, соучредитель компании Deep Mind (Глубокий ум). Она известна своей программой, способной победить сильнейших в мире игроков Го. Роботы в Университете Аберистуита могут выполнять полный цикл научного исследования: формулировать гипотезу, проектировать и проводить эксперименты, анализировать данные и решать вопрос о проведении дальнейших экспериментов. В Университете Карнеги-Меллон используют виртуальных помощников, умеющих обучать и руководить индивидуальным обучением. Результат обучения такой же, как и в случае занятий с репетитором, но обучение занимает меньше времени. В Технологическом институте Джорджии не видят разницы между репетитором-роботом и репетитором-человеком.

Краткие выводы

- «Нет лекциям, нет аудиториям, нет специализации, нет кафедрам». – Кристин Ортиз, Массачусетский технологический институт.

- «Развивать университеты, нацеленные на решение проблем», а не образование, построенное на принуждении. – Джефф Мулган.

- Конец сверхспециализации: знать всё больше и больше о всё меньшем и меньшем. – А.Д. Линдсей, Оксфорд. Вместо этого: возврат к «людям эпохи Ренессанса в междисциплинарных исследованиях» (*Университет третьего поколения*).

- Преподавание превращается в череду усложняющихся командных проектов и проектов по индивидуальному обучению («уровни», как в играх). Студенты сами определяют свою судьбу в предпринимательской атмосфере.

- Преподаватели перестают быть ораторами и становятся наставниками. Преподавание превращается в высокостатусную профессию; в ведущих университетах открываются трансдисциплинарные Институты продвинутого обучения.

- Контакты с работодателями начинаются с первых дней обучения.

- Студенты учатся предлагать свои знания и определять, что они ожидают при трудоустройстве.

Е.В. Воевода: В предисловии к русскому изданию своей книги проф. Йохан Виссема особое внимание уделил онлайн-обучению. Я продолжу его мысль, опираясь на опыт МГИМО. Профессиональная подготовка студентов гуманитарного вуза требует использования потенциала информационных технологий, которые позволяют: а) освободить преподавателя от механической передачи информации, переложив эту функцию на видеоролики с презентацией учебного материала, сопровождаемой демонстрацией наглядных опытов, экспериментов, ситуаций и проч.; б) «разгрузить» аудиторные занятия, вынося часть материала в блок для внеаудиторной самостоятельной работы; в) подготовить студентов к освоению нового учебного материала, проводя промежуточные проверки усвоения уже изученного; г) сократить расходы университетов на комплектацию библиотек и расширить доступ студентов и преподавателей к международным библиотечным базам данных в режиме онлайн (в том числе доступным в электронной библиотечной системе biblio-online.ru); д) приблизить презентацию учебного материала к привычному для студентов формату получения информации из онлайн-источников и мобильных приложений, поскольку для современной молодежи Интернет представляет собой естественную среду их обитания.

Век информационных технологий преподаватель и «бумажный» учебник перестали быть единственными источниками информации. В качестве информационной поддержки учебных курсов используются оцифрованные учебники, материалы, выкладываемые на видеохостинге YouTube, разработанные университетами программы дистанционной поддержки учебных курсов, позволяющие создавать своеобразные информационные кластеры с привлечением текстовых, аудио- и видеоматериалов в рамках рабочей программы по той или иной учебной дисциплине. Преподаватели МГИМО используют технологию iTRANIUM Lingua для разработки электронных учебных пособий по английскому

и польскому языкам. Программа позволяет своевременно обновлять материалы, добавляя новостные блоки и проч. Существенным недостатком этих пособий является необходимость для студента вносить плату за пользовательский доступ к домену iTRANIUM вне зоны университета (около \$100 в год). Бесплатный доступ предоставляет платформа Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда, которой пользуются преподаватели многих стран. Moodle не предлагает особых эффектов для создания привлекательного интерфейса, однако позволяет преподавателям самостоятельно размещать, изменять, добавлять в программу материалы, которыми студенты пользуются удалённо. Это могут быть не только основные и дополнительные учебные тексты, но также фотографии, аудио- и видеофрагменты, полноформатные фильмы, тесты (в том числе тренировочные), упражнения, задания и т.д. Преподаватель имеет возможность размещать объявления, презентации, сведения о результатах контрольных работ. Студенты загружают выполненные домашние задания, размещаемые в специально созданных папках, например в папках «проекты», «реферирование», «перевод», «презентации». Это позволяет преподавателю и студентам обмениваться электронными файлами, отказавшись от рукописного выполнения заданий. К примеру, магистрант Рязанского государственного университета имеет возможность постепенно наполнять личную папку «педагогическая практика», создавая таким образом «профессиональный портфель» магистранта-историка со знанием иностранного языка. Такая форма работы способствует формированию у студента навыка оформления письменной работы, а у преподавателя – навыка использования программы «редактор».

Возможности Moodle позволяют создавать упражнения, которые выполняются студентом самостоятельно и оцениваются компьютерной программой. Это могут быть

упражнения на множественный выбор (необходимость выбора правильного ответа из нескольких предложенных), выбор правильного слова/фразы из предложенных с перемещением его в соответствующую часть предложения, реконструкция предложений из нескольких предложенных отрывков, подбор правильных по смыслу пар (объект – предмет в курсе методологии; слово – дефиниция в курсе иностранного языка), выстраивание предложений в логической или исторической последовательности (в курсе «История и культура Великобритании»), частичный перевод предложений и т.д. Преподавателями кафедры английского языка № 2 МГИМО на платформе Moodle подготовлено учебное пособие по английскому языку для старшеклассников, используемое для подготовки к Единому государственному экзамену и вступительному испытанию в университет.

Особый интерес представляет возможность использовать программу для промежуточного тестирования студентов. Составляя необходимую и достаточную базу вопросов и предполагаемых ответов по тематическим блокам (10–15 вопросов на каждый блок) для произвольного выбора машиной, преподаватель закладывает возможность создания огромного числа тестовых вариантов. Каждый студент получает свой собственный вариант теста, время выполнения которого ограничено. Ограничение по времени вводится для того, чтобы минимизировать возможность списывания, однако финальный тест, как правило, выполняется в компьютерной аудитории. Студенты узнают результат выполнения теста сразу после его завершения, а отчёт пересылается преподавателю. Подобное тестирование используется в МГИМО кафедрами бухучета и статистики, педагогики и психологии, преподавателями английского языка факультета довузовской подготовки. Программа дистанционной поддержки на платформе позволяет создать электронный журнал, в который автоматически вносятся все выполненные студентом задания с оценкой, выставленной машиной или преподава-

телем (результаты тестирования по программе Indigo, оценки за выполнение аудиторных заданий и т.п.).

В последние годы получила распространение идея обеспечения большей самостоятельности студента в рамках онлайн-обучения и использования дистанционных технологий. Широко применяются Массовые открытые онлайн-курсы (Massive Open On-line Courses), предлагаемые практически по всем направлениям университетской подготовки. Однако многие МООКи являются платными, предполагая получение сертификата о прослушанном курсе (и сданных зачётах или экзаменах), а такая дополнительная платная форма обучения не предусмотрена программами вузов и не является приемлемой альтернативой традиционному обучению, особенно для студентов, обучающихся за счёт бюджетных ассигнований.

При всей привлекательности использования ИТ-технологий не следует забывать, – здесь я полностью поддерживаю проф. Виссема, – что даже выложенные в сеть учебники и учебные пособия, многочисленные видео-файлы не могут заменить живого общения между преподавателем и студентами, внутри студенческой группы в процессе «мозгового штурма» или кейс-анализа. Ведь именно непосредственное взаимодействие является стартовой основой творческого поиска, который позволяет студенту приобщиться к науке и почувствовать, как её можно применить на практике. Тем не менее существующие формы использования информационно-коммуникационных технологий способствуют оптимизации учебного процесса и более эффективной организации освоения учебного материала, позволяют выстраивать отдельные сегменты индивидуальной образовательной траектории студента с акцентом на самостоятельную работу.

А.Ю. Белогуров: Университеты в современных условиях претерпевают фундаментальную трансформацию, которая состоит в переходе от модели университета как соци-

ального института, подчинённого интересам науки, к модели, которую Й. Виссема называет «университетом третьего поколения». Трансформация обусловлена несколькими факторами. С одной стороны, вузы для поддержки и развития научных исследований вынуждены искать источники внебюджетного финансирования, в том числе посредством сотрудничества с высокостатусными университетами в рамках выполнения передовых научно-исследовательских проектов, а также коллаборации с высокотехнологичными компаниями. С другой стороны, глобализация обусловила развитие конкуренции между университетами за лучших студентов, преподавателей, контракты и т.д., в результате чего нарастает разрыв между ведущими университетами и вузами «второго эшелона». Университеты третьего поколения, как вузы «первого эшелона», выступают научной и технологической площадкой сосредоточения международного передового опыта, в рамках которой академические институты взаимодействуют со структурами, ведущими прикладные исследования. Данные вузы активно занимаются внедрением или коммерциализацией создаваемых ими знаний, рассматривая подобную деятельность как важную задачу наряду с образовательной и научной деятельностью. Коммерциализация деятельности вузов отвечает приоритетам государственной политики в сфере высшего образования во многих странах мира. В этом видится отличие от вузов предыдущего поколения, приоритеты деятельности которых строились на интеграции образования с научными исследованиями. Таким образом, в экономике, построенной на знаниях, университеты стали пониматься как инструменты экономического роста.

На заседании президиума Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам (24 августа 2016 г.) были обозначены следующие направления развития университетского образования:

– развитие университетов как центров создания пространства инноваций (выстра-

ивание на базе ведущих университетов системы создания и продвижения инноваций, подготовка студентов по востребованным направлениям, взаимодействие между государством, высшей школой и работодателями; обеспечение доступности качественного образования для тех, кто хочет получить университетское образование или повысить свою квалификацию;

– разработка современной цифровой образовательной среды (создание специализированных сетевых ресурсов, встроенных в университетские программы).

Данные направления соотносятся со стратегией модернизации высшего образования в рамках реализации проектов университета нового поколения. В качестве основных характеристик университетов третьего поколения выделим следующие:

– университет является площадкой предпринимательской деятельности, которая реализуется в дополнение к традиционным задачам организации научных исследований и образования;

– университеты интегрированы в систему международных отношений, в среду высококонкурентного рынка;

– в качестве сетевых организаций они сотрудничают с различными научно-исследовательскими и проектными организациями, инвесторами, университетами по модели «карусели знаний»;

– университеты являются мультикультурными организациями, построены на основе «единения и творчества» и создают особые условия для привлечения лучших и наиболее талантливых студентов и преподавателей;

– являясь, главным образом, автономными организациями, университеты меньше зависят от государственного регулирования.

Таким образом, высшее образование трансформируется в соответствии с требованиями экономики, построенной на знаниях. Современный экономический уклад определяет стратегию и ресурсы социальных преобразований, выступает основой реформ в сфере образования.

П.И. Касаткин: Современное образование представляет собой сложный механизм, состоящий из множества уровней, систем и подсистем. Пройдя путь от простейшей дидактики до самостоятельной социокультурной сферы, образование сегодня воспринимается и понимается как неотъемлемая часть культуры, а также социально-экономического пространства. Многомерность образования определяется, с одной стороны, его многоуровневой архитектурой, диктуемой принципом этапности и поступательности в процессе освоения знаний, с другой – мультифункциональностью и многозадачностью.

Прежде всего, само образование понимается как ценность. То есть оно является самоценностью в рамках человеческой цивилизации. Без образования было бы невозможно не только прогрессивное развитие цивилизации, но и развитие в целом. Таким образом, крайне важно понимать, какое место, какую роль с аксиологической точки зрения образование занимает в том или ином обществе, каков его аксиологический статус. Ведь именно от этого во многом зависит успешное развитие конкретного социума. Большинство современных учёных сходятся во мнении, что чем более образованным является население того или иного государства, тем более это государство успешно в экономическом плане. И более того, система образования становится важнейшим фактором обеспечения конкурентоспособности экономики государства, капиталом, который концентрируется развитыми государствами для удержания монополии в геополитическом пространстве. Прямо пропорциональная зависимость уровня экономического развития от уровня и качества образования характерна для многих развитых стран. Между тем, как показывают последние исследования, в России данный фактор не имеет эффекта: «Россия, в нарушение сложившихся в мире тенденций, не получает эффекта от рекордно высоких показателей образования населения в форме соответственно высокого уровня экономического развития и снижения социально-экономиче-

ского неравенства, поскольку образование в нашей стране относительно короткое и недостаточно высокого качества» (Агранович М.Л. Связь качества образования и социально-экономических показателей. URL: <http://www.mamsou.ru/>). Данный факт ставит перед нами задачу осмысления сложившейся ситуации с точки зрения продолжающихся преобразований в сфере российского образования. И не последнюю роль здесь, несомненно, играет ценностный компонент. Обесценивание образования при значительном увеличении числа обучающихся в высших учебных заведениях ведёт к падению уровня его качества. В результате, на наш взгляд, одной из основных задач сегодняшнего дня должна стать выработка позитивной программы по повышению значимости и ценности образования в обществе, так как ценность того или иного объекта/феномена определяется воспринимающим его субъектом.

Образование не только является социальной ценностью, но и само несёт в себе определённые ценности. И это второй аспект аксиологии образования. В разные времена эти ценности имели различный характер. Для Античности они носили научный и эстетический характер, для средневековья – религиозный, для Нового времени – вновь научный и гуманистический, для Новейшего времени – утилитарно-практический и прикладной. Сегодня, когда активно идёт формирование постиндустриального информационного (цифрового) общества, важно определиться с тем, какие аксиологические основания будет иметь образование уже в самом ближайшем будущем. Кризис классического образования, постепенный уход в прошлое представлений об универсальности образования (а следовательно, и университетской системы в целом), всё более нарастающая специализация образования и тенденция к компетентностной узкопрофильности – всё это ставит вопрос о том, не исчезает ли ценностный компонент из образования в целом? Безусловно, в качестве ценности можно рассматривать и приобретение необходимых компетенций, но насколько

данный подход отвечает пониманию образования как органичной части культуры? В этой связи необходимо отметить и следующий актуальный момент, связанный с изучением современной аксиологии образования: каков функционал образования с точки зрения ретрансляции тех или иных ценностей. Должно ли оно в принципе выполнять эту функцию, либо его задачи должны быть сведены к передаче необходимых профессиональных знаний и компетенций? Уже сегодня в ряде случаев учебные программы вузов избавляются от «лишних» гуманитарных дисциплин, минимизируют их, объясняя это тем, что они не направлены на формирование необходимых в той или иной отрасли компетенций. В результате, например, постмодернистская «философия» говорит о технократическом мире будущего, где место вечных ценностей займёт относительная субъективно-индивидуальная аксиологическая множественность. Безусловно, подобное положение вещей вызывает серьёзные вопросы об аксиологической функции образования, в том числе и в контексте реформирования российского образования.

Следующий аспект, на который необходимо обратить внимание, – соотношение различных ценностей в процессе образования. В современных условиях на первый план всё активнее выходят так называемые «общечеловеческие ценности», которые сталкиваются в аксиологическом поле с национальными ценностями. Речь здесь, разумеется, в первую очередь, идёт о ценностях духовного порядка. Современные российские образовательные стандарты в известной степени ориентированы на привитие, путём освоения так называемых «универсальных компетенций», ценностей именно первого вида. Между тем, как представляется, данный подход не является столь однозначным и очевидным. Конечно, общечеловеческие ценности, как достояние человеческой цивилизации в целом, должны усваиваться обучающимися, учитывая, что сегодня мы живём в глобальном мире. Но в то же время перекоп в их сторону ведёт к определён-

ному недостатку в части усвоения ценностей национальных. Сегодня мы видим, что в сфере российского образования продолжается довольно жёсткая дискуссия о соотношении и балансе общечеловеческих и национальных ценностей. На наш взгляд, данная проблема требует самого тщательного осмысления в рамках философского дискурса.

Наконец, с точки зрения аксиологии образования крайне важен ответ на вопрос, в чём заключается ценность образования для каждой конкретной личности. Ответ на него звучит по-разному. Кто-то полагает, что образование является средством социализации личности, другие – что оно есть средство приобщения личности к достижениям мировой культуры, третьи – что оно позволяет получить необходимый набор знаний для успешного функционирования в обществе. И так далее. По нашему мнению, антропологический аспект аксиологии образования имеет крайне важное значение, так как от него зависит то, как личность будет относиться к образованию в целом, воспринимать его и оценивать.

Таким образом, ценностный подход к образованию важен сегодня как для понимания процессов, происходящих в образовании уже сейчас, так и для моделирования будущего образования.

Е.Н. Махмутова: В ряду новых тенденций развития университетов Йохан Виссема выделяет появление и успешное использование дистанционного обучения в различных формах (массовые открытые онлайн-курсы, видеоролики на YouTube, размещение всего учебного материала на сайтах университетов). С его точки зрения, развитие этой тенденции может обеспечить конкурентное преимущество тем университетам, которые будут её масштабно использовать. Сходный вектор развития учебного процесса в вузе отмечают и отечественные исследователи. Однако преподавание является не только передачей концептов и фактов, но и искусством интеллектуального поиска (Д. Бранвич), которое

требует от преподавателей общения со студентами лицом к лицу. Такое общение предполагает взаимовлияние студентов и преподавателей в процессе обучения. В этой связи социальные психологи обращают внимание на важность фасилитации (от *facilitate* – облегчать, способствовать, помогать) как внутреннего действия субъектов учебного процесса. Фасилитация проявляется в улучшении результатов деятельности человека в условиях, когда он работает в окружении, вместе с другими людьми. Проблема фасилитации не нова, на что указывает Д. Майерс, ссылаясь на работы социальных психологов конца XIX века. Возрастающий интерес к ней сегодня продиктован стремлением открыть дополнительные ресурсы качественного выполнения какой-либо деятельности, в которой «работа в команде» может неоднозначно влиять на результат: «если социальное возбуждение усиливает доминирующую реакцию, оно должно улучшать выполнение простых задач и ухудшать выполнение трудных» (Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. СПб.: Питер, 1997. 688 с.; гл. 9. Влияние группы. С. 358). В психологии коммуникаций фасилитация рассматривается как процесс управления групповой динамикой с целью повышения групповой эффективности. В системе университетского образования своеобразным «дирижёром» такого управления становится преподаватель с соответствующей личностной и профессиональной направленностью, способный как к реализации цели, методов и техник фасилитации, так и к созданию её новых методов для достижения качественных результатов обучения. Отсюда следует, что особую роль приобретает *личность преподавателя* как *фасилитатора* учебной деятельности студентов. Студенты разных вузов и поколений могут привести яркие примеры, когда ходили на учебные занятия как на *встречу с личностью* – «на Андрееву» (Социальная психология); «на Лядова» (История российского протокола)... На таких встречах происходила передача не только явного знания, но и обмен ценностями и отношениями

между учителем и студентами. Примеров такого научного, личностного, духовного «окормления» учителем (преподавателем, научным руководителем, консультантом) ученика (студента, аспиранта, докторанта) великое множество в каждой области знаний. Глубокое впечатление на меня, например, произвели письма А.И. Данилова, министра просвещения РСФСР (1967–1980 гг.), своему научному руководителю – профессору, историку-медиевисту А.И. Неусыхину, которые он писал почти 25 лет, обращаясь к его «тончайшему душевному слуху» и уникальному научному мировоззрению (Методологические и историографические вопросы исторической науки: Сборник статей / Под ред. Б.Г. Могилицкого и др. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1986. Вып. 18. С. 131–172). Сочетание «дистанционной» формы (письма) и непосредственного общения на научных мероприятиях и личных встречах породило ту развивающую среду, в которой вырос замечательный российский учёный, ректор университета, министр. Такие примеры, в основании которых находится процесс фасилитации качественного становления специалиста, профессионала, личности, должны стать отправной точкой в определении векторов развития университетов будущего. Одна из современных задач на этом пути состоит в том, чтобы прогнозировать возможное изменение роли и форм фасилитации в учебном процессе вуза при расширении дистанционного обучения. От этого будет зависеть ответ на принципиальный вопрос, претендует ли университет будущего не только на квалификационное, но и на мировоззренческое инвестирование в человеческий капитал.

Е.Э. Шишлова: С позиций психологии развитие университета как образовательной организации базируется на гуманистической концепции личностно-ориентированного управления. Психологический подход в управлении требует такой организации вуза, при которой решающим ресурсом его развития признаётся человеческий потенциал.

В условиях рыночной экономики механистическая организационная культура, которая складывалась в период индустриализации и отличалась сосредоточением информации, власти, предпринимательства на вершине управленческой вертикали, оказывается всё менее востребованной. К примеру, одним из признаков механистической организации является гендерная асимметрия в управлении – как неравенство возможностей лиц разного пола, что характерно как для профессорско-преподавательского состава, так и учащихся. На смену механистическим структурам приходят органические, которые уподобляются живому организму и отличаются гибкими горизонтальными связями, подвижными подразделениями, проектными формами работы, позволяющими использовать человеческий потенциал всех сотрудников организации. Данная тенденция касается и образовательных учреждений.

В современных условиях возрастает роль нового класса управленцев в сфере высшего образования – университетских менеджеров, усилия которых направляются на организацию различных видов и форм предпринимательской деятельности, на развитие инициативы сотрудников университета, и прежде всего – преподавателей. По мнению профессора Йохана Виссемы, «предпринимательская деятельность является единственной, которая в рамках модели третьего поколения согласуется со всеми тремя целями вуза: исследования, образование и коммерциализация ноу-хау». Кризис, который переживают современные университеты, часто связывают с кризисом сознания его профессорско-преподавательского состава, который не готов адаптироваться к переменам. Именно университетские преподаватели являются, по мнению профессора Калифорнийского университета Бертона Кларка, «оплотом» университета, имеют особую значимость для его развития по сравнению с другими категориями сотрудников. Деятельность преподавателей непосредственно направлена на достижение основополагающей цели образовательной

организации, которая заключается, согласно закону «Об образовании в РФ», в реализации образовательных программ и осуществлении научной деятельности. Деятельность управленцев направлена на достижение цели образовательной организации опосредованно. Согласно психологическому подходу их усилия должны быть сосредоточены на создании благоприятных условий в вузе для реализации человеческого потенциала профессорско-преподавательского состава и таким образом способствовать эффективному достижению основной цели развития образовательной организации. Из вышесказанного следует, что важным новообразованием в структуре человеческого потенциала преподавателя как ведущего сотрудника образовательной организации признаётся предпринимательский потенциал.

Обобщая данные имеющихся исследований, представим структуру человеческого потенциала сотрудника современной организации, без понимания которой невозможна реализация психологического подхода в управлении. Представленная ниже структура применима к сотруднику организации различного типа, в том числе образовательной. К её основным элементам следует отнести:

- квалификационный потенциал, отражающий профессиональную компетентность личности;
- психофизиологический потенциал, определяющий её работоспособность;
- творческий потенциал, связанный с уровнем познавательных способностей и креативности;
- коммуникативный потенциал, выражающийся в способности к сотрудничеству;
- ценностный потенциал, отражающий социально-нравственные установки личности;
- предпринимательский потенциал, отражающий готовность сотрудника к инновационной деятельности.

Эффективный менеджер стремится создать условия для реализации всех элементов потенциала сотрудника, обеспечивая тем

самым развитие организации в целом. В процессе управления человеческим потенциалом образовательной организации, в отличие от организаций другого типа, можно условно выделить две стороны: формальную, которая подразумевает менеджерское и административное управление, и неформальную, которая предполагает педагогическое самоуправление. Как менеджеры разных уровней в процессе управления организацией, так и педагоги различных специальностей в управлении образовательным процессом реализуют основные управленческие функции, к которым относятся целеполагание, планирование, координация, мотивирование, контроль, оценка и анализ результатов. Таким образом, преподавание в вузе включает в себя управленческое начало, что существенно отличает эту деятельность от других типов профессиональной деятельности. Обозначенная связь педагогической и управленческой деятельности обуславливает высокий уровень самоор-

ганизации личности, её собственную активность, стремление к реализации потенциала.

Понимание психологической структуры организации позволяет определить необходимые условия для реализации потенциала её сотрудников. К этим условиям относятся следующие: развитие организационных коммуникаций; создание благоприятного психологического климата; обогащение организационной культуры. Итак, психология управления определяет необходимые условия реализации человеческого потенциала преподавателя как главного ресурса эффективного развития образовательной организации. Психологический подход позволяет гармонизировать различные стороны управления в образовании, ориентируя их на реализацию потенциала преподавателя и инновационное развитие организации.

Материал поступил в редакцию 13.03.18

Принят к публикации 12.04.18

The Third Generation University in the Strategy of Modern Education Development (round table Discussion)



Научно-исследовательский вид деятельности в европейской системе квалификаций: опыт и проблемы

Воробьева Ольга Владимировна – канд. ист. наук, доцент, ведущий научный сотрудник.
E-mail: vorobushek1@yandex.ru

Институт всеобщей истории РАН; Российский государственный гуманитарный университет,
Москва, Россия

Адрес: 119334, Москва, Ленинский проспект, д. 32а, ИВИ РАН

Телешова Ирина Георгиевна – канд. экон. наук, доцент, экономический факультет. E-mail:
teleshova@econ.msu.ru

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

Адрес: 119991, Москва, Ленинские горы, 1

Аннотация. В статье анализируется европейский опыт описания исследовательского / научно-исследовательского вида деятельности и формирования рамки квалификаций для исследовательской карьеры. Авторы характеризуют этапы этого процесса, выявляя особую роль Болонской и Копенгагенской стратегий и разработанных ими документов и программ; приводят примеры создания отраслевых, секторальных и институциональных рамок внутри Европейского научного пространства и проводят их анализ. Особое внимание уделяется методологической культуре создания квалификационных рамок, трудностям разграничения уровней и нахождения адекватного языка их описания. Ставится вопрос об актуальных проблемах в процессе формирования отраслевой рамки в области «Образование и наука» в России и применимости европейского опыта в нашей стране.

Ключевые слова: научные исследования, Европейская система квалификаций, Дублинские дескрипторы, Европейское научное пространство, Европейская рамка исследовательской карьеры, Открытая наука, исследовательские компетенции

Для цитирования: Воробьева О.В., Телешова И.Г. Научно-исследовательский вид деятельности в европейской системе квалификаций: опыт и проблемы // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 74-86.

Введение

Роль науки как важнейшего ресурса развития современного общества подчёркивается во всех программных документах российского государства. Это кажется очевидным, т.к. любая ориентированная на развитую экономику страна не может не осознавать значимости фундаментальных исследований и прикладных разработок. Между тем, признавая на словах безальтернативный характер научного ресурса, разработчики нормативных документов, на основе которых началось формирование Национальной системы квалификаций (НСК) – Реестра

профессиональных стандартов (видов профессиональной деятельности)¹, Справочника востребованных на рынке труда новых и перспективных профессий² и т.п., забыли включить в них науку и научно-исследовательский вид деятельности. Понадобился целый год упорной борьбы, прежде чем подобное положение дел было исправлено, и «Наука» всё-таки вошла в НСК, хотя и не в качестве самостоятельной области, а в связке с «Об-

¹ Приказ Минтруда от 29 сентября 2014 года № 667н.

² Последняя редакция утверждена Приказом Минтруда от 10 февраля 2016 г. № 46.

разованием» (и даже не на первом месте) [1]. Можно предположить, что такая парадоксальная, если не сказать трагикомическая, ситуация возникла из-за того, что формирование системы профессиональных квалификаций в России началось не с разработки целостной системы и модели всех видов трудовой деятельности, а с отдельных профессиональных стандартов, разрабатывавшихся хаотично и с позиций разных подходов. За первой крайностью последовала вторая, а именно настойчивые попытки описать недавно игнорируемый вид деятельности языком профессиональных стандартов, к этому явно не приспособленным. И если первый раунд борьбы закончился победой вузовской и академической общественности, то второй продолжается с неизвестным пока исходом. В этой связи следует внимательно присмотреться к тому, как аналогичные процессы протекают в других странах, в частности в странах Евросоюза, с которыми мы тесно связаны целым рядом программ и в области «Образование», и в области «Наука и инновации». История появления и развития в ЕС таких рамочных структур и программ – сама по себе очень интересная и отдельная тема. Нас она будет интересовать только в одном аспекте: каким образом там происходило формирование целостной и согласованной системы подготовки кадров для исследовательского / научно-исследовательского вида профессиональной деятельности. С учётом проводимой сегодня работы по формированию Единой отраслевой рамки квалификаций (ЕОРК) в сфере исследований, разработок и образования (включая подготовку научных кадров) [2], европейский опыт может оказаться весьма полезным и поучительным.

Исследовательские компетенции в Европейском пространстве высшего образования

Идея европейского научного пространства с собственной рамочной квалификационной структурой вызревала параллельно сразу из нескольких источников. Одним из них явилась практика формирования Ев-

ропейского пространства высшего образования (ЕПВО), начало которому было положено Болонским процессом. Ключевую роль в описании рамки квалификаций для ЕПВО сыграли т.н. Дублинские дескрипторы (2002)³ [3]. Подчеркнём, что эти дескрипторы разрабатывались в рамках *отраслевой рамки для высшего образования* и потому не были привязаны к профессиональным или научным областям, хотя, естественно, научно-исследовательский вид деятельности нашёл в этой рамке своё отражение. Если посмотреть на её содержательное наполнение, то на первых двух уровнях бакалавриата исследовательский вид деятельности отсутствует и фактически заменяется аналитическими компетенциями: «уметь собирать и интерпретировать данные по соответствующим проблемам». Предполагалось, что по-настоящему исследовательские умения начинают формироваться только на уровне магистратуры (магистры обладают знаниями и пониманием, которые «создают фундамент или возможности для проявления оригинальности в выдвижении и/или применении идей в контексте исследования») и развиваются на уровне аспирантуры («владение навыками и методами исследования, связанными с областью обучения», способность «задумать, спланировать, осуществить и применить серьёзный процесс исследований с научной достоверностью», «внести вклад в рамках оригинального исследования в новых областях знаний путём проведения масштабной научно-исследовательской работы, материалы которой публикуются или упомина-

³ В октябре 2004 г. на очередной встрече в Дублине трёхуровневая система квалификаций была дополнена четвёртым (вернее, первым уровнем – сокращённым циклом образования в рамках первого цикла). Итоговая рамка квалификаций для ЕВПО была принята в мае 2005 г. на Бергенской конференции европейских министров образования и легла в основу формирования национальных рамок в сфере высшего образования (2007–2010 гг.).

ются в национальных или международных источниках» и т.д.).

Если сосредоточить своё внимание на методологии создания Дублинских дескрипторов, то можно обнаружить появление некоего подхода, обеспечивающего определённое единство и преемственность с ними всех последующих документов, создаваемых в рамках Европейского научного пространства. Во-первых, это достаточно широкое определение понятия «исследование», которое, как следует из пояснений, означает изыскания на базе критического осмысления знаний и охватывает разные виды деятельности, предусматривающие оригинальную и новаторскую работу, т.е. *не имеет исключительной привязки к научному виду деятельности*. Во-вторых, это параметры описания уровней (в терминах «знание и понимание»; «применение знания и понимания с учётом специфики контекста»; «коммуникативные навыки»; «способность к самостоятельному обучению» или «готовность работать под руководством наставника»), которые *даны в самом общем виде и никак не привязаны к направлениям подготовки*. Наконец, в-третьих, акцент на *результатах обучения и компетенциях*, которые также понимаются очень широко, обеспечивая возможность градации умений и навыков.

Европейская рамка квалификаций и проблема подготовки кадров для научно-исследовательского вида деятельности

Параллельно с Болонским начал развиваться т.н. Копенгагенский процесс, направленный на развитие сотрудничества в области профессионального, а не только высшего образования. Основным инструментом перевода между различными системами квалификаций и их уровнями призвана была стать Европейская рамка квалификаций (ЕРК), позиционировавшаяся как основа для связи между образованием и занятостью. Практически сразу выявился разный подход этих процессов – Болонского и Копенгагенского – к системе высшего образо-

вания. В Лиссабонской стратегии приоритет отдаётся именно *профессиональной подготовке*; поскольку здесь очень важен высокий уровень исследований и инноваций, приоритетной задачей является создание сети исследовательских учреждений. Что касается университетов, то они рассматриваются как партнёры прежде всего и *только (!)* в плане исследовательской деятельности: «Мы подчёркиваем ценность высшего образования для дальнейшего улучшения научных исследований и значение вузовской науки для социально-экономического развития общества и обеспечения социального единства... Для достижения лучшего результата необходимо обеспечить синергию между сектором высшего образования и другими исследовательскими секторами во всех странах-участницах, а также между ЕПВО и Европейским исследовательским пространством» [цит. по: 4, с. 36–37]. Показательно, что, стремясь найти эту синергию при описании исследовательских компетенций, ЕРК, с одной стороны, опирается на Дублинские дескрипторы (исследовательская деятельность появляется только на 7–8-м уровнях и описывается в заданных ими параметрах), с другой – пытается найти дескрипторы компетенций, выходящие за область образования, фундаментальных исследований и исследовательских ситуаций. Например, компетенции 7-го уровня в параметрах знаний описываются следующим образом: «Высокоспециализированные знания, часть из которых относится к последним достижениям *в соответствующей области трудовой деятельности или обучения*, на основе которых *формируются оригинальные идеи и/или проводятся исследования* (выделено нами. – О.В., И.Т.); «критическое осмысление вопросов в области изучения и в смежных областях», а в параметрах умений – как умение «решать специализированные проблемы, необходимые для *проведения исследований и/или осуществления инноваций* с целью создания новых знаний и процедур, а также интегрировать знания из различ-

ных областей» [5]. При этом дескрипторы стремятся абстрагироваться от того, каким образом были достигнуты эти компетенции: «Уровни компетенций описывают уровень требований к соответствующим результатам обучения и результатам труда нейтрально по отношению к структуре. Они дают возможность оценить и классифицировать по ступеням компетенции, приобретённые в ходе формального и неформального (например, на рабочем месте) учебного процесса в различных контекстах» [6, с. 78].

Учитывая всеобъемлющий характер и разнообразие квалификаций из различных систем образования и подготовки, ряд стран решили, что такой общий/нейтральный подход является недостаточным и ввели альтернативные наборы формулировок, адаптированные к потребностям конкретных секторов и квалификаций. Особое беспокойство вызвали дескрипторы 6–8-го уровней, описывающие высшие уровни квалификаций, непосредственно связанные с научной деятельностью. Например, бакалавр (6-й уровень) в немецкой рамке квалификаций должен «обладать знаниями для дальнейшего развития научного предмета или (выделено нами. – О.В., И.Т.) области профессиональной деятельности» [7]. Другие страны сделали ещё один шаг вперёд, внедрив дескрипторы параллельного уровня для проведения различия между категориями квалификаций. Например, Австрия решила ввести параллельные дескрипторы на уровнях 6–8, касающиеся квалификаций высшего (академического) образования и профессионального образования и обучения (ПОО). Норвегия пошла по аналогичному пути, также подчеркнув различия между ПОО, общей и академической квалификацией. Польская квалификационная структура предложила ещё одно решение, введя три основных набора дескрипторов, предназначенных для различных целей и работающих с различными уровнями детализации: 1) универсальные дескрипторы, лежащие в основе польской всеобъемлю-

щей национальной рамки квалификаций; 2) дескрипторы для подсистем образования и подготовки кадров, в частности для общего образования, профессионального образования и обучения и (академического) высшего образования; 3) дескрипторы для экономических секторов или предметных областей [5].

Формирование европейской рамки исследовательской карьеры

Отмеченные поиски и дебаты по поводу уровней, квалификаций и адекватного языка их описания внимательно изучались и серьёзно влияли ещё на одно пространство, формирующееся в рамках Лиссабонской стратегии, а именно – на Европейское научное (исследовательское) пространство (ЕНП)⁴. Старт этому масштабному проекту был дан в 2000 г. Европейской комиссией, и с тех пор он прошёл целый ряд этапов⁵, найдя своё воплощение в серии документов, проектов и программ. Ключевым здесь, пожалуй, является документ Еврокомиссии «На пути к европейской рамке исследовательской карьеры» (2011), созданный на основе и с учётом всех тех наработок, которые были получены в рамках как Болонского, так и Копенгагенского процессов, но особенно Британской рамки развития исследователей [8]. Последняя мало известна в России и потому заслуживает особого внимания.

Британская рамка развития исследователей является основой профессионального развития для планирования, продвижения и поддержки личностного, профессионального и карьерного роста исследователей *в высшем образовании*. Однако среди своей целевой аудитории она видит не только исследователей в этой сфере, но и а) работодателей – для ознакомления последних с портфолио исследовательских навыков и потенциалом лиц, стремящихся стать иссле-

⁴ European Research Area (ERA).

⁵ См.: *CORDIS* (Community Research and Development Information Service). URL: https://cordis.europa.eu/gui/dance/archive_en.html

дователями, или исследователей, желающих прийти в высшее образование из других областей, а также б) политиков, спонсоров и других заинтересованных лиц. Дескрипторы в этой рамке структурированы по четырём областям (доменам), вполне корреспондирующим с Квалификационной рамкой ЕПВО: 1) знания и интеллектуальные способности (знания, когнитивные способности, креативность); 2) личные качества и способность быть эффективным исследователем (в том числе способность к самоуправлению и возможность управлять собственным профессиональным и карьерным ростом); 3) управление и организация исследований (профессиональное поведение; управление исследованиями, в том числе знание стандартов, требований и т.п.; финансы, финансирование и ресурсы); 4) участие, влияние, воздействие (работа с другими, коммуникация, взаимодействие и воздействие, в том числе наставничество)⁶. Определённым новшеством, которое может представлять интерес для разработчиков ЕОРК в области «Образование и наука» в России, является *отсутствие жёсткого соответствия между возможными уровнями и дескрипторами*: каждый из дескрипторов содержит от трёх до пяти уровней, представляющих различные этапы развития или уровни производительности в пределах этого дескриптора. Другими словами, отдельные дескрипторы могут объединять от двух до трёх уровней в случае, если по данному параметру между уровнями не наблюдается значительных различий.

Ещё раз подчеркнём, что разработка такой рамки именно для сферы высшего образования говорит о том, что общий рамочный подход, проводимый в европейском и национальном контекстах, не всегда находит понимание и поддержку в разных странах, подвигая их заполнять лакуны в соответствующих секторах занятости. Особенно

⁶ Каждый домен разделён на три субдомена, а те, в свою очередь, – на 63 компетенции.

страдает сфера высшего образования, постепенно становящаяся второстепенной в общем тренде смещения интереса именно к профессиональной подготовке. На секторальном, национальном и институциональном уровнях были созданы и другие исследовательские карьерные рамки. Так, например, Форум организаций – членов Европейского научного фонда⁷ разработал рамку для исследователей, финансируемых через его представителей [9]; Лига европейских исследовательских университетов⁸ создала рамку для исследовательской карьеры в университетах-членах [10]; отдельные исследовательские организации создали свои собственные структуры, непосредственно связанные с описанием должностных функций в этих учреждениях и обществах⁹. Фокус и терминология этих рамок различаются, но есть и существенная общность в подходах, содержании и целях. Предполагается, что эти рамки будут выполнять функцию связующего звена для секторальных, национальных и институциональных рамок, обеспечивая язык понимания для широкого круга субъектов на всём континенте и за его пределами.

С этой целью задумывалась и европейская рамка исследовательской карьеры. Её основными задачами стали: создание открытого и прозрачного внутреннего рынка труда для исследователей; обеспечение сопоставимости структур карьерного роста; преодоление фрагментарности рынка труда для исследователей на национальном уровне и сегрегации между карьерами в академических кругах, промышленности и других секторах; разрушение барьеров в межстрановой и секторальной мобильности; обеспечение возможности перемещения между секторами; создание чёткой и прозрачной карьерной

⁷ European Science Foundation (ESF).

⁸ The League of European Research Universities (LERU).

⁹ См., например, проект DOC-CAREERS, разработанный в рамках Европейской ассоциации университетов. URL: <http://www.eua-cde.org/>

перспективы; информирование начинающих исследователей о диапазоне возможностей в разных секторах занятости; обеспечение работодателей инструментом экспликации компетентностного потенциала исследователей и их роли в разных компаниях и т.д. Отдельно подчеркивается взаимосвязь этой рамки с ЕРК на протяжении всей жизни и Болонской рамкой квалификаций ЕПВО. Это прослеживается и при определении уровней, и при описании дескрипторов, и в методологических подходах к созданию рамки. Так, европейская исследовательская рамка имеет 4 уровня (R1 – исследователь на начальном этапе карьеры, вплоть до получения степени PhD; R2 – признанный исследователь, обладатель степени PhD или её эквивалента, но не вполне самостоятельный; R3 – состоявшийся и известный учёный, имеющий высокую степень самостоятельности; R4 – ведущий учёный, лидирующий в своей исследовательской области или научной отрасли); при этом подчеркивается, что уровень R2 соответствует завершению высшего уровня в ЕРК (8 уровня) и третьему циклу в Болонском процессе. Эти уровни соответствуют также номенклатуре европейской исследовательской карьеры, установленной а) Европейским исследовательским пространством (начинающий исследователь; признанный исследователь; состоявшийся исследователь; ведущий исследователь); б) Европейским научным фондом (соискатель докторской степени; постдок; независимый учёный; состоявший учёный); в) Лигой европейских исследовательских университетов (соискатель докторской степени; постдок; университетский учёный; профессор) [11].

Не менее значимыми для создания европейской рамки исследовательской карьеры считаются, на наш взгляд, следующие позиции:

– дескрипторы применяются ко всем исследователям независимо от того, где они работают, – в частном или государственном секторе, т.е. в компаниях, НПО, научно-исследовательских институтах, исследователь-

ских университетах или университетах прикладных наук;

– дескрипторы не обязательно должны совпадать с каждой конкретной карьерой, поэтому они не предназначены для использования списком;

– все уровни, кроме первого, не обязательно должны рассматриваться как этапы прогрессивной карьеры, хотя можно предположить, что исследователь, работающий на каком-то уровне, будет наращивать компетенции, полученные на предшествующих уровнях;

– исследовательская карьера от R1 до R4 не всегда является континуумом; исследователи могут уходить из исследовательской среды на любом этапе или наоборот – оставаться на одном уровне всю жизнь;

– отдельные исследователи могут выходить далеко за рамки приведённых дескрипторов.

Подчеркнём, что основным критерием в этой рамке является *высокое качество исследований*, поэтому дескрипторы сосредоточены на характеристиках, связанных с *исследованиями*, а не на других компетенциях, которые могут быть актуальны для конкретной профессии (например, преподавание). С этой целью европейская исследовательская рамка выделяет *необходимые*, связанные с высоким уровнем исследований, и *желательные* компетенции, которые могут быть применимы в широком диапазоне профессий, в том числе в сфере высшего образования, в частном и государственном секторах. Следует отметить, что желательные компетенции приводятся *в качестве примеров, а не исчерпывающего перечня*. На первом уровне в качестве необходимых выступают преимущественно интеллектуальные компетенции (в качестве желательных указываются первичные коммуникативные умения). На втором уровне, помимо развития интеллектуальных компетенций, подчёркивается необходимость наличия такой личностной компетенции, как самостоятельное управ-

ление научной карьерой (в числе желательных – компетенции, связанные с пониманием ценности своей исследовательской работы для бизнеса и общества и с умением презентовать это понимание). На третьем уровне к интеллектуальным умениям добавляются научно-организационные, в том числе умение управлять проектом, и подчёркивается самостоятельный характер деятельности (в числе желательных компетенций – новаторство, сотрудничество с профессиональной сферой, бизнесом и обществом, а также наставничество). Наконец, четвёртый уровень включает в себя разработку стратегии видения области исследований и руководство исследовательскими группами или отраслевыми научно-исследовательскими лабораториями (в качестве желаемых компетенций выступает способность создавать научные сети и развивать научные коммуникации, привлекать финансы и экспертная деятельность) [11]. Если внимательно присмотреться к параметрам описаний, то можно обнаружить всё те же четыре области британской рамки развития исследователей.

Одной из существенных особенностей европейской рамки исследовательской карьеры является её ориентация не только на сегодняшний, но и прежде всего на завтрашний день. С этой целью предусмотрен её постоянный пересмотр (один раз в два года) для корректировки актуальных и опережающих компетенций. Дальновидность такого подхода стала очевидной практически сразу, в том числе в процессе создания и разворачивания проекта Открытой науки, старт которому был дан в самом начале 2016 г. [12]. Долгосрочная миссия проекта заключается в стимулировании глубоких изменений в научной среде, как в производстве, так и в распространении знаний, в результате чего наука должна стать более открытой, доступной, глобальной, прозрачной, целостной и т.п., что рассматривается как один из способов повышения эффективности всей системы исследований и инноваций [13, р. 59].

Под Открытой наукой понимается прежде всего прозрачность научных коммуникаций, открытый доступ к источникам, данным, публикациям, а также преодоление барьеров между наукой и обществом, установление более тесных контактов и сотрудничества между наукой и образованием, вовлечение учёных в научную политику и др., что, в свою очередь, требует развития специальных компетенций.

В соответствии с мониторингом ЕС, компетенции, направленные на формирование компетенций в рамках Открытой науки, могут быть сгруппированы в четыре большие группы, а именно: а) для работы с научными публикациями в открытом доступе; б) для работы с исследовательскими *данными* в открытом научном пространстве; в) для коммуникации в научном пространстве (в том числе приверженность этическим нормам и ценностям научной деятельности); г) для реализации концепции т.н. «гражданской науки». Особо следует отметить последнюю позицию. Включение общественности в практику функционирования науки как вида деятельности ставит перед исследователями задачу научиться взаимодействовать с гражданами и с заинтересованными лицами, не являющимися представителями академического научного сообщества, с целью лучшего использования и распространения результатов научной работы. Соответствующие компетенции включают в себя: умение подключать граждан к процессам проектирования и разработки исследований, когда это уместно; способность привлекать граждан к сбору и анализу данных исследований, например через гражданские научные платформы; и, наконец, способность общаться, объяснять и обсуждать результаты исследований с широкой общественностью, стимулируя тем самым интерес к науке и исследованиям, выстраивать с обществом отношения доверия, т.е. дают возможность гражданам получать знания и навыки, которые позволят им обсуждать с учёными и политиками научные вопро-

сы и приоритеты. В рамках Открытой науки предполагается также, что открытые научные навыки не менее актуальны и для «гражданских» учёных – тех, кто занят в промышленности, в массовых профессиях, в средствах массовой информации. Поэтому открытые научные навыки должны быть интегрированы в формальное образование как можно раньше – через начальную школу, среднюю школу, высшую школу, а также через профессиональную подготовку и обучение на протяжении всей жизни, т.е. должны быть присущи в той или иной мере всем членам общества. А это уже требует внесения серьёзных изменений во все виды рамочных дескрипторов, в том числе в европейскую рамку исследовательской карьеры. К этому же подталкивает и недавно принятый Европейский исследовательский кодекс [14], развивший идеи Европейской хартии исследователей и Кодекса поведения при приёме на работу исследователей (2005) [15]. А на повестке дня Европейского Союза уже стоят задачи определения новых перспектив инновационного со-развития науки, бизнеса и общества вплоть до 2030 г. Резонно предположить, что каждая из них будет вносить свои коррективы в видение и способы реализации исследовательского / научно-исследовательского вида деятельности и в подготовку к нему.

Подготовка к исследованиям и ключевые компетенции для обучения на протяжении всей жизни

В 2017 г. Европейская комиссия объявила о пересмотре структуры ключевых компетенций ЕС для обучения на протяжении всей жизни [16]¹⁰. На первый взгляд может

¹⁰ Как известно, рекомендации 2006 г. (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)) содержали восемь ключевых компетенций, каждая из которых рассматривалась как сочетание знаний, навыков и отношений: 1) общение на родном языке; 2) общение на иностранных языках; 3)

показаться, что это никак не связано с подготовкой к исследовательскому / научно-исследовательскому виду деятельности, однако это не так. Поводом к размышлениям послужили несколько обстоятельств. Во-первых, обнаруженное в 2015 г. ухудшение показателей уровня грамотности и счёта у граждан ЕС по сравнению с 2006 г. Во-вторых, произошедшие политические, социальные, экономические, экологические и технологические изменения, такие как миграция, глобализация, цифровая коммуникация, возросшее значение навыков STEM и социальных сетей, а также вопросов устойчивого развития. Отмечается, что обновление особенно актуально в связи с растущей политической радикализацией, нападками на свободу слова, убеждений и политического и культурного самовыражения, в связи с изменениями в коммуникационных и информационных технологиях и культурах, включая быстрое и массовое увеличение потоков данных и информации, а также использование социальных медиа.

В-третьих, реакция Ассоциации европейских университетов (АЕУ)¹¹ на возросшую ориентацию Европейской комиссии на обучение на протяжении всей жизни, а не на высшее образование. Руководство АЕУ подчеркнуло, что в большинстве случаев учебные заведения готовят выпускников не только к конкретной карьере с определённым набором навыков, но и к большому разнообразию карьерных путей, что позволяет им вносить соответствующий вклад в общественную жизнь. Таким образом, понимая важность ускорения экономического роста и повышения квалификации, АЕУ предостерегла от подчинения высшего образования с его многочисленными миссиями

математическая компетентность и базовые компетенции в области науки и техники; 4) цифровая компетентность; 5) умение учиться; 6) социальные и гражданские компетенции; 7) инициативность и предприимчивость; 8) культурная информированность и её проявления.

¹¹ European University Association (EUA).

исключительно потребностям рынка труда. Что касается «требований к навыкам», таким как навыки активной гражданской позиции, критический настрой, открытость, терпимость и вовлечённость, то они лежат в основе академического образования и не должны рассматриваться как «дополнение» к учебной программе. Подчёркивается, что высшее учебное заведение обеспечивает комплексное образование, призванное не только удовлетворять потребности занятости, но и способствовать развитию личности, выработке активной гражданской позиции и продвижению знаний. Сегодня формируется консенсус относительно позиции, занятой экспертами Европейской системы квалификации, согласно которой «компетентность» означает доказанную способность использовать знания, навыки и личные, социальные и/или методологические способности в рабочих или учебных ситуациях, в профессиональном и личностном развитии. Поэтому крайне важно обеспечить согласование между «результатами обучения» и «компетенциями». Высшее образование должно, конечно, формировать сквозные компетенции и взаимосвязь между конкретными компетенциями. Так, в некоторых дисциплинах высшее образование активно участвует в обсуждении ключевых компетенций со сферой занятости. Однако для высшего образования в целом и по многим его дисциплинам в частности всё же именно результаты обучения, а не компетенции остаются общим знаменателем, в том числе исходя из практических аспектов разработки учебных программ и оценки.

С этой точки зрения восемь ключевых компетенций, предложенных ЕК в 2006 г., по-прежнему остаются в силе, но требуют некоторых изменений и дополнений. Это касается и компетенций, имеющих непосредственное отношение к исследованиям. К примеру, языковая компетентность не должна рассматриваться только в плане оппозиции родного и иностранного языков. Увеличивается число европейских граждан,

считающих родным более чем один язык, равно как живущих в среде, где есть другие языки, которые нельзя назвать иностранными. Эта форма языкового разнообразия часто игнорируется формальным образованием, между тем она может быть основой для политики поощрения многоязычия и повышения осведомлённости о культурном разнообразии. С учётом изменений в секторе СМИ ключевые компетенции должны акцентировать необходимость грамотности, выходящей за рамки фактических навыков чтения и письма, например способность критически и дифференцированно оценивать содержание письменных и визуальных сообщений (контента) средств массовой информации, а также способность принимать ответственные решения в профессиональном и личном контекстах. Это важно и в профессиональной, и в гражданской жизни. В рамочной программе 2006 г. подчёркивается значение «математической компетентности и базовых компетенций в области науки и техники». АЕУ предлагает с раннего возраста уделять равное внимание навыкам и компетенциям в области социальных и гуманитарных наук, поскольку именно они поддерживают способность анализировать и ориентироваться в сложных и глобально взаимосвязанных событиях и процессах. Они касаются также предпринимательских и гражданских компетенций, культурной осведомлённости, включая способность рассматривать научно-технические достижения в различных социальных, культурных, исторических и экономических контекстах. «Умение учиться» должно содержать отсылку к исследованиям и другим видам любознательности», имманентно присущим образованию, поскольку они имеют важное значение для превращения обучающихся в самостоятельных и автономных участников процесса обучения. «Инициативность и предприимчивость» должны либо входить в «социальные и гражданские компетенции», либо реорганизовываться в «гражданские

компетенции» и «социальные и предпринимательские компетенции». Компетенция «культурная информированность и её проявления» должна включать прямую ссылку на открытость, а также на необходимость изучения «способов культурного выражения», которые не имеют корней в «местном, национальном и Европейском культурном наследии». Это имеет решающее значение для понимания культуры во всё более глобализирующемся мире, а также для лучшего понимания культурного самовыражения мигрантов и групп диаспор в Европе.

На основе этих соображений в январе 2018 г. в Брюсселе были приняты соответствующие рекомендации [17].

Заключение

Как следует из проведённого анализа, опыт ЕС по разработке квалификационных рамок в области образования и исследований не является ни бесспорным, ни безболезненным. Каждый этап и каждое новое начинание наталкиваются на методологические, институциональные, культурные трудности и барьеры, за которыми следуют многочисленные дискуссии и интенсивные поиски оптимальных решений. Российским экспертам, только вступающим на этот путь, стоит внимательно присмотреться к сложным вопросам и методологической культуре создания подобных квалификационных рамок.

Прежде всего, европейский опыт показывает, что процесс создания системы квалификаций в сфере образования и науки требует системного подхода, привлечения всех заинтересованных сторон, всеобъемлющего и длительного обсуждения процесса согласования на всех уровнях квалификаций. Во-вторых, стоит обратить внимание на постоянное подчёркивание европейцами *рамочного* характера разрабатываемых структур, являющихся скорее *ориентиром, стимулом, стратегией*, нежели нормативным документом, имеющим обязательный характер. Особенно сложными являются вопросы, связан-

ные со структурой и внутренним наполнением рамки. Сколько требуется уровней для описания исследовательской деятельности (очевидно, что они связаны со структурой занятости и образования в отрасли) и как точно отнести дескрипторы именно к этому уровню? Возможно ли приращение сразу всех компетенций, или более реальна ситуация, когда развитие одних компетенций не сопровождается развитием других на двух и даже более уровнях без ущерба для профессиональной деятельности? Каковы должны быть критерии оценивания соответствия качества исследовательской / научно-исследовательской деятельности рангу исследователя? Каково оптимальное число дескрипторов для адекватного описания компетенций? Как найти дескрипторы, которыми можно без ущерба для конкретности описать любую деятельность в сфере научных исследований и разработок без учёта профессиональной специфики, и как при этом не впасть в сверхобщую и сверхкомплексную систему описания? Можно ли вообще найти единую и непрерывную логику такого описания? Таков далеко не полный перечень актуальных вопросов, на которые нам в ближайшее время придётся предложить свои ответы.

Литература

1. *Караваева Е.В.* Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «сопряжение с напряжением» // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 5–12.
2. *Караваева Е.В., Воробьева О.В., Тьшкевич В.П.* О разработке модели формирования исследовательских компетенций выпускников программ высшего образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 33–47.
3. Framework qualifications for EHEA. URL: http://media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/85/2/Framework_qualifications-forEHEA-May2005_587852.pdf
4. Европейское пространство высшего образования – достижение целей: Комюнике Конференции министров, ответственных за высшее образование. Берген, 19–20 мая, 2005 // Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-

- приложение 2)/ Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. С. 36–37.
5. European Qualifications Framework for Lifelong Learning. URL: <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>
 6. Ханф Г., Хиттах-Шнайдер У., Мукке К. Размышления о европейской системе квалификаций (ЕСК) // Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. С. 76–85.
 7. Analysis and overview of NQF level descriptions in European Countries. Working Paper No. 19. European Center for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.
 8. Vitae researcher development framework. Careers Research and Advisory Centre, 2010.
 9. Research Careers in Europe Landscape and Horizons: A report by the ESF Member Organisation Forum on Research Careers 2010. URL: <http://archives.esf.org/coordinating-research/mo-fora/research-careers.htm>
 10. Harvesting talent: strengthening research careers in Europe. January 2000. URL: http://www.leru.org/files/publications/LERU_paper_Harvesting_talent.pdf
 11. Towards a European Framework for Research Careers. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-05-Forschung/Forschermobilitaet/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_-_21_July_2011_final.pdf
 12. Open Science. URL: <https://ec.europa.eu/research/openscience/index.cfm>
 13. Europe's Future: Open Innovation, Open Science, Open to the World: Reflection of the RISE Group. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
 14. The European Code of Conduct for Research Integrity. ALLEA – All European Academies, Berlin 2017.
 15. The European Charter for Researchers and The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2005.
 16. Key Competences for Lifelong Learning. URL: <http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/eua-response-to-key-competences-for-lifelong-learning>
 17. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

Благодарности. Исследование, на основе которого подготовлена настоящая статья, проведено с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества № 17-1-006957, предоставленного Фондом президентских грантов Ассоциации классических университетов России.

Статья поступила в редакцию 15.03.18

Принята к публикации 10.04.18

Research Activities in the European Qualifications System: Experience and Problems

Olga V. Vorobieva – Cand. Sci. (History), Leading Researcher; Assoc. Prof., Theory and History of Humanitarian Knowledge, e-mail: vorobushek1@yandex.ru

Institute of World History, Russian Academy of Science; Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Address: 32a, Leninsky prosp., Moscow, 119334, Russian Federation

Irina G. Teleshova – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Faculty of Economics, e-mail: teleshova@econ.msu.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: 1, Leninskiye Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The article considers the European experience of implementing scientific/research activities and the formation of a framework of qualifications for research career. The authors define and analyze the stages of this process revealing the special role of the Bologna and Copenhagen strategies and the documents and programs developed by them and give examples of creating specialized, sectoral and institutional frameworks within the European Research Area. Particular attention is paid to the methodological culture of creating qualification frameworks, difficulties in distinguishing levels and finding an adequate language for their description. The question is raised about topical problems in the process of forming the sectoral framework in the field of Education and Science in Russia and implementation of European experience in our country. The European experience shows that the process of qualification framework formation in the spheres of education and science requires the system approach, involvement of all the parties concerned, an overall and thorough discussion of the alignment process on all the levels of qualification. It is worth drawing attention to the framework character of the qualification system. It should be viewed more as guidance, incentive, strategy rather than a binding legal instrument. The most difficult issues concern the structure and content of this framework (what should be the levels of research activities description, how to categorize the descriptors, what are the criteria for assessment of quality of scientific/research activities according to researcher's rank and other issues).

Keywords: scientific research, European Qualifications Framework, Dublin Descriptors, European Research Area, European Research Career Framework, Open Science, Research Competences

Cite as: Vorobieva, O.V., Teleshova, I.G. (2018). [Research Activities in the European Qualifications System: Experience and Problems]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 5, pp. 74-86. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Karavaeva, E.V. (2017). [Qualifications of Higher Education and Professional Qualifications: Harmonization with Efforts]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 5-12. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Karavaeva, E.V., Vorobieva, O.V., Tyshkevich, V.P. (2018). [On the Creation of a Research Competencies Development Model for Higher Education Programs Graduates]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 2, pp. 33-47. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Framework qualifications for EHEA. URL: http://media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/85/2/Framework_qualificationsforEHEA-May2005_587852.pdf
4. The European Higher Education Area – Achieving the Goals: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May, 2005. In: (2009) *Reflections on the European Qualifications Framework (EQF) (Book Annex 2)* / Ed. by Prof. V.I. Baidenko. Moscow: Research Center of Quality Problems of Specialists Training, 2009, pp. 36-37. (In Russ.)
5. European Qualifications Framework for Lifelong Learning. URL: <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>
6. Hanf, G., Hippach-Schneider, U., Mucke, K. (2009). Vorüberlegungen zu einem Europäischen "Qualifikationsrahmen" (EQR), Januar 2005. In: *Bologna process: European and national qualifications frameworks (Book Annex 2)* / Ed. by Prof. V.I. Baidenko. Moscow: Research Center of Quality Problems of Specialists Training, 2009, pp. 76-85. (In Russ.)
7. Analysis and overview of NQF level descriptions in European Countries. Working Paper No. 19. European Center for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.

8. Vitae researcher development framework. Careers Research and Advisory Centre, 2010.
9. Research Careers in Europe Landscape and Horizons: A report by the ESF Member Organization Forum on Research Careers 2010. URL: <http://archives.esf.org/coordinating-research/mo-fora/research-careers.htm>
10. Harvesting talent: strengthening research careers in Europe. January 2000. URL: http://www.leru.org/files/publications/LERU_paper_Harvesting_talent.pdf
11. Towards a European Framework for Research Careers. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-05-Forschung/Forschermobilitaet/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_-_21_July_2011_final_.pdf
12. Open Science. URL: <https://ec.europa.eu/research/openscience/index.cfm>
13. Europe's Future: Open Innovation, Open Science, Open to the World: Reflection of the RISE Group. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
14. The European Code of Conduct for Research Integrity. ALLEA – All European Academies, Berlin 2017.
15. The European Charter for Researchers and The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2005.
16. Key Competences for Lifelong Learning. URL: <http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/eua-response-to-key-competences-for-lifelong-learning>
17. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

Acknowledgments. The study on which this article is based was conducted using a grant from the President of the Russian Federation on the development of civil society № 17-1-006957 granted by the Foundation of presidential grants to the Association of the Classical Universities of Russia

*The paper was submitted 15.03.18
Accepted for publication 10.04.18*

Интернационализация региональных вузов: разработка англоязычных магистерских программ для гуманитарных направлений

Абрамова Ирина Евгеньевна – д-р филол. наук, доцент. E-mail: lapucherabr@gmail.com
Ананьина Анастасия Валерьевна – ст. преподаватель. E-mail: a_ananyina@mail.ru
Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия
Адрес: 185910, Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Аннотация. В условиях роста конкуренции на международном рынке образовательных услуг интернационализация системы российского образования и привлечение большего числа иностранных студентов продолжает оставаться важной стратегической задачей. Особую значимость она приобретает для региональных опорных вузов. В статье описывается опыт разработки русскими преподавателями образовательных программ подготовки магистров на английском языке. Анализируются трудности, с которыми сталкиваются преподаватели гуманитарных дисциплин при выполнении такой работы, и предлагаются возможные способы их решения. Выявляется наличие специфического межакадемического барьера при коммуникации на английском языке, а также определяется ряд функций преподавателя, выполнение которых помогает преодолеть этот барьер на разных уровнях. При этом особое внимание уделяется таким профессиональным ролям, как адаптер и медиатор, овладение которыми является принципиально важным для эффективного взаимодействия с иностранными студентами. Предлагаются практические рекомендации по устранению различных профессиональных трудностей, которые могут возникнуть при разработке англоязычных магистерских программ. Делается вывод о необходимости иноязычной социализации и психологической адаптации русских преподавателей к специфике межакадемической коммуникации на английском языке.

Ключевые слова: интернационализация, разработка магистерских программ, межакадемический барьер, иноязычная социализация

Для цитирования: Абрамова И.Е., Ананьина А.В. Интернационализация региональных вузов: разработка англоязычных магистерских программ для гуманитарных направлений // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 87-95.

Политическая и экономическая глобализация сопровождается интернационализацией в сфере высшего образования, поскольку этот процесс позволяет привлечь в национальную экономику высококвалифицированных специалистов и способствует расширению несырьевого экспорта. О значимости такой задачи для современной России свидетельствует ряд государственных программ, включая утвержденный в 2017 г. проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», одним из ключевых показателей которого должно

стать увеличение количества иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, более чем в три раза с 2017 по 2025 гг.¹. За этими мерами стоит стремление укрепить авторитет отечественного высшего образования, что обусловлено ростом конкуренции со стороны ведущих мировых поставщиков образовательных услуг и появлением новых региональных лидеров. Кроме того,

¹ Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» на 2017–2025 гг. Москва, 2017 г. URL: <http://government.ru/news/28013>

несмотря на стабильное увеличение численности иностранных студентов, доля России в общем объёме доходов международного рынка образовательных услуг остаётся низкой [1]. В последнее время наблюдается улучшение позиций ведущих российских вузов по отдельным направлениям в международном предметном рейтинге учебных заведений, который составляется компанией Quacquarelli Symonds (QS)². Однако в список 100 лучших вузов мира по версии QS в 2017 г. вошёл только МГУ им. М.В. Ломоносова³. Среди причин недостаточных темпов интеграции России в международное пространство высшего образования можно выделить следующие факторы:

- высокая привлекательность университетов США, Европы, стран Тихоокеанского региона и Юго-Восточной Азии, а также карьерные возможности, связанные с получением высшего образования в этих вузах [2, с. 81];

- сложность проживания в России для иностранцев и трудности, связанные с освоением русского языка [2, с. 83];

- «самобытность отечественной системы высшего образования, унаследованная от советской системы» [3, с. 351];

- противоречие между заявленными целями в области интернационализации высшего образования и социально-экономическими реалиями.

Ожидается, что наблюдаемое в последнее время смещение акцентов в сторону качественных, а не количественных показателей [4, с. 24] позволит России укрепить свои позиции в сфере интернационализации высшего образования. Однако одним из существенных препятствий для продвижения российских образовательных услуг на мировом рынке является языковой барьер. К примеру, многие учебные программы для

иностранцев традиционно осуществляются на русском языке, хотя доля владеющих им как иностранным языком неуклонно сокращается [5] и в настоящий момент составляет 113 миллионов человек⁴. Для сравнения: количество национально-английских билингвов по разным подсчётам колеблется от 603 миллионов до 1 миллиарда [6]. Одним из возможных решений в сложившейся ситуации может стать более масштабная реализация в России образовательных программ на английском языке, в частности направленных на подготовку магистров. Однако анализ веб-сайтов российских вузов показывает, что большинство таких программ сосредоточено в столичных университетах (МГУ, МГИМО, ВШЭ, СПбГУ), а на региональном уровне они пока ещё массово не реализуются даже в опорных вузах.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы выявить и проанализировать основные трудности, с которыми сталкиваются русские преподаватели гуманитарных специальностей в региональных вузах при разработке конкурентоспособных магистерских программ на английском языке, а также рассмотреть возможные способы их преодоления. Следует отметить, что количество публикаций, популяризирующих успешный опыт иноязычной подготовки преподавателей-нелингвистов к работе с иностранными студентами, ограничено. В качестве одного из примеров можно упомянуть статью коллег из Томского политехнического университета, опубликованную в журнале «Высшее образование в России», где описана система переподготовки преподавателей технических направлений, планирующих или осуществляющих обучение студентов на английском языке [7]. Однако преподаватели гуманитарных дисциплин при работе с иностранными студентами сталкиваются с иным набором специфических методических, со-

² Предметный рейтинг QS-2017: вузы РФ вновь продвинулись в топ. URL: https://ria.ru/abitura_world/20170307/1489502543.html

³ QS World University Rankings 2016–2017. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2016>

⁴ Сколько людей в мире владеют русским как родным. URL: http://www.aif.ru/dontknows/infographics/strany_s_russkogovoryashchim_naseleniem_infografika

циокультурных и психологических проблем, вызванных объективной сложностью передачи гуманитарных знаний.

Это было подтверждено в ходе экспериментального обучения при реализации пилотного проекта по повышению квалификации преподавателей-нелингвистов «Технология проектирования основных профессиональных образовательных программ подготовки магистров на английском языке» в рамках программы стратегического развития *Петрозаводского государственного университета* (2012–2016 гг.). Участниками эксперимента стали десять человек: пять преподавателей направления подготовки «Туризм» (кандидаты экономических и педагогических наук) и пять преподавателей направлений подготовки «Социальная работа» и «Социология» (кандидаты политических и социологических наук). Входной уровень владения английским языком преподавателей специализированных кафедр варьировался от *Upper-Intermediate* до *Advanced*, что достаточно для осуществления свободной коммуникации на профессиональные и академические темы (уровень определялся на входном тестировании с использованием стандартных тестов).

Изначально было принципиально важно выявить преимущества и слабые стороны зарубежных преподавателей – носителей английского языка, работающих в гуманитарной сфере. Для этого было проведено анкетирование русских магистрантов, имеющих опыт обучения по англоязычным про-

граммам за рубежом: им предлагалось сопоставить русских и западных преподавателей по ряду критериев (т.е. оценить наличие или отсутствие у них определённых качеств). К характерным чертам преподавателей – английских билингвов респонденты отнесли демократичность, толерантность, экстравертность, готовность идти на компромисс, стремление развивать у студентов самокритичность и навык самооценки, установление партнёрских отношений со студентом, приверженность интерактивным формам обучения и практическим тренингам. В качестве основных характеристик русских преподавателей были названы строгость, авторитарность, самобытность, интровертность, предпочтение теоретических знаний и традиционных методов обучения (учебник, лекция). Среди качеств, типичных для обеих групп преподавателей, отмечались профессионализм и осуществление контроля над процессом обучения. Заметное различие в имиджах типичных русского и западного преподавателей было принято во внимание при разработке программы экспериментального обучения; при этом ставилась задача минимизировать «самобытность» русских преподавателей, которая могла стать одной из причин возникновения межакадемического барьера при работе с иностранными студентами. Полученные данные учитывались при постановке групповой и индивидуальных задач для участников эксперимента (Табл. 1).

Таблица 1

Задачи разработчиков магистерских программ на английском языке
Study tasks for designing master's programmes in English

Групповая задача				
Спроектировать конкурентоспособную магистерскую программу на английском языке в соответствии со стандартными <i>условиями и методами обучения в западных вузах</i>				
Индивидуальные задачи				
Спроектировать концепцию отдельного курса/модуля	Разработать содержание курса лекций на английском языке	Подготовить индивидуальную страничку лектора (для размещения на сайте вуза)	Подготовить в письменном виде вводную лекцию, привлекающую внимание иностранных студентов к данной программе	Подготовить устную презентацию вводной лекции и сделать её видеозапись (для размещения на сайте вуза)

Описанная выше многозадачность обусловлена «многоликостью» профессиональной деятельности разработчика учебных программ, т.е. совмещением в одном лице нескольких не совпадающих, но равно значимых профессиональных функций [8]. Последовательность этапов работы, а также комплекс задач, функций и ролей, которые должны реализовать русские преподаватели при разработке конкурентоспособ-

ных магистерских программ гуманитарного профиля на английском языке, представлены в *Таблице 2*.

Вышеперечисленные роли и функции в целом совпадают с теми, что преподаватель реализует в процессе работы с русскоязычными студентами, но выполняются они на неродном языке (за исключением первой роли), что существенно осложняет профессиональную деятельность. Кроме того,

Таблица 2

Функции и роли преподавателя при разработке и реализации магистерских программ на английском языке
Functions and roles of teachers designing and delivering master's programmes in English

Этап	Задача	Функция	Роль	Режим работы
Разработка	Разработать содержание учебного модуля и его дизайн	Подбор оригинального релевантного материала, имеющего национальную специфику и привлекательного для иностранцев; представление результатов своих исследований	Исследователь, дизайнер курса	Самостоятельно
Написание	Составить текст лекций и учебных заданий	Создание письменных текстов лекций и заданий в соответствии с западными стандартами	Автор словесного произведения	Самостоятельно
Адаптация	Адаптировать текст лекций и заданий с учётом требований и норм англоязычного академического дискурса	Подготовка к успешной межкультурной и межкультурной коммуникации	Адаптер	Совместно с преподавателем английского языка
Перевод	Перевести текст лекций и заданий	Выполнение адекватного перевода с учётом языковых, социокультурных и иных характеристик целевой аудитории	Переводчик	Совместно с преподавателем английского языка
Устная презентация	Ясно и логично изложить материал в устной форме в соответствии с нормами англоязычного академического дискурса; стимулировать к обучению	Информирование и стимулирование к изучению и обсуждению учебного материала	Оратор	Совместно с преподавателем английского языка
Трансляция	Передать знания в доступной для иностранцев форме, обеспечить эффективный учебный процесс, мотивировать	Стимулирование интереса к достижениям российской науки, формирование мотивации к совместным учебным проектам	Преподаватель	Самостоятельно
Посредничество	Устранить противоречия и ситуации непонимания в процессе учебного процесса	Обеспечение успешной межкультурной и межкультурной коммуникации	Медиатор	Самостоятельно

у преподавателя появляются новые роли: переводчик, адаптер и медиатор. Необходимость выделения двух последних вызвана тем, что в ситуации, когда русские преподаватели обучают нерусских студентов гуманитарным дисциплинам, закономерно возникают трудности, обусловленные различиями между национальными, концептуальными и социокультурными нормами [9], отражающимися в речевом поведении, а также спецификой самой российской системы образования. Именно овладение ролями адаптера и медиатора является принципиально важным при работе с иностранными студентами во избежание возникновения ситуаций непонимания в межакадемической коммуникации (анализ качества содержания курсов остаётся за рамками данной статьи и полностью находится в компетенции специалистов).

Весь курс экспериментального обучения составил 272 часа и включал три этапа: теоретический, основной и тренировочный. На теоретическом этапе участники разрабатывали структуру и основное содержание авторского учебного курса, который должен был логически «вписаться» в общую магистерскую программу; систематизировали термины; сопоставляли употребление этих терминов в отечественной и зарубежной науке; составляли глоссарий терминов на английском языке. В конце данного этапа разработчики (опытные преподаватели, некоторые из них имели опыт чтения лекций в Финляндии и Швеции) подготовили первые варианты своих вводных лекций, а также первичную концепцию всей магистерской программы и её отдельных модулей. Беглый анализ лекций показал, что они представляли собой практически не изменённые фрагменты авторских курсов, разработанных для русских студентов. Кроме того, проявились особенности стереотипного поведения русских преподавателей, в целом коррелирующие с характеристиками, отмеченными русскими студентами (см. выше). Данные проблемы были вызваны тем, что разработчики

программ неосознанно игнорировали одну или несколько профессиональных ролей (в частности, роль адаптера и медиатора). В реальной ситуации обучения это предсказуемо привело бы к непониманию со стороны иностранных студентов из-за возникновения межкультурного барьера в процессе коммуникации в рамках англоязычного академического дискурса (т.е. к межакадемическому барьеру).

К проблемам, выявленным на теоретическом этапе экспериментального обучения русских преподавателей, следует отнести:

- самодостаточность и избыточную автономность, неготовность подстраиваться под международные стандарты преподавания;
- ориентацию на теорию, стремление транслировать теоретические знания;
- преобладание традиционных методик (ориентированных на преподавателя и учебник) при общей декларации студентоцентрированного подхода в преподавании;
- недостаток осведомлённости о принципиальных различиях между русскоязычным и англоязычным академическим дискурсом.

Соответственно, на теоретическом этапе обучения межакадемический барьер проявлялся на концептуальном уровне и был обусловлен перцептивно-интерпретационными, установочными и статусными факторами, т.е. спецификой восприятия русскими преподавателями потребностей иноязычных студентов и своей собственной профессиональной роли в принципиально новой учебной ситуации. Для решения выявленных проблем были предложены следующие меры: аудирование большого объёма аутентичных лекций британских и американских преподавателей, а также ведущих специалистов-биллингов для обеспечения более эффективной иноязычной социализации преподавателей в рамках англоязычного академического дискурса [10, с. 10–14]; последующий сопоставительный анализ структуры лекций; критический анализ традиционных методик преподавания, переориентация на студенто-

центрированный и результат-ориентированный подходы [11, с. 124].

На основном этапе экспериментального обучения участники должны были написать текст вводной лекции к авторскому учебному курсу на английском языке. Задача данного этапа заключалась в совершенствовании профессионально ориентированной переводческой компетенции преподавателей путём формирования у них навыка сопоставительного анализа русскоязычных и англоязычных научных текстов. Выявление принципиальных различий между этими вариантами академического дискурса является обязательным условием для выполнения качественного русско-английского перевода. Такие особенности, как высокая информативность, насыщенность терминами, последовательное и логичное изложение материала, а также высокая степень абстрактности, присутствуют в научных текстах как на русском, так и на английском языке. Однако в последнем случае к линейному построению и связности текста, внутренней структуре абзаца, словоупотреблению и грамматическому оформлению предложений предъявляются гораздо более жёсткие требования. Ещё более серьёзную проблему представляет несовпадение семантических компонентов лексических единиц русского и английского языков, различия в сочетаемости и употреблении слов, а также наличие так называемых «ложных друзей переводчика», т.е. слов, похожих по написанию и/или произношению, но различающихся по значению. При переводе научного текста с русского на английский язык следует учитывать, что происходит переадресация текста получателю с принципиально иным объёмом фоновых знаний, поэтому нужно уделять особое внимание адаптации текста с учётом языковых, социокультурных и психологических различий между русскоязычной и англоязычной аудиториями. К проблемам, выявленным на основном этапе обучения, следует отнести:

- потерю смысла исходного русскоязычного высказывания;

- лексическую и грамматическую избыточность (многословность научного текста);
- нарушение идиоматичности высказываний или использование так называемых «ложных идиом»;
- высокий уровень категоричности (безапелляционности) и недостаточный уровень толерантности;
- использование коммуникативных тактик, способных вызывать у англоязычной аудитории отрицательные эмоции (утрирование, отвлечение внимания от основной проблемы, критика, ирония и т.д.).

Соответственно, на основном этапе обучения межакадемический барьер проявлялся на логическом и семантическом уровнях и был обусловлен различиями в языковой и культурной картинах мира. Были предложены следующие пути устранения возникающих трудностей: изучение большого количества «аналоговых» текстов (научных статей и лекций), написанных англоязычными авторами; формирование навыка критического анализа переводческих проблем; отработка приёмов предварительного редактирования текста; обучение эффективному использованию переводческих информационных ресурсов и систем автоматизированного перевода.

Во время завершающего тренировочного этапа обучения участники готовили устную презентацию на основе написанного текста вводной лекции и делали её видеозапись. На данном этапе были выявлены как лингвистические, так и социолингвистические трудности (использование письменного научного текста вместо устного варианта; некорректное оформление слайдов с большим количеством слов вместо использования принципа визуализации; сильный фонетический акцент; отсутствие визуального контакта с аудиторией), а также психологические проблемы (скованность и тревожность при говорении на неродном языке; сконцентрированность в большей степени на себе как носителе уникальных знаний, чем на потребностях студента; неумение нравиться; боязнь камеры и незнакомой аудитории).

На данном этапе межакадемический барьер проявлялся на стилистическом и психофизиологическом уровнях и был обусловлен неточной интерпретацией ситуации речевого общения и повышенным уровнем стресса. Проблемы тренировочного этапа решались через усиление работы над основами английской фонетики и техникой устной речи и публичных выступлений [12], через сопоставительный анализ ораторских приёмов в русском и английском академических дискурсах, анализ тактик речевого воздействия [13], тренировку стрессоустойчивости (анализ видеозаписи выступления и выработку индивидуальных тактик «выживаемости»).

По окончании обучения было проведено анкетирование преподавателей для установления «обратной связи». Все участники отметили, что за время эксперимента у них сформировались: критический взгляд на продукт собственной деятельности, навык самооценивания, умение видеть и учитывать принципиальные различия в русском и английском академических дискурсах, психоэмоциональная устойчивость, а также заметно усилилась иноязычная компетенция. Подтверждением этому стал тот факт, что в 2017 г. в рамках программы развития ПетрГУ как опорного университета преподаватели, прошедшие экспериментальное обучение, разработали две полноценные магистерские программы с полным набором лекций и защитили эти программы перед экспертной комиссией во главе с руководством вуза. Реализация программ (в том числе совместно с финскими партнёрами) запланирована на 2018–19 гг.

Таким образом, можно сделать вывод, что освоение технологии проектирования образовательных международных программ подготовки магистров по гуманитарным специальностям с учётом международных стандартов образования через целенаправленное преодоление межакадемического барьера, иноязычную социализацию и психологическую адаптацию к новым профессиональным вызовам обеспечивает готовность раз-

работчиков таких программ к интеграции в мировое образовательное пространство. Учёт специфики англоязычного академического дискурса и современных тенденций развития высшего образования даёт возможность сформировать у преподавателей-нелингвистов набор компетенций, позволяющих им создавать конкурентоспособные образовательные продукты на английском языке, а также продвигать эти продукты на международном рынке, тем самым повышая привлекательность региональных вузов России для иностранных студентов.

Литература

1. *Косевич А.В.* Конкурентоспособность российского образования в условиях глобализации мировой экономики // Московский экономический журнал. 2016. № 1. URL: <http://qje.su/otraslevaya-i-regionalnaya-ekonomika/moskovskij-ekonomicheskij-zhurnal-1-2016-4/?print=pdf>
2. *Азранович М.А., Аржанова И.В., Галичгин В.А., Боревская Н.Е.* и др. Интернационализация высшего образования: тенденции, стратегии, сценарии будущего. М.: Логос, 2010. 280 с.
3. *Копейкин В.М.* Высшее образование в России и проблемы его интеграции в европейское пространство высшего образования (ЕВПО) // Университет в глобальном мире: новый статус и миссия: сборник материалов XI Международной научной конференции «Сорокинские чтения – 2017» (г. Москва, 20–21 февраля 2017 г.). М.: МАКС Пресс, 2017. С. 351–353.
4. Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова. М.: Логос, 2013. 420 с.
5. *Арефьев А.А.* Русский язык в мире: прошлое, настоящее, будущее // Вестник Российской академии наук. 2014. Т. 84. № 10. С. 31–38.
6. *Lewis M.P., Simons G.F., Fennig C.D.* (Eds.). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, Texas: SIL International, 2016. URL: <http://www.ethnologue.com/19/>
7. *Французская Е.О., Дерюшева В.Н.* Подготовка преподавателя вуза к реализации образовательных программ нелингвистического профиля на английском языке // Высшее образование в России. 2016. № 10 (205). С. 162–168.

8. Гофман И. Лекция // Социологическое обозрение. 2016. Т. 6. № 2. С. 4–26.
9. Попова З.Д., Стефанин И.А. Язык и национальная картина мира. Воронеж: Истоки, 2007. 61 с.
10. Ortaçtepe D. The Development of Conceptual Socialization in International Students: A Language Socialization Perspective on Conceptual Fluency and Social Identity. Cambridge Scholars Publishing, 2012. 250 p.
11. Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Обеспечение качества высшего образования: современный опыт (статья 2) // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 122–136.
12. Pronunciation Tips. BBC Learning English. URL: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learning-english/grammar/pron/>
13. How to Speak so That People Want to Listen. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=eIho2S0ZahI>

Статья поступила в редакцию 11.03.18

Принята к публикации 14.04.18

Internationalization of Regional Universities: Designing Programmes for Master's Degrees in Humanities

Irina E. Abramova – Dr. Sci. (Linguistics), Assoc. Prof., e-mail: lapucherabr@gmail.com

Anastasia V. Ananyina – Senior lecturer, e-mail: a_ananyina@mail.ru

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Address: 33, Lenin av., Petrozavodsk, Karelia, 185910, Russian Federation

Abstract. As international competition in education is growing, Russia needs to develop a strategy for enhancing the internationalization of its education system and attracting more international students. This task is especially pressing for regional pillar universities. The paper describes the experimental course aimed at teaching Russian teachers of humanities to design master's programmes in English for international students, analyzes the encountered problems, and offers possible ways to solve them. The authors identify a specific “cross-academic barrier” to effective teacher-student communication in English, as well as a number of teacher's functions aimed at overcoming this barrier. Special focus is placed on teacher functioning as an adapter and mediator, which is essential for effective interaction with foreign students. The authors also give practical recommendations for tackling professional problems which may arise during the process of designing master's programmes in English. In conclusion the paper states the necessity of Russian teachers' second language socialization in order for them to psychologically adapt to the specific conventions and practices of academic communication in English.

Keywords: internationalization, designing master's programmes, cross-academic barrier, second language socialization

Cite as: Abramova, I.E., Ananyina, A.V. (2018). [Internationalization of Russian Regional Universities: Designing Programmes in English for Master's Degrees in Humanities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 5, pp. 87-95. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Kosevich, A.V. (2016). [Competitiveness of Russian Education in the Age of Economic Globalization]. *Moskovskii ekonomicheskii zhurnal* = Moscow Journal. No. 1. Available at: <http://qe.su/otraslevaya-i-regionalnaya-ekonomika/moskovskij-ekonomicheskij-zhurnal-1-2016-4/?print=pdf> (In Russ.)
2. Agranovich, M.L., Arzhanova, I.V., Galichin, V.A., Borevskaya, N.E., et al. (2010). *Internatsionalizatsiya vysshego obrazovaniya: tendentsii, strategii, stsennii budushchego* [Internationalization of higher education: trends, strategies, values of the future]

- alization of Higher Education: Tendencies, Strategies and Future Scenarios]. Moscow: Logos Publ., 280 p. (In Russ.)
3. Kopeikin, V.M. (2017). [Barriers to the Integration of Russian Higher Education into European Higher Education Area (EHEA)]. In: *Universitet v global'nom mire: novyi status i missiya* [Universities in Global World: New Status and Mission. Collection of Papers of the 11th Int. Sci. Conf. "2017 Sorokin's Readings"]. February 21–22, 2017. Moscow: MAKS Press, pp. 351–353. (In Russ.)
 4. Larionova, M.V. (Ed) (2013). *Imperativy internatsionalizatsii* [The Imperatives of Internationalization]. Moscow: Logos Publ., 420 p. (In Russ.)
 5. Arefev, A.L. (2014). [Russian Language in the World: Past, Present and Future]. *Vestnik Rossiiskoi akademii nauk* [Bulletin of the Russian Academy of Sciences]. Vol. 84. No. 10, pp. 31-38. (In Russ.)
 6. Lewis, M.P., Simons, G.F., Fennig, C.D. (Eds.). (2016). *Ethnologue: Languages of the World*, Nineteenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Available at: <http://www.ethnologue.com/19/>
 7. Frantsuzskaya, E.O., Deryusheva, V.N. (2016). [Training University Teachers to Deliver Non-linguistic Educational Courses in English]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10 (205), pp. 162–168. (In Russ., abstract in Eng.)
 8. Goffman, E. (2016). [Lecture]. *Sotsiologicheskoe obozrenie* [Sociological Review]. Vol. 6. No. 2, pp. 4-26. (In Russ.)
 9. Popova, Z.D., Sternin, I.A. (2007). *Yazyk i natsional' naya kartina mira* [Language and National Worldview]. Voronezh: Istoki Publ., 61 p. (In Russ.)
 10. Ortaçtepe, D. (2012). *The Development of Conceptual Socialization in International Students: A Language Socialization Perspective on Conceptual Fluency and Social Identity*. Cambridge Scholars Publishing, 250 p.
 11. Baidenko, V.I., B.I., Selezneva, N.A. (2017). [Quality Assurance in Higher Education: Up-to-date Experience (Paper 2)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 11 (217), pp. 122-136. ((In Russ., abstract in Eng.)
 12. Pronunciation Tips. BBC Learning English. Available at: <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/>
 13. How to Speak so That People Want to Listen. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=eIho2S0ZahI>

*The paper was submitted 11.03.18
Accepted for publication 14.04.18*

«ВузЭкоФест» как практика развития экологической культуры студентов

ЕВСЕЕВА Анастасия Игоревна – аспирант, приглашённый исследователь.

E-mail: nastasiya.evseeva@gmail.com

МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Дрезденский технический университет, Дрезден, Германия

Адрес: Helmholtzstr, 10, 01069, Dresden, Germany

Аннотация. Одной из задач при переходе к устойчивому развитию является формирование в обществе новой культуры взаимоотношений людей с окружающей средой – культуры экологичного образа жизни. Ведущая роль в этом процессе принадлежит университетам как одному из главных институтов социализации молодёжи.

Эффективной технологией формирования экологической культуры в молодёжной среде является привлечение студентов и сотрудников университета к самостоятельной реализации проектов в области экологии и устойчивого развития в рамках внеучебной работы. Реализация таких проектов не только содействует общей экологизации образования, но и формирует соответствующие навыки и привычки у широкого круга лиц. В статье рассматриваются основные направления экологизации университетов, зарубежный опыт внедрения концепции «зелёного кампуса» и представляется практика реализации студенческих проектов в области экологии и устойчивого развития на базе российских университетов. Особый акцент делается на возможностях и преимуществах экологизации российских вузов за счёт поддержки и развития студенческих инициатив.

Ключевые слова: экологическая культура, устойчивое развитие, экологизация университетов, «зелёный кампус», эколого-просветительская деятельность, студенческий фестиваль «ВузЭкоФест»

Для цитирования: Евсеева А.И. «ВузЭкоФест» как практика развития экологической культуры студентов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 96-103.

Экологизация образования и устойчивое развитие

Сто лет развития, ориентированного на экономический рост без должного внимания к ограниченным способностям природы к восстановлению, привели к целому ряду серьёзных глобальных последствий. Изменения климата, атмосферные загрязнения и сокращение биоразнообразия – это лишь некоторые из них. В таких условиях одной из ключевых задач мирового масштаба становится переход к модели устойчивого развития (УР). Но решение этой задачи невозможно без формирования в обществе новой культуры взаимоотношений людей с окружающей средой. Речь идёт как о ежедневных привычках,

так и об общей экологической грамотности будущих специалистов. При этом важно обеспечить студентов не только адекватными представлениями об экологических рисках и современными знаниями о «зелёных» технологиях, но и глубокой верой в возможности альтернативного пути развития. Прилагая систематические усилия к повышению экологической грамотности студентов разных специальностей, университеты могут стать ключевым институтом развития в обществе экологической культуры.

В данной статье представлен опыт формирования экологической среды в университетах на примере проведения ежегодного студенческого фестиваля в области экологии и

устойчивого развития «ВузЭкоФест»¹, а также обозначены возможности и перспективные направления экологизации университетов за счёт активизации и поддержки деятельности инициативного студенческого актива.

Зарубежный опыт экологизации университетов

Одним из инструментов формирования экологической среды в вузе является концепция «зелёного университета», или «зелёного кампуса» (от англ. *green campus*), которая подразумевает внедрение принципов устойчивого развития в организационную, образовательную и внеобразовательную деятельность вуза. Такой комплексный подход позволяет не только повысить уровень экологической культуры обучающихся, но и улучшить качество их жизни. Р. Тияраттанчай и Н.М. Холманн отмечают, что студенты и сотрудники университетов, реализующих концепцию «зелёного кампуса», больше удовлетворены качеством жизни в студенческом городке, чем их коллеги из обычных университетов [1]. Так как университет, по сути, является небольшим городом со своим коммунальным хозяйством, транспортной инфраструктурой и энергетической системой, ещё одной функцией «зелёного кампуса» становится апробирование на базе университета инноваций в сфере УР, которые впоследствии могут быть масштабированы в городах [2].

Выделяется два основных подхода к формированию и реализации «зелёной» повестки в университетах: «сверху» (top-down) – в виде задач от руководства – и «снизу» (bottom-up) – в качестве инициативы студентов и сотрудников. Подход «сверху» подразумевает институционализацию принципов УР в деятельности университета, которая может достигаться за счёт их включения в стратегические документы, назначения менеджера по устойчивому развитию или формирования отдельного функционального подраз-

деления. Так, в Центрально-Европейском университете (Венгрия) за устойчивое развитие отвечает профильный консультативный комитет, в который входят члены администрации и представители студенческих объединений². В Копенгагенском университете помимо стратегии разработан набор индикаторов, позволяющих отслеживать динамику «экологического следа» вуза³. При этом институционализация не является обязательным условием для реализации в вузе соответствующих проектов. Исследование 35 университетов из 7 стран мира показало, что проекты в области экологии и УР реализуются во всех вузах, хотя официальная политика УР действует только в 60% из них. Разумеется, в университетах, принявших официальную политику, реализуется больше соответствующих инфраструктурных проектов, проводится больше местных и региональных мероприятий и внедряется больше образовательных программ³[3].

Подход «снизу» состоит в том, что студенты и сотрудники реализуют проекты в области УР по собственной инициативе. Так, в Маастрихтском университете (Нидерланды) за устойчивое развитие отвечает «зелёный офис», организованный небольшой группой студентов⁴. Сегодня аналогичные «офисы» действуют в 27 вузах из шести стран мира, они составляют сеть по обмену лучшими студенческими практиками в этой области. Обязательным условием успешности таких проектов является своевременная поддержка администрации. Как отмечает Ирландский комитет «зелёных кампусов», поддержка студентов и сотрудников в самостоятель-

¹ Официальный сайт фестиваля «ВузЭкоФест». URL: <https://www.vuzecofest.ru/>

² Официальный сайт Центрально-Европейского университета. URL: <https://www.ceu.edu/campus/sustainable>

³ Официальный сайт Копенгагенского университета, раздел «Зелёный кампус». URL: <http://greencampus.ku.dk/strategy2020/>

⁴ Официальный сайт «Зелёного офиса» Маастрихтского университета. URL: <https://www.greenofficemaastricht.nl/about>

ном планировании и проведении кампаний в области устойчивого развития является первым шагом к созданию в вузе «зелёного кампуса»⁵. Копенгагенский университет также подчеркивает ключевую роль студентов и сотрудников в процессе экологизации, поскольку именно их ежедневные привычки главным образом определяют степень и характер воздействия вуза на окружающую среду⁶. Таким образом, современный университет должен стать площадкой для реализации экологических проектов для всех, кто хочет внести личный вклад в защиту окружающей среды. Основные направления деятельности по экологизации зарубежных университетов представлены в *таблице 1*.

Очевидно, что все перечисленные направления требуют поддержки и участия руководства вузов. Проведённые исследования в зарубежных вузах показывают, что большинство студентов и сотрудников не только считают, что необходимо принятие стратегии УР в вузах [4], но также готовы лично участвовать в инициативах в этой области [5]. Российская практика также подтверждает, что студенты и сотрудники, сами проявляющие интерес к деятельности в области УР, при согласии администрации могут успешно курировать такие проекты: от проведения небольших тематических мероприятий до организации раздельного сбора отходов на факультете⁷. Поскольку поддержка таких проектов, основанных на личной инициативе, не требует существенных финансовых вложений, она может стать основой для системной экологизации вузов.

⁵ Официальный сайт Ирландского комитета «Зелёных кампусов». URL: <https://ulgreencampus.com/the-seven-steps-to-a-green-flag/>

⁶ Официальный сайт Копенгагенского университета, раздел «Зелёный кампус». URL: http://greencampus.ku.dk/engagement_and_collaboration/

⁷ Интернет-издание РБК. «Зелёные» студенты. 2017. Вып. №2. URL: <http://www.rbcbplus.ru/news/5a383e9f7a8aa95f5690f3e2>

«Зелёный университет» в России

Одним из примеров студенческих экологических инициатив в России является ежегодный междууниверситетский фестиваль «ВузЭкоФест», членом команды, а впоследствии руководителем которого являлся автор данной статьи. Фестиваль «ВузЭкоФест» – это молодёжный проект по продвижению концепции «зелёных университетов» в России. Впервые он состоялся в 2015 г. по инициативе А. Окороковой и П. Кирюшина – студентки и преподавателя МГУ имени М.В. Ломоносова. В первый год в нём приняли участие 10 университетов Москвы. Основанный на идее студенческой самоорганизации и междууниверситетского взаимодействия, фестиваль с каждым годом привлекал внимание всё большего количества вузов. Так, в 2016 г. в нём приняли участие 25 университетов из Москвы и Санкт-Петербурга, в 2017 г. – 50 университетов из 15 регионов России⁸.

Миссией фестиваля является содействие внедрению принципов устойчивого развития в деятельность университетов за счёт формирования запроса на экологическую среду «снизу» – со стороны студентов и рядовых сотрудников. В этих целях в течение одной недели в году в вузах-участниках фестиваля проводятся эколого-просветительские мероприятия. При этом задача по их проведению возлагается на координатора фестиваля в вузе. В основном координаторами выступают студенты, в редких случаях – преподаватели и сотрудники. На протяжении всей подготовки организационный комитет фестиваля оказывает участникам координационную и информационную поддержку, в частности:

– проводит общие встречи координаторов, за счёт чего формируется междууниверситетское сообщество эколдеров, способствующее обмену опытом и междувузовскому сотрудничеству;

⁸ Информацию о вузах-участниках можно найти на официальном сайте фестиваля «ВузЭкоФест». URL: <http://www.vuzecofest.ru/>

Таблица 1

Основные направления экологизации зарубежных университетов
Main directions of greening foreign universities

Направления	Цели	Примеры действий
Популяризация и развитие культуры	Формирование ежедневных привычек экологичного образа жизни	Проведение публичных эколого-просветительских мероприятий; акций по раздельному сбору отходов; кампании по здоровому образу жизни; дни здорового питания в столовых; пропаганда устойчивых форм мобильности (ходьбы, велосипеда, общественного транспорта); информирование студентов и сотрудников о целях университета в области устойчивого развития и обучение навыкам, необходимым для их достижения
Внедрение образовательных программ и поддержка профильных научных исследований	Содействие исследованиям и разработкам в области экологии и устойчивого развития и их последующему внедрению	Включение дисциплин в области экологии и устойчивого развития в образовательные программы; поощрение профильных научных работ и разработок; создание условий для апробации разработок и инноваций
Создание и поддержание инфраструктуры	Сокращение вклада университета в нагрузку на окружающую среду за счёт повышения эффективности обращения с отходами, расходования энергии и создания условий для ведения экологичного образа жизни	Создание инфраструктуры для раздельного сбора отходов; создание пунктов приёма макулатуры, батареек, ламп, старой техники, ненужной одежды и пр. для последующей переработки; оборудование велоинфраструктуры (велопарковок и велодорожек на территории кампуса); повышение ресурсоэффективности (замена ламп на энергосберегающие, установка датчиков движения, сенсоров отключения воды и т.д.)
Сотрудничество	Обмен опытом по достижению целей устойчивого развития с другими университетами, в т.ч. зарубежными. Достижение синергетического эффекта от реализации совместных проектов с государственными организациями, некоммерческими и бизнес-структурами, местным сообществом	Реализация совместных проектов с государственными организациями, некоммерческими и бизнес-структурами и местным сообществом; участие в тематических международных мероприятиях; освещение деятельности университета в области устойчивого развития и открытая публикация достигнутых результатов
Институционализация	Документальное закрепление принципов устойчивого развития для их системного применения	Принятие «зелёных» стандартов для нового строительства и эксплуатации зданий; назначение менеджера по устойчивому развитию в административной структуре; создание подразделения, ответственного за устойчивое развитие; принятие стандартов «зелёных» закупок (напр., отказ от одноразовых салфеток, пластиковых стаканчиков, порционных соли и сахара в индивидуальной упаковке)

– организует тренинги по проектному менеджменту в области экологии и устойчивого развития;

– осуществляет работу по привлечению партнёров из бизнеса и государственного сектора, оказывающих вузам поддержку;

– проводит регулярную информационную рассылку новостей в области экологии и

устойчивого развития, способствуя их включению в повестку деятельности вузов.

За три года был накоплен широкий спектр форматов мероприятий, организованных студентами и сотрудниками вузов в рамках эколого-педагогической внеучебной работы. К примеру, в ГУУ в 2017 г. были проведены дискуссионный форум «Эколо-

Таблица 2

Форматы эколого-просветительских мероприятий, которые могут быть организованы студентами на базе университетов

Formats of university-based ecological and educational activities that can be organized by students

Формат мероприятия	Цели и задачи	Проведённые мероприятия в рамках фестиваля ВузЭкоФест
Акции по сбору вторсырья	Практическое обучение принципам раздельного сбора и сортировки отходов	Акция по сбору макулатуры (БГТУ им. Шухова, 2017) Сбор одежды на благотворительность и переработку (РГГУ, 2017)
Велоквесты	Продвижение активного образа жизни и устойчивых форм мобильности Популяризация велосипеда в качестве ежедневного транспорта	Межуниверситетская акция «На учёбу на велосипеде» (ВузЭкоФест, 2016) Велопробег (БГТУ, 2017) Межуниверситетский велоквест (ВузЭкоФест, 2017)
Благотворительные ярмарки	Поддержка местного бизнеса, привлечение внимания к локальной экологичной продукции	Ярмарка хенд-мейда (РГГУ, 2017)
Лекции, дискуссии и мастер-классы	Популяризация научных работ и разработок в области устойчивого развития	Лекция от компании «Экотехнологии» по теме: «Waste management: проблемы раздельного сбора отходов в России» (МИФИ, 2017) Мастер-класс по росписи экосумок (ВШЭ, 2017)
Кинопоказы	Привлечение внимания широкой аудитории к проблемам экологии и устойчивого развития	Кинопоказ экологических короткометражек (РГГУ, 2016)
Кейс-чемпионаты	Развитие профессиональных навыков и компетенций в области устойчивого развития	Межуниверситетский кейс – чемпионат по разработке экологической стратегии Москвы (ВузЭкоФест, 2016) Вечер по решению кейсов в области устойчивого развития (МГУ, 2016)
Посадки деревьев и кустарников	Персональное вовлечение в работу над сохранением и восстановлением окружающей среды	Академия по посадке деревьев для школьников в парке Покровское-Стрешнево (ВузЭкоФест, 2017) Высадка аллеи дубов в БГТУ им. Шухова (ВузЭкоФест-2017)
Субботники	Персональное вовлечение в работу над сохранением и восстановлением окружающей среды	Субботник в МосГУ (ВузЭкоФест, 2017) Студенческие Чистые игры в Битцевском лесопарке (ВузЭкоФест, 2017)
Экоквесты	Развитие практических навыков для ведения экологичного образа жизни на бытовом уровне	Экоквест для школьников (ВузЭкоФест, 2017)
Выставки	Привлечение внимания широкого круга лиц к экологическим проблемам через демонстрацию наглядных материалов – фотографий, макетов, поделок	Конкурс фотографий природы и выставка лучших работ в ГУУ (ВузЭкоФест, 2017)

гические диалоги», круглый стол «Waste management», конкурс фотографий природы и выставка лучших работ; в МГУ им. М.В. Ломоносова – акция по раздельному сбору отходов, экологический квест, семинар «Экостиль жизни» и акция «Оставь свой

экослед»; в БГТУ им. Шухова – велопробег, высадка аллеи дубов на территории кампусов, кинолекторий «Проблема отходов» и акция по сбору и переработке макулатуры. В *таблице 2* приведены форматы и примеры мероприятий.

По результатам фестиваля «ВузЭкоФест-2017» был проведён опрос координаторов из 40 российских университетов. 80% респондентов отметили, что фестиваль способствовал повышению интереса студентов и сотрудников вуза к экологичному образу жизни. Несмотря на то, что мероприятия прошли во всех университетах, важно отметить, что наиболее успешные из них состоялись в вузах, где администрация одобряла и поддерживала экологические инициативы. В 2017 г. администрация принимала активное участие в организации мероприятий наряду со студентами в 11 вузах (28%); оказывала поддержку организаторам – в 18 вузах (45%); никак не участвовала – в шести вузах (15%); препятствовала проведению мероприятий – в двух вузах (5%). Ещё в двух вузах администрация начала поддерживать студентов-организаторов на второй год участия в фестивале. Кроме того, в 13 университетах при активной административной поддержке удалось на постоянной или долговременной основе внедрить некоторые инфраструктурные решения, такие как контейнеры для раздельного сбора отходов, макулатуры и батареек.

Благодаря проведению открытых мероприятий вузы получают возможность стать центрами устойчивого развития в масштабе городов и регионов. Популярность темы экологии и устойчивого развития растёт, поэтому соответствующие мероприятия привлекают интерес не только городских жителей, но и крупного бизнеса, государственных органов и СМИ. Это позволяет вузам не только развивать экологическую культуру среди студентов и сотрудников, но и решать ряд дополнительных задач, в том числе:

- привлекать абитуриентов;
- развивать сотрудничество с бизнесом и государственными органами;
- формировать имидж социально ответственного вуза;
- повышать узнаваемость бренда вуза за счёт освещения мероприятий в СМИ.

Для привлечения абитуриентов наиболее интересны мероприятия, ориентированные

на школьников. На фестивалях наибольшей популярностью пользовались интерактивные мероприятия, связанные со спецификой вуза. Так, в 2017 г. оргкомитетом «ВузЭкоФеста» и студентами Московского государственного университета леса была организована Академия по посадке деревьев для школьников в парке Покровское-Стрешнево⁹. Поддержку мероприятию оказали как органы власти, выделившие помещения для проведения Академии в парке и инвентарь для посадки, так и профильный бизнес, предоставивший саженцы и сувениры для участников. Кроме того, в мероприятии приняли участие юные корреспонденты крупного городского издания, в котором оно получило подробное освещение.

С точки зрения развития сотрудничества с бизнесом и государственными органами интересными могут быть научно-популярные мероприятия, которые привлекают участие профильных экспертов и лидеров мнений. В качестве примера можно привести конференцию в области устойчивого развития, организованную в рамках «ВузЭкоФеста-2017» на экономическом факультете МГУ им. Ломоносова¹⁰. В рамках конференции учёные, госслужащие, предприниматели и студенты обсудили роль университетов в переходе к инновационному экологическому развитию и карьерные возможности в области экологии и устойчивого развития. В мероприятии приняли участие топ-менеджеры и специалисты крупных международных компаний, чиновники, занимающие руководящие посты в профильных департаментах

⁹ Организаторы ВузЭкоФеста приглашают студентов и школьников посадить сирень // Интернет-издание Recycle (19.04.17). URL: <http://recyclemag.ru/news/organizatoryi-vuzekofesta-priglasayut-studentov-i-shkolnikov-posadit-siren>

¹⁰ Официальный сайт экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. Конференция «Университеты XXI века – драйверы инновационного экологического развития». URL: https://www.econ.msu.ru/science/bioeco/konferenciya_universitety_xxi_veka_draivery_innovacionnogo_ekologicheskogo_razvitiya/

Правительства Москвы и в Государственной Думе, а также молодые предприниматели, развивающие «зелёные» проекты. Например, представители государственных органов и академического сообщества выступили с докладами о возможностях экспертов и вузов влиять на государственную повестку в области устойчивого развития, а специалисты McKinsey и L'Oreal рассказали об экологических практиках международного бизнеса в России и запросе бизнеса на экологически грамотных специалистов.

Мероприятия, ориентированные на широкую аудиторию, повышают узнаваемость и имидж социально ответственного вуза. Примером такого рода мероприятий является цикл лекций «Зелёный город», прошедший в рамках фестиваля в НИУ ВШЭ в 2017 г.¹¹ Предприниматели рассказывали о лучших практиках экологически ответственного бизнеса и делились личным опытом организации проектов «зелёной» индустрии в России. На одной из лекций waste-менеджер FIFA рассказал об опыте организации раздельного сбора отходов на предстоящих мероприятиях Чемпионата мира по футболу, которые пройдут в 2018 г. в 11 городах России.

Приведённые примеры демонстрируют высокий потенциал эколого-просветительских мероприятий для создания новых моделей взаимодействия академического сообщества, бизнеса, власти и местного сообщества на благо устойчивого развития. Вузы могут стать центральным звеном этого процесса.

Выводы

Поддержка и развитие экологических инициатив студентов являются одним из перспективных направлений формирования в вузе экологической среды. Привлечение студентов к самостоятельному проведению эколого-просветительских мероприятий решает сразу несколько задач:

- способствует развитию лидерского потенциала молодёжи за счёт практического усвоения навыков проектного менеджмента;
- формирует в вузе экологическое сообщество, что способствует учёту экологических рисков при принятии разнообразных решений;
- способствует формированию и развитию культуры экологичного образа жизни и ответственного отношения к окружающей среде среди студентов и сотрудников;
- повышает узнаваемость и формирует имидж социально ответственного вуза, что способствует привлечению абитуриентов и развитию сотрудничества с бизнесом и властью.

Благодаря реализации проектов в области экологии и устойчивого развития университеты могут не только эффективно решать собственные операционные задачи, но и оказывать положительное влияние на уровень экологической культуры в обществе.

Литература

1. *Tiyarattanachai R., Hollmann N.M.* Green Campus initiative and its impacts on quality of life of stakeholders in Green and Non-Green Campus universities // Springerplus. 2016. Vol. 5, No. 84, Jan 27. P. 1–17. DOI: 10.1186/s40064-016-1697-4
2. *Choi Y.J., Oh M.J., Kang J.H., Lutzenbiser L.* Plans and Living Practices for the Green Campus of Portland State University // Sustainability. 2017. № 9 (2). P. 252.
3. *Leal Filbo W., Brandli L., Becker D., et al.* Sustainable Development Policies as Indicators and Pre-Conditions for Sustainability Efforts at Universities: Fact or Fiction? // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2017. No. 19 (2). P. 85–113.
4. *Chrysantbi B., Petreniti V., Skanavis C.* Greening the campus intentions: a study of the University of the Aegean non-academic staff // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2017. Vol. 18. Issue: 4. P. 520–532.
5. *Emanuel R., Adams J.N.* College students' perceptions of campus sustainability // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2011. № 12 (1). P. 79–92.

¹¹ Официальный сайт НИУ ВШЭ. Цикл лекций «Зелёный город». URL: <https://urban.hse.ru/announcements/205544366.html>

«VuzEcoFest» as a Practice of Ecological Culture Development
among Students

Anastasia I. Evseeva – PhD Student, Visiting researcher, e-mail: nastasiya.evseeva@gmail.com
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
Technical University of Dresden, Germany
Address: Helmholtzstr, 10, 01069, Dresden, Germany

Abstract. One of the tasks, for transition to sustainable development, is the formation of a new culture of relationships between people and the environment – the culture of eco-friendly lifestyle. Being one of the main institutions for socialization of youth, universities play a leading role in this process. Involvement of students and university staff in the implementation of ecological projects in the framework of extracurricular work can encourage the formation of eco-friendly culture. The implementation of such projects not only contributes to overall greening of education, but also forms appropriate skills and habits of eco-friendly lifestyle among a wide range of people. The article focuses on the main directions of greening of universities, introduces the foreign experience of “green campus”, and represents the experience of implementing student projects in the field of ecology and sustainable development in Russian universities. Particular emphasis is placed on the opportunities and benefits of greening Russian universities by supporting and developing student initiatives. Inter-university festival «VuzEcoFest» is the example of student initiatives in the sphere of ecology. It is a youth project for the promotion of conception of green universities.

Keywords: ecological culture, sustainable development, greening universities, ecological activities, «green campus», student festival «VuzEcoFest»

Cite as: Evseeva, A.I. (2018). [«VuzEcoFest» as a Practice of Ecological Culture Development among Students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 5, pp. 96-103. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Tiyyarattanachai, R., Hollmann, N. M. (2016). Green Campus Initiative and Its Impacts on Quality of Life of Stakeholders in Green and Non-Green Campus Universities. *Springerplus*. Vol. 5, no. 84, pp. 1-17. DOI: 10.1186/s40064-016-1697-4
2. Choi, Y.J., Oh, M.J., Kang, J.H., Lutzenhiser, L. (2017). Plans and Living Practices for the Green Campus of Portland State University. *Sustainability*. No. 9 (2), p. 252.
3. Leal Filho, W., Brandli, L., Becker, D., et al. (2017). Sustainable Development Policies as Indicators and Pre-Conditions for Sustainability Efforts at Universities: Fact or Fiction? *International Journal of Sustainability in Higher Education*. No. 19 (2), pp. 85-113.
4. Chrysanthi, B., Petreniti, V., Skanavis, C. (2017). Greening the Campus Intentions: A Study of the University of the Aegean Non-Academic Staff. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 18. Issue 4, pp. 520-532.
5. Emanuel, R., Adams, J.N. (2011) College students' perceptions of campus sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. No. 12 (1), pp. 79-92.

*The paper was submitted 24.03.18
Accepted for publication 16.04.18*

Проблемы толкования инженерно-педагогической терминологии в международном общении

Полякова Татьяна Юрьевна – д-р пед. наук, доцент. E-mail: kafedra101@mail.ru
Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ),
Москва, Россия
Адрес: 125319, г. Москва, Ленинградский проспект, 64

***Аннотация.** В статье обращается внимание на неоднозначное толкование терминов инженерной педагогики в процессе международного профессионального общения. Приводятся примеры неточной интерпретации терминов и их перевода на русский язык. С целью решения данной проблемы для российских специалистов в области инженерного образования предлагается составление англо-русского и русско-английского терминологического словаря-минимума «Инженерная педагогика» в рамках серии учебных терминологических словарей, издаваемых Московским автомобильно-дорожным государственным техническим университетом (МАДИ). Идея создания многоязычного словаря поддержана Международным обществом по инженерной педагогике (IGIP), для которого разрабатывается многоязычный глоссарий “IGIP Multilingual Glossary”. В основу двух словарей положена лексикографическая концепция, созданная для серии словарей МАДИ. В статье также описываются основные проблемы, которые должны быть решены в процессе составления словарей.*

***Ключевые слова:** инженерная педагогика, терминология, англо-русский терминологический словарь-минимум, многоязычный глоссарий*

***Для цитирования:** Полякова Т.Ю. Проблемы толкования инженерно-педагогической терминологии в международном общении // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 104-109.*

Задачи подготовки современных инженерных кадров, стоящие перед техническими университетами нашей страны, обуславливают смещение фокуса внимания преподавателей и администрации вузов к инженерной педагогике. Изданы монографии, посвящённые проблемам методологии и основам инженерной педагогики [1; 2]. Вопросы, связанные с дальнейшим совершенствованием инженерного образования, регулярно находят отражение на страницах журнала «Высшее образование в России». Уточняются объект и предмет инженерной педагогики [3], освещаются результаты дискуссий, проводимых журналом в рамках «круглых столов» и различных международных конференций, в

которых принимают участие ведущие специалисты в этой области [4].

Несмотря на разнообразие мнений, по-видимому, в настоящее время ни у кого не вызывает сомнений, что инженерная педагогика как наука развивается как одно из направлений профессиональной педагогики. Термин «инженерная педагогика» зафиксирован в Российской педагогической энциклопедии в разделе «Педагогика» в подразделе «Отрасли педагогики» [5]. В настоящее время происходит дальнейшее развитие и уточнение её понятийного аппарата.

Большое значение для развития инженерной педагогики имеет знакомство с опытом, накопленным в различных странах. В международном пространстве наибольшее распространение получили идеи так называемой

Клагенфуртской школы инженерной педагогики [6]. В значительной степени это объясняется тем, что основные положения этой школы развивались Международным обществом по инженерной педагогике (IGIP), основанным Адольфом Мелецинеком в 1972 г. В России в конце XX столетия на базе Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета было создано национальное подразделение IGIP – Российский мониторинговый комитет (РМК), президентом которого является профессор В.М. Приходько. Благодаря активной деятельности РМК в разных городах России было проведено несколько ежегодных конференций IGIP, которые предоставляли большие возможности для общения российских и зарубежных специалистов в области инженерной педагогики.

В начале деятельности IGIP рабочим языком конференций был немецкий язык, так как в состав общества входили преимущественно представители немецко-говорящих стран: Австрии, Германии и Швейцарии. В 90-х годах в результате присоединения к IGIP стран Восточной Европы материалы конференций и журнал общества публиковались на двух языках: немецком и английском. С 2006 г. единственным официальным средством общения IGIP стал английский язык [6]. С одной стороны, английский язык как язык международного общения сыграл существенную роль в распространении идей инженерной педагогики не только в Европе, но и на других континентах. С другой стороны, он создал новые препятствия на пути полного и точного понимания инженерно-педагогической терминологии в процессе профессиональной коммуникации специалистов инженерного образования. Во-первых, представителями разных стран, для которых английский язык не является родным, не всегда используются верные термины, во-вторых, применение терминов на английском языке нередко создаёт иллюзию понимания, так как они могут обозначать разные или различающиеся по некоторым параметрам понятия инженерной педагогики.

Для иллюстрации этой проблемы можно привести несколько примеров. Так, для передачи названия основной науки в сфере образования – «педагогика» – в англоязычной литературе в силу традиций разных стран применяются различные термины: «pedagogy», «pedagogics», «education», «education science», «educational science», «pedagogical science». Это вызвало проблему даже с переводом на английский язык названия самого Международного общества по инженерной педагогике. В начале своего существования в качестве английского аналога названия общества на немецком языке «die Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik», исходя из принятого в Великобритании эквивалента понятия «педагогика», было выбрано название «International Society for Engineering Education». Это привело к стиранию отличий между IGIP и другими международными обществами, в центре внимания которых находятся вопросы инженерного образования, а не инженерной педагогики, например Американским обществом по инженерному образованию (American Society for Engineering Education – ASEE). По этой причине в 2014 г. по инициативе президента IGIP Михаэля Ауэра английский вариант названия общества был изменён на «International Society for Engineering Pedagogy» как в большей степени соответствующий его немецкому варианту и отражающий его специфику [6].

Использование одного и того же термина на английском языке для обозначения разных понятий усложняет определение эквивалента на других языках. Например, применение термина «education», имеющего значения «образование» и «педагогика», приводит к многочисленным ошибкам перевода словосочетания «comparative education» на русский язык. В переводной русскоязычной литературе для обозначения области педагогики, занимающейся сопоставлением состояния, закономерностей и тенденций развития педагоги-

ческой теории и практики в различных странах и регионах мира, ошибочно используется термин «сравнительное образование» вместо «сравнительная педагогика». Даже несмотря на создание единого европейского пространства высшего образования в рамках Болонского процесса, разработку общеевропейских стандартов и глоссариев, включая разработанные с участием представителей России [7], недопонимание может возникать и в случае применения основных терминов, связанных с проведением реформ. Так, словосочетание «10 credit points» (10 зачётных единиц) при использовании Европейской переводной и накопительной системы кредитов (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS) в представлении преподавателя из Эстонии эквивалентно 260 часам, а в представлении преподавателя из России – 360 часам. Таким образом, разница составляет 100 часов, что может оказывать существенное влияние на принятие важных решений.

Таким образом, российские и зарубежные специалисты в области инженерной педагогики сталкиваются с проблемой адекватного толкования терминологии в процессе устного и письменного профессионального общения. Решению подобной проблемы, как правило, способствует разработка терминологических словарей и глоссариев. С учетом вышеуказанных проблем, а также необходимости точного понимания инженерно-педагогической терминологии и определённого единообразия в её применении в процессе межкультурного профессионального взаимодействия, в МАДИ было принято решение о создании англо-русского и русско-английского словаря-минимума «Инженерная педагогика» в рамках издаваемой в университете по инициативе кафедры иностранных языков серии учебных терминологических словарей-минимумов. В данной серии уже опубликовано более 12 выпусков по приоритетным направлениям вуза. Она включает как двуязычные, так и трёхязычные словари, среди которых прежде

всего следует упомянуть словари-минимумы по строительству «Транспортные тоннели», «Автомобильные дороги», «Автомобильные мосты». Словарь-минимум «Инженерная педагогика» является очередным выпуском серии и предназначен в первую очередь для специалистов в области инженерного образования, а также для магистрантов и аспирантов, которые в соответствии с ФГОС ВО должны быть подготовлены к преподавательской деятельности. Для всех адресатов словаря владение английским языком должно являться неотъемлемой частью их профессиональной компетентности.

В основу словаря «Инженерная педагогика» положена лексикографическая концепция, разработанная для словарей данной серии [8]. В качестве основной лексической единицы терминологического словаря, включая учебный, выступает термин. Под термином принято понимать слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности. Объём терминологического словаря-минимума составляет приблизительно 400 слов. В качестве ведущего принципа отбора лексических единиц рассматривается тематический принцип. Терминологический словарь-минимум представляет собой качественно ограниченную, определённым образом отобранную и организованную совокупность учебных терминологических единиц, отвечающих целям и задачам профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Терминологический словарь-минимум включает лексические единицы, которые составляют ядро терминологической системы конкретной сферы деятельности, отражают структуру её логического построения и классификацию её разделов, а также создают потенциальный лексический запас, основанный на способности самостоятельной семантизации незнакомых терминов на базе известных основ и словообразовательных моделей. Словарная статья включает термин на английском языке, его синонимы, транскрипцию, эквивалент на русском язы-

ке, а также определения терминов. В словаре «Инженерная педагогика» предусмотрены определения как на английском, так и русском языках, которые составлены на основе межкультурного сопоставления терминологии и должны проиллюстрировать различия в трактовке терминов в отечественной и зарубежной литературе. С этой целью используются различные словари, глоссарии образовательных терминов, педагогические энциклопедии и англоязычная и русскоязычная литература по вопросам инженерной педагогики и инженерного образования.

Для оказания помощи представителям различных стран, для которых английский язык не является родным, может быть составлен многоязычный глоссарий. Идея создания многоязычного глоссария по инженерной педагогике, в основе которого лежит вышеуказанная лексикографическая концепция, предложенная автором статьи, была поддержана Международным обществом по инженерной педагогике (IGIP). В настоящее время Рабочей группой IGIP «Языки и гуманитарные дисциплины в инженерном образовании» ведётся работа над словарём, который получил название “IGIP Multilingual Glossary”. В нём представлена инженерно-педагогическая терминология на английском языке и предусмотрен её перевод на языки стран, активно участвующих в деятельности IGIP.

При составлении обеих словарей, несмотря на наличие такого основного свойства термина, как его однозначность, возникает большое количество проблем, которые требуют решения. Они связаны с толкованием и переводом инженерно-педагогических терминов. Данные проблемы вызваны прежде всего тем, что в отличие от словарей по техническим дисциплинам словарь по инженерной педагогике должен отразить не одну терминологическую систему с эквивалентами на двух или трёх языках, а несколько терминосистем, исторически сложившихся в разных странах. Эти терминологические системы отражают структуру национальных

систем инженерного образования, а также научные понятия, созданные на основе разных теоретических подходов, их обоснования и истории становления. В первую очередь это приводит к осложнению процесса поиска эквивалентных терминологических пар.

Одна из проблем связана с отсутствием однородности, единообразия и систематизированной упорядоченности терминологического аппарата, используемого на английском языке. Это приводит к тому, что, как в отмеченном выше примере, для обозначения одного и того же понятия используются разные термины. Параллельное наименование одного понятия разными терминологическими единицами увеличивает количество синонимичных терминов, перегружает терминологический корпус, а также приводит к разбросу терминов внутри одного понятия. В то же время один и тот же термин на английском языке может отражать различные научные понятия. В результате формальное совпадение терминов на английском языке может приводить к их неверной интерпретации. Наблюдается также большое количество случаев неполного совпадения терминов на английском, русском и других языках, что затрудняет выражение специфики образовательных систем разных стран. Это требует отображения понятийных различий в англоязычной и русскоязычной лингводидактической терминологии, учёта концептуальных расхождений в терминологии двух наук. Кроме того, выбор эквивалентов терминов на русском языке осложняется тем, что некоторые даже основополагающие термины в отечественной педагогической литературе в зависимости от взглядов авторов определяются по-разному. Например, под навыком понимается «операция, достигшая уровня совершенства, характеризующаяся цельностью, отсутствием поэлементного сознания», «действие, доведённое до автоматизма, способ выполнения действия, почти не контролируемый сознанием», «оптимальный уровень совершенства выполнения действия» или «действие, в составе которого

отдельные операции стали автоматизированными в результате упражнения».

Мы надеемся, что англо-русский и русско-английский словарь-минимум «Инженерная педагогика» и «IGIP Multilingual Glossary» помогут специалистам в области инженерного образования решить часть проблем, возникающих в процессе международного общения. В связи с этим мы будем весьма признательны, если читатели направят составителю случаи применения терминов, вызвавшие определённые трудности.

Итак, в процессе международного профессионального устного и письменного общения специалисты испытывают трудности при употреблении и понимании терминологии инженерной педагогики. Эти трудности связаны с её неоднозначным толкованием. Достаточно распространены случаи параллельного наименования одного понятия разными терминологическими единицами, формального совпадения терминов на английском языке, обозначающих различные понятия, неполного совпадения терминов на английском, русском и других языках. Англо-русский словарь-минимум «Инженерная педагогика» и многоязычный словарь «IGIP Multilingual Glossary» должны способствовать преодолению препятствий в процессе научной коммуникации посредством отображения понятийных различий в англоязычной и русскоязычной инженерно-педагогической терминологии.

Литература

1. *Кирисанов А.А., Жураковский В.М., Приходько В.М., Федоров И.В.* Методология инженерной педагогики. М.: МАДИ (ГТУ); Казань: КГТУ, 2007. 215 с.
2. *Кирисанов А.А., Жураковский В.М., Приходько В.М., Федоров И.В.* Основы инженерной педагогики. М.: МАДИ (ГТУ); Казань: КГТУ, 2007. 498 с.
3. *Иванов В.Г., Сазонова З.С., Сапунов М.Б.* Инженерная педагогика: попытка типологии // Высшее образование в России. 2017. № 8/9 (215). С. 32–42.
4. *Сенашенко В.С., Вербицкий А.А., Ибрагимов Г.И., Оситов П.Н. и др.* Инженерная педагогика: методологические вопросы (круглый стол) // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 137–157.
5. Российская педагогическая энциклопедия. 12 апреля 2017 г. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/15.php
6. *Приходько В.М., Полякова Т.Ю.* IGIP. Международное общество по инженерной педагогике. Прошлое, настоящее и будущее. М.: Технополиграфцентр, 2015. 142 с.
7. Glossary on the Bologna Process. English-German-Russian. HRK – German Rectors' Conference. Bonn, 2006. 196 p.
8. *Полякова Т.Ю.* Отбор и организация специальной иноязычной терминологии для магистрантов и аспирантов инженерных вузов // Вестник МГАУ. Образование и педагогические науки. 2017. № 4 (775). С. 106–116.

Статья поступила в редакцию 06.04.18

Принята к публикации 18.04.18

The Problems of Engineering Pedagogy Terms Interpretation in the International Communication

Tatiana Y. Polyakova – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: kafedra101@mail.ru
 Moscow Automobile and Road Construction State Technical University, Moscow, Russia.
 Address: 64, Leningardskiy prosp., Moscow, 125319, Russian Federation

Abstract. The paper draws attention to ambiguous interpretation of engineering pedagogy terms in the process of international professional communication. It describes some examples of misunderstanding of the terms and inadequate translation of them into Russian. Compiling a terminology English-Russian and Russian-English concise dictionary “Engineering Pedagogy” will contribute to solving this problem for Russian specialists of engineering education. The dictionary is one of the issues of the series of learners’ terminology bilingual and multilingual concise dictionaries published

by Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI). The idea of compiling a multilingual glossary has been supported by International Society for Engineering Pedagogy (IGIP). The dictionary "IGIP Multilingual Glossary" is being compiled now. Both dictionaries are based on the lexicographical concept worked out for the MADI series of concise dictionaries. The paper also describes the main terminological problems to be solved in the process of compiling the dictionaries.

Keywords: engineering pedagogy, terminology, English-Russian terminology concise dictionary, multilingual glossary

Cite as: Polyakova, T.Y. (2018). [The Problems of Engineering Pedagogy Terms Interpretation in the International Communication]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 5, pp. 104-109. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Kirsanov, A.A., Zhurakovskiy, V.M., Prikhodko, V.M., Fedorov, I.V. (2007). *Metodologiya inzhenernoy pedagogiki* [The Methodology of Engineering Pedagogy]. Moscow: MADI (GTU) Publ.; Kazan: KGTU Publ. 215 p. (In Russ.)
2. Kirsanov, A.A., Zhurakovskiy, V.M., Prikhodko, V.M., Fedorov, I.V. (2007). *Osnovi inzhenernoy pedagogiki* [The Fundamentals of Engineering Pedagogy]. Moscow: MADI (GTU) Publ.; Kazan: KGTU Publ. 498 p. (In Russ.)
3. Ivanov, V.G., Sazonova, Z.S., Sapunov, M.B. (2017) [Engineering Pedagogy: Facing Typology Challenges]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8/9 (215), pp.32-42. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Senashenko, V.S., Verbitskiy, A.A., Ibragimov, G.I., Osipov, P.N. et al. (2017) [Engineering Pedagogy: Methodological Issues. Round Table Discussion]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11 (217), pp.137-157. (In Russ., abstract in Eng.)
5. *Rossiyskaya Pedagogicheskaya Entsiklopediya* [Russian Pedagogical Encyclopedia]. 12 April 2017. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/15.php (In Russ.)
6. Prikhodko, V.M., Polyakova, T.Yu. (2015) *IGIP. Mezhdunarodnoe obschestvo po inzhenernoy pedagogike. Proshloe, nastoyashee i budushee* [IGIP. International Society for Engineering Pedagogy. The Past, Present and Future]. Moscow: Tehnopoligrftsentr Publ. 142 p. (In Russ.)
7. Glossary on the Bologna Process. English–German–Russian. HRK – German Rectors' Conference. Bonn, 2006. 196 p.
8. Polyakova, T.Yu. (2017). [Selection and Organization of Specific Foreign Language Terminology for Engineering University Graduate Students]. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* [MSLU Bulletin. Education and Pedagogical Sciences]. No. 4 (775), pp. 106-116. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 06.04.18
Accepted for publication 18.04.18*

Особенности развития англоязычного академического письма в России: жанровый подход

Аленькина Татьяна Борисовна – канд. филол. наук. E-mail: tba2104@gmail.com

Московский физико-технический институт (государственный университет), г. Долгопрудный, Россия

Адрес: 141700, Московская обл., г. Долгопрудный, Институтский пер., 9

Аннотация. В то время как в университетах Европы и Америки курс, обычно именуемый “English Composition”, присутствует в образовательном контексте уже длительное время, российское «Академическое письмо» интенсивно развивается в течение последних 10–15 лет. В настоящее время академическое письмо преподаётся во многих вузах России, создаются специализированные центры письма, проводятся ежегодные конференции. В фокусе внимания российских преподавателей-практиков и методистов находятся те жанры академического письма, которые важны и интересны для студентов (эссе, рекомендательное письмо, заявка на получение гранта и другие), следовательно, преобладает жанровый подход. В последние годы, с развитием концепции так называемого «исследовательского образования», возрастает роль профессионально-ориентированных жанров. Особое внимание автор статьи уделяет реферативному переводу как «письму-трансформации», формирующему лингвопрофессиональную компетенцию студента. Смещение акцента от письма-продукта к письму-процессу обозначает иной, самостоятельный статус письма. Поиски системного подхода к освоению студентами различных жанров англоязычного письма в российской высшей школе ещё впереди.

Ключевые слова: академическое письмо, исследовательское образование, лингвопрофессиональная компетенция, жанровый подход, реферативный перевод

Для цитирования: Аленькина Т.Б. Особенности развития англоязычного академического письма в России: жанровый подход // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 110-113.

В начале статьи – несколько известных, но от того не менее красноречивых цифр. На сегодняшний день 2 миллиарда человек в более чем 120 странах говорят по-английски. Неудивительно, что английский язык стал языком международного общения, информации и, наконец, языком науки. «Ещё в 90-е годы XX века англоязычные публикации составляли 90% для ряда дисциплин, таких, как физика, геология, биомедицина» [1, р. 11], а в XXI в. этот процент стал ещё выше. Англоязычные публикации стали количественным и качественным показателем научных исследований.

Согласно статистике с 2007 по 2013 гг. валовые внутренние расходы на научные

исследования выросли почти на треть. Более всего вкладывают в научные исследования США и Китай (соответственно 28,1% и 19,6%), Россия – 1,7% [2]. Действенным решением по преодолению отставания российской науки в международных рейтингах оказалась прежде всего финансовая поддержка Правительства Российской Федерации. В частности, Проект 5-100, направленный на повышение конкурентоспособности ведущих университетов России среди мировых научно-образовательных центров, имеет целью увеличение публикационной активности исследователей – учёных, преподавателей, студентов. Необходимость публиковать результаты

своих исследований в научных журналах, индексируемых в базах Scopus и Web of Science, требует не просто знания английского языка, но и культуры англоязычного академического письма. В помощь исследователям в вузах организуются центры письма, а в конце 2016 г. – и Национальный консорциум центров письма [3]. Академическое письмо последовательно получает и научный статус. Так, заслуженный авторитет приобрела ежегодная (с 2014 г.) международная конференция “ESP/EAP/EMI in the Context of Higher Education Internationalization”, проводимая в Московском институте стали и сплавов.

Оживлённые дискуссии по проблемам изучения и преподавания академического письма ведутся на страницах настоящего журнала. Уже в далёком 2011 г. в журнале был опубликован круглый стол для преподавателей высшей школы на тему «Академическое письмо в современном университете: статус дисциплины и принципы преподавания». В последующих обсуждениях на страницах журнала принимали участие преподаватели и учёные из различных городов России, которые выросли в энтузиастов академического письма, авторов методических пособий и статей. Думается, стоит назвать их имена: профессор Н.И. Колесникова (Новосибирск), доцент И.Б. Короткина (Москва), доцент Л.Б. Кузнецова (Белгород), доцент О.А. Добрынина (Петрозаводск), доцент С.А. Сучкова (Москва), доцент Е.М. Базанова (Москва). Названные учёные в своих работах обращаются к сложнейшим вопросам методики обучения Academic Writing. Наконец, в течение последних 10–15 лет активно издаются учебные и учебно-методические пособия по академическому письму на английском языке¹: “Academic Writing Guide for Social Sciences” (2003, авторы: А. Городецкая, К. Иваненко, М. Офицерова), “Writing a Research Propos-

al in English” (2014, авторы: Э.Н. Меркулова, Т.А. Ненашева), “Learn to Write with Us: A Process-based Writing Textbook” (2015, автор – С.А. Сучкова), “Academic Writing in the Sciences: Theory and Practice” (2015, автор – Т.Б. Аленькина). Таким образом, есть и необходимая учебно-методическая база, и целевая аудитория студентов и аспирантов с высоким уровнем владения английским языком (B2/C1), готовая пройти курс письма на английском языке. По нашим далеко не полным данным, курс Academic Writing ведётся в таких российских вузах, как Высшая школа экономики, Российская экономическая школа, Московская высшая школа социальных и экономических наук, Московский институт стали и сплавов, Московский физико-технический институт, Санкт-Петербургский политехнический университет имени Петра Великого, Новосибирский государственный технический университет, Томский государственный университет, Дальневосточный федеральный университет. В нашей статье мы посмотрим на академическое письмо с позиции преподавателя-практика, представив некоторые особенности и проблемы обучения академическому письму в России.

Потребность современного студента стать успешным профессионалом, а значит, представлять результаты своих научных исследований в форме англоязычной статьи, рецензии, тезисов побуждают преподавателя работать в рамках так называемого жанрового подхода. В англоязычной жанровой традиции, которой мы следуем, жанр – это «часть культурного кода, синтезирующего дискурсивные черты: содержание, значение, композицию, стиль и отношения между автором и целевой аудиторией» [4, р. 4]. Из всего богатства жанров, представленных в курсе Academic Writing, естественно выделяются так называемые периферийные жанры (резюме, рекомендательное письмо, заявка на грант и др.), жанры продуктивного письма (эссе, рецензия, мини-ревью и др.) и, наконец, профессионально-ориентированные

¹ Мы сознательно не указываем несколько пособий, написанных на русском языке.

жанры (аннотация и реферат). Необходимо подчеркнуть, что в последние пять лет с утверждением в России концепции исследовательского образования возрастает роль профессионально-ориентированных жанров. Именно эти жанры востребованы в современном российском образовании [5, с. 9], а задачей преподавателя является научить студента работать с текстом самостоятельно, при этом навык критического чтения текста и его интерпретации имеет важнейшее значение.

В качестве примера реализации жанрового подхода приведём свой опыт работы над реферативным переводом в *Московском физико-техническом институте*. Именно этот жанр активно представлен в практике российских вузов, но недостаточно, на наш взгляд, разработан в лингводидактическом аспекте. Реферативный перевод – разновидность перевода, при котором происходит сжатие основного содержания исходного текста (в нашем случае – русскоязычного) средствами производящего языка (в данном случае – английского). В процессе этой сложной речемыслительной деятельности ни перевод, ни реферирование не существуют отдельно.

Предлагаемые первоисточники представляют собой профессионально-ориентированные русскоязычные тексты научно-популярного жанра объёмом 500–600 слов. Как правило, все они соответствуют трём типам сообщений: сообщениям как средству передачи новостей; сообщениям как средству ознакомления читателя с новым научным знанием; сообщениям в литературе учебного характера. Требуемая степень сохранения информации – 2/3 объёма исходного текста. В отличие от перевода, заменяющего оригинал в производящей культуре, реферативный перевод не характеризуется коммуникативной равноценностью. Продуктом является англоязычный текст, который содержит все основные положения первичного документа, при этом «материал излагается некритически, то есть с позиции автора исходного

текста, а потому не обнаруживает моментов интерпретации или оценки» [6, с. 89].

По нашим многолетним наблюдениям, реферативный перевод развивает остроту взгляда будущего учёного, умеющего отобрать только самый необходимый материал для своего научного исследования, перефразировать и по возможности реструктурировать информацию, изменяя при этом сегментацию исходного текста, понимающего культуру англоязычного научного письма и способного, наконец, преодолеть традиционную модель пословной и пофразовой переработки лексико-грамматического материала. Работа над реферативным переводом есть необходимый шаг к научным публикациям и шире – к исследовательской деятельности как таковой.

Поиски системного подхода к обучению студентов и молодых исследователей разнообразным жанрам англоязычного научного письма продолжаются.

Литература

1. *Montgomery Scott L.* (2013) Does Science Need a Global Language. English and the Future of Research. Chicago: University of Chicago Press.
2. *Сафонов Ю.* Опубликован доклад ЮНЕСКО по науке: России мешает «ресурсное проклятие». URL: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2015/11/10/66307-opublikovandoklad-yunesko-po-nauke-rossii-meshaet-171-resursnoe-proklyatie-187>
3. *Базанова Е.М., Короткина И.Б.* Российский консорциум центров письма // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 50–57.
4. *Slevin James.* Introducing English: Essays in the Intellectual Work of Composition. University of Wisconsin Press, 1998.
5. *Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С.* Методика преподавания в высшей школе: учебно-практическое пособие. М.: Юрайт, 2014. 315 с.
6. *Проблемы текстуальной лингвистики / Под ред. В.А. Бухбиндера.* Киев: Вища школа, 1983. 175 с.

Статья поступила в редакцию 20.03.18

С доработки 07.04.18

Принята к публикации 15.04.18

Academic Writing and Its Development in Russia: Genre Approach

Tatiana B. Alenkina– Cand. Sci. (Philology), e-mail: tba2104@gmail.com
Moscow Institute of Physics and Technology, Dolgoprudny, Russia
Address: 9, Institutsky pereulok, Dolgoprudny, 141700, Russian Federation

Abstract. While in Anglo-American universities the course traditionally called as “English Composition” has been in the curriculum for a long time, in Russia “Academic Writing” has been actively developing only for the last 10–15 years. Nowadays Academic Writing is taught in many universities all over Russia, writing centers are set up, annual international conferences are held. In the focus of Russian teachers and researchers are the genres of academic writing which are important and interesting for students (e.g., essay, letter of recommendation, grant proposal etc), thus the genre approach is being applied. For the last five years with the development of the concept of “education through research” there has been an increasing role of the professionally-targeted genres. Special attention is paid to rendering as “writing-transformation” forming the linguoprofessional competence of students. The shift from writing as product to writing as process and practice signifies a different, independent status of writing. The search for the system approach to genre teaching is still ahead.

Keywords: academic writing, education through research, linguoprofessional competence, genre approach, rendering

Cite as: Alenkina, T.B. (2018). [Academic Writing and Its Development in Russia: Genre Approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 5, pp. 110-113. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. *Montgomery Scott L.* (2013). *Does Science Need a Global Language. English and the Future of Research.* Chicago: University of Chicago Press.
2. Saphronov, Yu. *Opublikovan doklad UNESCO po nauke: Rossii meshaet “resursnoe proklyatie”*. Available at: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2015/11/10/66307-opublikovan-doklad-yunesko-po-nauke-rossii-meshaet-171-resursnoe-proklyatie-187> (In Russ.)
3. 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.)
4. *Slevin, James* (1988). *Introducing English: Essays in the Intellectual Work of Composition.* University of Wisconsin Press.
5. Blinov, V.I., Vinenko, V.G., Sergeev, I.S. (2014). *Metodika prepodavaniya v vysshei shkole.* [Methodology of Teaching at Tertiary Level: A Manual]. Moscow: Urait Publ. (In Russ.)
6. *Problems of Text Linguistics.* (1983). V.A. Buchbinder. (Ed.). Kiev: Vyscha shkola Publ. (In Russ.)

*The paper was submitted 20.03.18
Received after reworking 07.04.18
Accepted for publication 15.04.18*

Интернациональное и национальное в академической статье

Милеева Марина Николаевна – канд. филол. наук, доцент, завкафедрой иностранных языков. E-mail: marmil@inbox.ru

Ивановская государственная медицинская академия, г. Иваново, Россия

Адрес: 153012, г. Иваново, Шереметевский проспект, 8

Аннотация. Автор рассуждает о важности преподавания аспирантам модуля «Научная письменная коммуникация», способствующего решению проблем, возникающих при выстраивании молодыми учёными своей научной публикационной карьеры. Понятие «академическое письмо» трактуется как ключ к пониманию национальных различий при межкультурном письменном общении. Автор делает акцент на неизбежном взаимовлиянии английского подъязыка науки и родного языка пишущего. Интернациональная составляющая современной академической статьи – английский язык, выступающий в качестве *lingua franca*. Возможные национальные разночтения и недопонимания опубликованной академической статьи объясняются с точки зрения типологии культур. На основе лингвистико-культурологического анализа научных работ на английском языке учёных разных стран автор приходит к выводу, что любой пишущий неосознанно проявляет свои национальные особенности при изложении описываемого материала на чужом языке.

Ключевые слова: академическое письмо, научная письменная коммуникация, межкультурное общение, типология культур, национальное и интернациональное, *lingua franca*

Для цитирования: Милеева М.Н. Интернациональное и национальное в академической статье // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 114-120.

Модуль «Академическое письмо на иностранном языке» занимает важное место на завершающей ступени вузовского образования – в аспирантуре, направленной, в частности, на формирование активной публикационной деятельности будущих учёных. Курс научной письменной коммуникации знакомит слушателей с алгоритмом анализа оригинальных профессионально ориентированных статей и с основами академического письма. Целью модуля является совершенствование элементарных навыков поиска и отбора информации, формирование устойчивых навыков рассмотрения структуры оригинальных научных статей, совершенствование приобретённых умений обобщения и изложения полученной информации на английском языке, составление сопоставительных пересказов нескольких иноязычных источников, развитие навыков на-

писания научных статей на чужом языке по результатам собственных исследований. Не менее важным элементом в освоении данного курса является активное вовлечение слушателей в групповое обсуждение прочитанных зарубежных научных работ и составление подробного отчёта на английском языке в виде академической статьи или реферата. В итоге освоения данного образовательного модуля у аспирантов формируются такие общепрофессиональные компетенции, как способность к восприятию, анализу, обобщению и систематизации извлечённой информации, развитое критическое мышление, умение логично, чётко, аргументированно и грамотно выражать собственные мысли на иностранном языке в устной и письменной речи, навыки поиска и практического восприятия необходимой профессиональной информации, навыки публичной речи и уча-

ствия в дискуссии и полемике на иностранном языке.

Современная наука не стоит на месте, и стремительное развитие новых информационных технологий и их повсеместное внедрение в различные области науки и техники неизбежно вызывают активное распространение сферы применения английского языка [1, р. 28–52; 2, р. 8–11]. Аспиранты, постигая секреты письменного подъязыка науки, занимаясь преимущественно чтением и переводом специальных оригинальных источников, невольно становятся частью мирового англоговорящего научного сообщества. Границы и возможности свободной коммуникации с его представителями в настоящее время только расширяются за счёт появления большого количества академических публикаций в авторитетных зарубежных журналах с высоким импакт-фактором. Однако для представления результатов своего исследования в таком источнике требуется отличное владение иностранным языком.

На сегодняшний день именно английский язык занимает лидирующее положение в коммуникативной сфере и имеет прочные позиции в международном научном мире, уверенно вытесняя остальные языки. Испанские исследователи, проанализировав обширную мультидисциплинарную базу данных *Web of Science* (Institute of Scientific Information, Philadelphia, USA), убедились, что 96% зафиксированных в ней на 2000 г. документов было издано на английском языке [3, р. 189]. Другой исследователь проблемы статуса английского языка в науке С. Монтгомери, хотя и с некоторыми оговорками, также указывает на лингвистическую гегемонию английского [4, р. 7]. На этом языке говорят 375 миллионов жителей англоговорящих стран, и более миллиарда людей используют его в качестве второго языка [5, р. 148]. Все вышеперечисленные факты свидетельствуют в пользу интернациональности академических источников, ведь владение именно английским языком открывает уникальные возможности для коммуника-

ции. Особенно остро эта проблема стоит перед учёными, для которых английский язык не является родным, а без эффективной иноязычной коммуникации вывести свои изыскания на мировой уровень практически невозможно.

Однако здесь кроется сложность. Межкультурная научная коммуникация подразумевает общение, как минимум, двух культур, когда автор, описывая характеристики и свойства изучаемого явления, указывая основные условия и методы исследования, обеспечивает партнёру по коммуникации возможность актуализировать и осмыслить приводимые данные для реализации собственных профессиональных замыслов. Единственным непременным условием осуществления столь своеобразного, заочного «обмена мнениями» должен стать одинаковый уровень владения английским языком как со стороны пишущего, так и со стороны читающего. Но именно в этой точке, при письменной передаче информации на чужом языке, автор текста неизбежно становится заложником специфики своего национального языка и общей культуры родной страны. Вместо поиска соответствующих языковых средств для выражения собственных мыслей на чужом языке, он бессознательно применяет характерные для родного языка конструкции и обороты.

По нашему мнению, есть определённый смысл в утверждении, что любой пишущий невольно проявляет свои национальные особенности в стиле изложения описываемого материала на чужом языке. Благодаря целенаправленному анализу опубликованных академических статей, написанных на английском языке как его естественными носителями, так и иностранцами, нам удалось выявить интересную закономерность: научная статья, оказывается, имеет свою национальность [6]! Вернее, при переводе научного текста, отражающего результаты проведённого исследования, авторам, как правило, не удаётся избежать влияния

собственных культурных, а значит, и языковых особенностей нации. Национальный язык, глубоко укоренившийся в конкретной культуре, оказывается не просто средством коммуникации, передающим уникальное представление о конкретном предмете изложения, а ещё и доминирующим рабочим инструментом, с помощью которого снимаются лексико-грамматические сложности перевода на неродной язык. Но поскольку вербальные способы и виды коммуникации не совпадают в разных культурах, именно языковая интерпретация передаваемой информации становится камнем преткновения между коммуникантами. И это также вполне естественно, так как при считывании и расшифровке конкретного текста потенциальный читатель сверяется с собственным культурным или научным базисом.

Абсолютно уместной в данном контексте оказывается теория типологии культур, предложившая некоторую совокупность показателей культурных характеристик различных народов. Знание основ теории позволит, учитывая национальные особенности пишущего на английском языке иностранца, верно интерпретировать прочитанное. Попытки классифицировать мировые культуры предпринимали многие учёные, например голландский антрополог Г. Хофстеде, британский учёный Р. Льюис, американский кросс-культурный исследователь Э. Холл. Так, Герт Хофстеде определил национальную культуру как «коллективное программирование сознания» [7, р. 3], отличающее одну группу или категорию людей от другой и чётко разграничивающее между собой страны. Ричард Льюис утверждал, что взаимодействие между разными людьми затрагивает не только способы коммуникации, но и сам процесс получения информации [8, р. 45]. Такая «запрограммированность» национального сознания не может не отразиться в деятельности человека, так как образованные люди воспринимают свой и чужой национальные языки как естественную норму для обмена мнениями, опытом, новы-

ми знаниями. В нашем случае это проявляется во взаимодействии и взаимопроникновении родного (национального) и чужого (английского, интернационального) языков при написании специализированной статьи на английском языке. Коллективное программированное сознание помогает провести чёткие различия между странами. Самым заметным признаком национальных различий оказывается несовпадение имеющегося у разных по национальности авторов-учёных арсенала языковых средств для описания рассматриваемого явления. Иначе говоря, коммуниканты различных национальных культурных типов передают друг другу не только предметную информацию, но и её контекст, а потому по-разному трактуют полученные сведения; это объясняет, почему различные интерпретации не совпадают. Именно в этой точке и необходимо искать причины недопонимания и ложного толкования прочитанного. Какими бы всеохватывающими и мультикультурными ни были познания автора, каждая нация воспринимает окружающий мир по-своему, сквозь призму собственных привычек и культурных ценностей. Самые сложные проблемы в межкультурной коммуникации возникают при переводе информации с одного языка на другой. Совершенно очевидно, что буквальный перевод просто невозможен из-за разного восприятия мира, создания различных языковых картин. Чаще всего причина этого явления лежит в отсутствии точного эквивалента для выражения какого-то мнения или даже отсутствие самого понятия.

Автор данной статьи совместно с магистрантами-химиками предпринял попытку проведения лингвистико-культурологического анализа академических статей, написанных учёными разных стран, чтобы проследить неосознанное влияние родного языка пишущего на особенности построения предложений и стиля изложения материала, поскольку здесь неминуемо проявляется связь с культурой страны, к которой он принадлежит, и проявляется типология на-

циональности. Из всего объёма проанализированного материала мы выбрали для иллюстрации две научные работы по термодинамике комплексообразования лантанидов, подготовленные к печати итальянскими [9] и американскими [10] учёными и опубликованные в авторитетных журналах *Inorganic chemistry* и *Journal of alloys and compounds* (импакт-фактор 4,85 и 3,13 соответственно). Намеренный выбор весьма различных с точки зрения культуры и менталитета национальностей предполагал подтверждение высказанной выше гипотезы. Структура научной работы была достаточно стандартной и не отличалась по количеству составляющих частей: в обеих статьях присутствовали резюме (*abstract*), введение (*introduction*), экспериментальная часть (*experimental*), обсуждение результатов (*discussion*), выводы (*conclusion*) и выражение благодарности всем участвовавшим в исследовании (*acknowledgment*). А вот внутреннее построение этих разделов отличалось. В статье американских учёных в разделе *Discussion*, например, выделялись ещё несколько более мелких подразделов:

3. *Discussion*

3.1. *Physical properties and structures*

3.1.1. *La-Fe*

3.1.2. *Ce-Fe*

3.1.3. *Pr-Fe and Nd-Fe*

Эдвард Холл отмечал, что при передаче информации в письменном виде создаётся контекст, одинаково важный как для пишущего, так и для читающего: «в каждой отдельно взятой культуре имеет место структура отношений между а) информацией и б) контекстом, который нужно учесть, чтобы извлечь с) смысл» [11, р. 222]. Интерпретация этого контекста может различаться, что зависит от приверженности коммуниканта своей культуре и национальным моделям поведения. Он предложил описывать культурные особенности разных стран с учётом их отношения к выстраиваемому при коммуникации контексту, расположив их вдоль оси, начиная от наций, где культурные традиции,

привязанные к второстепенным явлениям (по терминологии Э. Холла – *low-context cultures*), несущественны, до высокоорганизованных стран с богатыми традициями – *high-context cultures*).

К культурам низкого контекста относятся Соединённые Штаты Америки. Этой нации свойственны такие коммуникативные нормы и стандарты, как «время – деньги», «пожалуйста, только факты», «в чём практическая польза?». Представители этой нации ориентированы на скорейшее получение результата. Общеизвестно, что американца-бизнесмена больше всего интересует заключение конкретной сделки, а не возможность долгосрочного партнёрства. В целом, культуры низкого контекста логичны и линейны, они ориентированы на действие, основная масса приводимой информации оказывается явной и формализованной. Предполагается, что коммуникация происходит рациональным, устным и прозрачным способом. Именно так американские учёные и предъявляют раздел «Обсуждение»: строго, чётко, структурированно, причём в стиле изложения этой части статьи доминирует их национальная черта – цепкость и хваткость. Наглядность представленных результатов, разбитая на более мелкие пункты, намного облегчает возможность оценить и интерпретировать экспериментально полученные данные.

Кроме того, для исследователей из США характерен линейно-активный национальный тип мышления, хорошо организованный и требовательный к фактам. Проявление этих особенностей также удалось обнаружить в тексте их научной статьи. По правилам оформления академической публикации раздел «Обсуждение» рекомендуется начинать с повтора высказанной во введении гипотезы и наиболее важных из представленных результатов. Однако, поскольку представителям этой нации не свойственно долго кружить вокруг рассматриваемого вопроса, часть *Discussion* начинается без вводных предложений, с конкретного описания полученных итогов.

Упомянутый выше Г. Хофстеде предложил классифицировать культуры не по одной, а по пяти различным осям, одну из которых он назвал индексом «индивидуализм – коллективизм». Составленный им список стран по данному индексу возглавляют США. Относясь к индивидуалистской культуре, американские учёные избегают безличных предложений в своей работе, активно употребляя местоимение первого лица множественного числа, например: *However, we found that these compounds have not formed quantitatively at our conditions*. Свойства своего рода агрессивности и самоуверенности этой нации проявляются также в предложении: *We were not able to distinguish between the two hexagonal modifications listed in Pearson*. С одной стороны, они не боятся признать отрицательные результаты своей работы, бросив тем самым вызов самим себе. С другой – со свойственной этой культуре независимостью и энергичностью они игнорируют традиционное словосочетание *under conditions*, смело заменяя в нем предлог на свой вариант (*at* – подчеркнуто выше), скорее являющийся разговорным. Тем самым авторы подчёркивают индивидуальность своего исследования на фоне подсознательного самолюбования своей нацией, что, впрочем, не нарушает авторской этики.

Согласно типологическим категориям Г. Хофстеде, итальянская нация не приемлет неопределённости. Эта особенность менталитета итальянских учёных проявилась при оформлении ими раздела «Экспериментальная часть». Они подробнейшим образом описали все методы исследования, указали специфику использованных реактивов и оборудования. По-разному отнеслись американские и итальянские авторы и к написанию не менее значимого и важного раздела академической статьи – «Введение». Учёные из Италии заостряют внимание на предыдущих работах по своей тематике, многократно подчёркивают их весомость для данной области науки, например:

Much effort has been put forth in the study of the physicochemical properties, in anhydrous solvents, of complexes with pyridines, macrocycles, ligands able to form supramolecular assemblies, calixarenes and amides. В одном предложении упомянуты результаты исследований с ангидридными растворителями физико-химических свойств комплексов с пиридинами, макроциклами и лигандами, способными образовывать ансамбли с каликсаренами и амидами. В противовес обширному обзору из статьи итальянских авторов американские учёные, напротив, в полном соответствии с уже упоминавшейся «национальной хваткой» рассуждают преимущественно о практической значимости описываемых элементов и их соединений для медицинской диагностики.

У учёного, пишущего на английском языке, должно присутствовать понимание того факта, что родная культура неизбежно проявится в процессе научной письменной коммуникации. Это позволит сконцентрировать внимание на лингвистических особенностях чужого языка, поможет избежать проблем в межкультурной коммуникации и, вполне возможно, даже облегчит её. Думается, что подобный сопоставительный лингвистико-культурологический анализ академических статей на английском языке, подготовленных учёными разной национальной принадлежности, может оказаться полезным для аспирантов – молодых исследователей. Приобретённые умения работы с оригинальными профессионально ориентированными публикациями будут способствовать совершенствованию навыка грамотного представления результатов своей работы, помогут выработать собственный рабочий комплекс правил оформления текста и клише.

Литература

1. *Noytim U.* The impact of the Internet on English language teaching: A case study at a Thai Rajabhat university. PhD thesis. Sydney, 2006. 303 p.
2. *Stevens A., Shield L.* Final report. Study on the impact of information and communications technology (ICT) and new media on language learning. European Commission, 2007/2009. 106 p.

3. *Bordons M., Gyme I.* Towards a single language in science? A Spanish view // *Serials*. 2004. 17 (2). P. 189–195.
4. *Montgomery S.L.* English and science: realities and issues for translation in the age of an expending lingua franca // *The journal of specialized translation*. 2010. January. Issue 11. P. 6–16.
5. *Bolewski W.* Diplomatic processes and cultural variations: The relevance of culture in diplomacy // *The Whitehead Journal of diplomacy and international relations*. 2008. Winter/Spring. P. 145–160.
6. *Милеева М.Н., Баско А.В.* Есть ли национальность у академической статьи? // *Успехи современной науки и образования*. 2017. Т. 4. № 2. С. 127–130.
7. *Hofstede G.* Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context // *Online readings in psychology and culture*. 2011. 2(1). URL: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014>.
8. *Lewis R.D.* When cultures collide: leading across cultures. Boston – London: Nicholas Brealey International, 2006. 625 p.
9. *Bernardo Di P. et al.* Thermodynamic and spectroscopic studies of lanthanides (III) complexation with polyamines in dimethylsulfoxide // *Inorg. Chem*. 2008. № 47. P. 1155–1164.
10. *Meschel S.V. et al.* The standard enthalpies of formation of some binary intermetallic compounds of lanthanide-ion systems by high temperature direct synthesis calorimetry // *Journal of alloys and compounds*. 2013. P. 232–239.
11. *Hall E.T.* The paradox of culture // *Landis B., Tauber E. S. (Eds).* In the name of life. Essays in honor of Erich Fromm. NY: Holt, Rinehart and Winston. 1970. P. 218–235.

Статья поступила в редакцию 15.03.18

Принята к публикации 17.04.18

International and National in Academic Paper

Marina N. Mileyeva – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Head of Foreign Languages Department, e-mail: marmil@inbox.ru

Ivanovo State Medical Academy, Ivanovo, Russia

Address: 8, Sheremetevsky prosp., Ivanovo, 153012, Russian Federation

Abstract. The author considers the significance of teaching post-graduate students the module of written scientific communication to avoid problems facing them in future publishing career. The notion ‘academic writing’ is interpreted as the key to realizing national differences in intercultural written interaction. The author highlights the inevitable interference of the English scientific language and the native language of a researcher, the international part of a modern academic paper being English as *lingua franca*. Typology of cultures helps to explain possible misunderstanding in reading academic papers. Linguistico-culturological analysis of several scientific articles written in English by investigators from various countries allows the author to conclude that any researcher writes in English under unconscious domination of his national features.

Keywords: academic writing, written scientific communication, intercultural interaction, typology of cultures, national and international, lingua franca

Cite as: Mileyeva, M.M. (2018). [International and National in Academic Paper]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 5, pp. 114-120. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Noytim, U. (2006). The Impact of the Internet on English Language Teaching: A Case Study at a Thai Rajabhat University. PhD Thesis. Sydney. 303 p.
2. Stevens, A., Shield, L. Final Report. Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning. European Commission, 2007/2009. 106 p.

3. Bordons, M., Gymez, I. (2004). Towards a Single Language in Science? A Spanish View. *Serials*. No. 17 (2), pp. 189-195.
4. Montgomery, S.L. (2010). English and Science: Realities and Issues for Translation in the Age of an Expanding Lingua Franca. *The Journal of Specialized Translation*. January. Issue 11, pp. 6-16.
5. Bolewski, W. (2008). Diplomatic Processes and Cultural Variations: The Relevance of Culture in Diplomacy. *The Whitehead Journal of Diplomacy and International Relations*. Winter/Spring, pp. 145-160.
6. Mileeva, M.N., Basko A.V. (2017). [Is Academic Paper National or International?]. *Uspekhi sovremennoi nauki i obrazovaniya*. [Successes in Modern Science and Education]. Vol. 4. No. 2, pp. 127-130. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Hofstede, G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture. 2011. No. 2(1). Available at: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
8. Lewis, R.D. (2006). When Cultures Collide: Leading Across Cultures. Boston – London: Nicholas Brealey International. 625 p.
9. Bernardo, Di P. et al. (2008). Thermodynamic and Spectroscopic Studies of Lanthanides (III) Complexation with Polyamines in Dimethylsulfoxide. *Inorg. Chem.* No. 47, pp. 1155-1164.
10. Meschel, S.V. et al. (2013). The Standard Enthalpies of Formation of Some Binary Intermetallic Compounds of Lanthanide-Ion Systems by High Temperature Direct Synthesis Calorimetry. *Journal of Alloys and Compounds*. Pp. 232-239.
11. Hall, E.T. (1970). The Paradox of Culture. In: Landis B., Tauber E. S. (Eds). *In the Name of Life. Essays in Honor of Erich Fromm*. NY: Holt, Rinehart and Winston. Pp. 218-235.

The paper was submitted 15.03.18

Accepted for publication 17.04.18

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 250–300 слов, или 20–25 строк);
- ключевые слова (5–7);
- библиографический список (15–20). Пристайный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники. *Важно:* при оформлении References имена авторов должны быть в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован.

Социология как инструмент «педагогической разведки»

Андреев Андрей Леонидович – д-р филос. наук, проф., глав. науч. сотрудник. E-mail: sympathy_06@mail.ru

Национальный исследовательский университет «МЭИ», Москва, Россия

Адрес: 111250, г. Москва, Красноказарменная ул., 14

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия

Адрес: 115409, г. Москва, Каширское ш., 31

Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН, Москва, Россия

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

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития гуманитарной составляющей высшего образования в России. Основная мысль статьи состоит в том, что для современного гуманитарного образования принципиально важно усиление его функциональных связей с перспективными социальными изменениями и социальными практиками. В связи с этим возрастает потребность в обязательном систематическом социологическом сопровождении учебного процесса: социологическое исследование выступает как своеобразный инструмент «педагогической разведки», при помощи которого идентифицируются параметры содержательной корректировки гуманитарного образования и осуществляется диагностика его конечной социальной эффективности. Данный тезис иллюстрируется на примере такой изучаемой во всех российских вузах гуманитарной дисциплины, как история. В статье дается характеристика складывающейся в настоящее время социокультурной ситуации изучения и преподавания истории, которая осложнена не только снижением уровня исторических компетенций молодежи, но и дивергенцией исторических дискурсов, а также некоторыми методологическими установками постмодернизма, затрудняющими установление исторической правды. Обсуждается влияние этой ситуации на восприятие научных концепций исторического процесса, составляющих содержательную основу учебного процесса, на ход этого процесса и его результаты. В связи с этим отмечается роль социологических методов зондирования реального исторического самосознания, позволяющих учитывать состояние социетальной среды и осуществлять «настройку» исторического образования под потребности развивающегося социума. Выдвигается и обосновывается идея перехода к гибким, самокорректирующимся учебным программам, способным благодаря использованию социологического сопровождения оперативно реагировать на глубинные социокультурные тренды различного типа. Аргументация, приводимая в подтверждение этой точки зрения, использует данные, полученные в ходе социологических опросов, проводившихся в разное время в ведущих российских вузах. В заключение рассматриваются содержательные и организационно-методические аспекты модернизации преподавания истории в соответствии с изложенными в статье соображениями. В связи с этим высказано пожелание о достижении большей скоординированности учебных программ по гуманитарным дисциплинам.

Ключевые слова: гуманитарное образование, гуманитарные компетенции, социология образования, преподавание истории, социальные тренды, социокультурная ситуация

Для цитирования: Андреев А. А. Социология как инструмент «педагогической разведки» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 121-129.

Введение

В последнее время социологическая аналитика становится неотъемлемым элементом управления ведущими высшими учебными заведениями России. В ходе периодически проводимых социологических опросов выявляются мнения по поводу имиджа вуза, внутреннего распорядка и организации учебного процесса, уровня преподавания и научного руководства, оснащения лабораторий, доступности учебной литературы и т.д. Отражаются в таких социологических мониторингах и вопросы бытового характера, например, преподавателей и студентов просят дать оценку состояния общежитий, столовых, спортивных комплексов, читальных залов. Все это, безусловно, важные *функциональные параметры* деятельности учебного заведения, контролировать которые при помощи социологического инструментария необходимо для того, чтобы в нужный момент можно было осуществлять их динамичную корректировку. Однако *необходимо* не значит *достаточно*; в корректировке по результатам социологических мониторингов во многих случаях нуждается не только «функциональный дизайн» образовательной деятельности, но и ее содержательное наполнение. Необходима такая корректировка и для эффективного решения таких ключевых управленческих задач, как идентификация целей и, если можно так выразиться, «наведение на цель». Однако в этом случае для нас будет важно не только состояние поля многообразных взаимодействий между учащимися индивидами и осуществляющей обучение институциональной структурой (к чему, собственно, пока в основном и сводится социологическое сопровождение образовательной деятельности), но также и *состояние духа* или, по крайней мере, *состояние умов* учащейся молодежи.

Социология как инструмент образовательных инноваций

В этой связи представляется большим упущением то, что возможности социоло-

гии практически совсем не используются в качестве одного из инструментов прогнозирования образовательных запросов и стимулирования отвечающих этим запросам образовательных инноваций. Иными словами, – для своего рода *педагогической разведки*, позволяющей выработать более отчётливые и обоснованные представления о том, как именно следует повышать эффективность образования и совершенствовать его не «вообще», а с учётом конкретно выявленных эффектов и проблем, возникающих в процессе трансляции компетентностей в реально существующих и, соответственно, имеющих определённые социокультурные параметры образовательных средах. Пока же педагогическое мышление как в своих базовых идеализациях, так и в документально фиксированных нормативных установках склонно абстрагироваться от социальных параметров информационных взаимодействий и потому на практике видит перед собой только дифференцированных по своим способностям и направлениям подготовки индивидов. А это может приводить (и в самом деле приводит) к возникновению различных диссонансов и «зазоров» между предметно-содержательным наполнением учебного процесса и реальными социокультурными контекстами, детерминирующими смысловые параметры его восприятия.

Отслеживаемые при помощи социологических методов социальные и социокультурные факторы, которые определяют характер отношений между обществом и образованием, а следовательно, и его (образования) реальную продуктивность, могут проявляться в разных формах; соответственно, значимость этих факторов для различных направлений и уровней подготовки следует рассматривать дифференцированно. Сильнее всего и вместе с тем наиболее отчетливо их влияние выявляется в тех предметных областях, где наблюдатель не может быть чётко отделен от объекта наблюдения, при том что последний к тому же сопоставим с ним по своей сложности, – т.е. в социальных

и гуманитарных науках и соответствующих учебных дисциплинах. Не так давно проблема содержательной связи между преподаванием гуманитарных наук и стремительно изменяющимися социальными практиками была весьма детально рассмотрена на примере философии [1]. В развитии этой постановки вопроса коснёмся еще одного примера – преподавания и изучения истории.

О социологическом сопровождении преподавания истории

Любой курс истории представляет собой реконструкцию прошлого (в том числе и совсем недавнего) в форме повествования, обычно так или иначе соотносимого с непосредственно переживаемым нами настоящим. Вопрос лишь в том, каким способом проводится эта реконструкция и как при этом осуществляется то, что Шекспир образно назвал «связью времен». В российском научно-образовательном сообществе безусловно доминирует мнение, согласно которому эта реконструкция должна осуществляться в соответствии с принципами научной рациональности, что подразумевает способность различения факта и его интерпретации, возможно более полное соответствие бэконовскому идеалу полноты описания и, наконец, объяснение всех событий и явлений только исходя из твёрдо установленных причинно-следственных связей. Результатом последовательной и целенаправленной реализации этих принципов применительно к представлению прошлого является специфическая форма истины, которая обычно определяется как *историческая правда*. И образовательные стандарты, и учебные планы по разным направлениям подготовки, и конкретные рабочие программы обычно составляются в соответствии с этим методологическим ориентиром; разумеется, авторы рабочих программ и ФОСов почти всегда вносят в них определённый элемент вкусовой аранжировки, в целом, однако, не меняющий заложенного в нормативных документах способа интеллектуальной репрезентации истории.

Но вот наступает очередь главного – зафиксированная в нормативно-методических документах историческая правда должна быть претворена в форму живого повествования и в таком виде донесена до аудитории. Технологически это выглядит как своего рода «ментальное удвоение»: формируемые историческим нарративом образы прошлого должны быть как бы перенесены в сознание учащихся с сохранением исходно заданной логической связи между нами. В принципе, данная задача представляется чисто дидактической – кажется, что её исполнение зависит преимущественно от педагогического мастерства преподавателя: кто-то рассказывает хотя и правильно, но скучновато и невыразительно, а кто-то использует современные информационные средства и увлекает студентов проблемным стилем изложения, собственным эмоциональным отношением к предмету, удачно подобранными примерами. В принципе... Но стоит послушать ответы студентов на экзаменах или задать им несколько не очень сложных вопросов на знание культурно-исторического контекста (а без его понимания невозможно не только усвоить ту или иную тему из курса философии или социологии, но и отчетливо представить себе логику развития избранной тем или иным молодым человеком сферы интеллектуальной деятельности), как станет понятно, что обычно принимаемая в качестве самоочевидной схема трансляции исторических знаний представляет собой весьма упрощённую умозрительную идеализацию, довольно далёкую от того, что получается на практике.

Прежде всего, приходится констатировать, что после 2000 г. под громкий аккомпанемент рассуждений о компетентностном подходе в образовании и параллельно внедрению постоянно усложняющихся трудоёмких процедур формального «прописывания» компетенций непосредственно в текстах учебных планов и рабочих программ набирает силу процесс снижения *реальных* (а не обозначенных на бумаге) компетент-

ностей. Сказанное относится практически ко всем учебным дисциплинам и областям знания, но к истории и исторической эрудиции – в особенности. Не так давно автор этих строк с изумлением узнал от одного до этого довольно прилично сдавшего обязательный экзамен по отечественной истории студента, что в Первой мировой войне Россия сражалась против Наполеона, тогда как другой уверял своего преподавателя в том, что музыку к фильмам С. Эйзенштейна писал П. Чайковский. Опираясь на данные проводившихся в разное время и в разных учебных заведениях социологических исследований, можно не только описать динамику процесса снижения исторических компетенций, но и довольно точно датировать его первые проявления, а следовательно, идентифицировать обусловившие их причины и обстоятельства. Судя по всему, последние зависят не столько от того, как поставлено преподавание в том или ином конкретном учебном заведении (исследования проводились в разных вузах), сколько от неких общих социокультурных факторов.

Однако проблема, которую сегодня приходится решать в учебном процессе, заключается не только в том, что из сознания студенческой молодежи по каким-то причинам выпало множество опорных, структурирующих всю картину прошлого фактов. Изучение и преподавание истории в высшей школе, которое, по идее, должно углубить школьные знания и придать им более концептуальную форму, сильно осложняет то, что эрозия культурно-исторической эрудиции и хаотичность информационных потоков накладывается на характерную для постмодернизма функциональную и методологическую дивергенцию исторических дискурсов. Вследствие этого история присутствует в публичном информационном пространстве одновременно в нескольких ипостасях: с одной стороны, как «история событий», с другой – как то, что в зарубежной методологии именуется «историей структур», а также «историей повседневности»; с одной

стороны – это особая наука, занимающаяся реконструкцией прошлого, «каким оно было», с другой – сугубо избирательная и всегда пристрастная историческая память, целенаправленно ориентированная на конструирование «нужного» прошлого (историческая политика), а также так называемая «альтернативная история», включающая откровенное мифотворчество и даже то, что за неимением лучшего термина можно условно назвать «фантазийной историей» или «шизоисторией» (всевозможные конспирологические теории и т.п.). Добавим к этому, что в последние два-три десятилетия спектр информационных воздействий на историческое сознание существенно расширился: ныне это не только собственно исторические источники и их научные интерпретации, не только образы исторической литературы и кинематографа, но и различные чрезвычайно сильно действующие на воображение формы имитации «бытия в истории», как, например, тематические компьютерные игры. Появление этих новых способов репрезентации образов истории, прихотливо взаимодействующих с тем материалом, который составляет содержание наших учебных курсов, существенно меняет конфигурацию информационного поля. В такой ситуации, учитывая особую восприимчивость молодежи к различным информационным воздействиям, которые она часто не умеет правильно оценить, концепт исторической правды теряет необходимую определенность и его смысл начинает «расплываться». Среди зарубежных специалистов по историческому образованию эта проблема обсуждалась довольно оживленно [2–5]. В качестве решения предлагалось, в частности, включить в курс истории элементы дискурс-анализа и критического анализа текстов, которые содержат значимые по смыслу суждения исторического плана [3]. Это предполагает специальные практические занятия преподавателей со студентами и использование комплексных методик, разработка которых выходит за рамки компетенции «чистого» историка. Но

такое в наших условиях довольно трудно себе представить, учитывая наметившуюся в последнее время тенденцию к общему сокращению часов, отводимых на семинарские занятия по гуманитарным дисциплинам, и довольно слабую мотивацию кафедр на взаимодействие, что затрудняет выработку и освоение комплексных междисциплинарных методик. Да и откуда у преподавателей, чья инициатива скована изнурительной бюрократической волокитой последних лет (3+, 3++ и т.д.), возьмутся необходимые для этого личные ресурсы и энтузиазм? Впрочем, действие социокультурных факторов в любом случае невозможно компенсировать и регулировать при помощи одной только педагогики и педагогического администрирования. Здесь требуется подключение научного инструментария, выводящего нас за пределы учебной аудитории и позволяющего разобраться в объективно складывающихся трендах на фоне понимания логики развития современного социума как целого.

Понятно, что история отнесена у нас к обязательным для изучения дисциплинам вовсе не для того, чтобы загрузить память студентов грудой разнообразных фактов и дат. Речь идёт, конечно же, не об этом, а о «картинах мира», экзистенциальных смыслах и мотивациях, которые формируются на основе своего рода «заинтересованного проникновения» в прошлое. Можно, наверно, использовать в этой связи старый советский термин «воспитание», но его недостаточно, поскольку историческое самосознание играет определённую роль и в решении некоторых социотехнических задач, связанных с профессией, в частности в ценностной консолидации профессиональных сообществ и формировании креативных инновационных сред [1]. Между тем в условиях прогрессирующей дивергенции исторических дискурсов и постоянного смешивания различных по своему познавательному статусу информационных потоков ни одна сколь угодно выверенная по критериям исторической правды и правилам компетентностного

подхода учебная программа сама по себе не может гарантировать достижения именно того результата, на который она рассчитана: фактические результаты ее взаимодействия с «привходящими» информационными полями и преломление этих результатов в сознании тех, до кого эту правду хотелось бы донести, на самом деле могут оказаться самыми причудливыми. В данном случае, как и в художественной драматургии, конструкция нарратива должна создаваться в единстве с моделированием его восприятия. Но, в отличие от искусства, эту конструкцию не надо воспринимать как созданный на века шедевр – она должна быть динамичной и периодически корректироваться с учётом модальностей восприятия. А как воспринимается прошлое различными категориями молодёжи, на какую духовную почву ложится изучаемый в вузе исторический материал и какая «картина мира» при этом возникает или может возникнуть – на эти вопросы как раз и должна ответить социология (а также, в известной мере, социальная психология). При этом важно не просто погружаться в прошлое как таковое, но и учить студентов понимать диалектику связи истории и современности, выясняя, как образы прошлого в сознании образованной части российской молодёжи влияют на её отношение к сегодняшним событиям и явлениям, а также на её ценностные установки и социальное поведение. Причём делать это надо не только на уровне «сухих знаний», но и принимая во внимание всё многообразие личностных отношений к социально-исторической реальности, включая способность и потребность самоидентификации с определёнными явлениями и образами прошлого. Идя от живого восприятия исторического процесса, выводить на знание и понимание, на историческую правду – вот как, вероятно, можно было бы сформулировать *сверхзадачу* преподавания истории. И совершенствовать это преподавание применительно к специфическим функциям высшей школы надо отталкиваясь не столько от умозрительных

формул долженствования, сколько от эмпирически обоснованной социологической диагностики реального исторического мировосприятия.

Case Studies

Для того чтобы наполнить эти тезисы конкретным содержанием, полезно обратиться к данным исследований, посвящённых складывающейся в сознании разных поколений россиян картине истории, которая, на наш взгляд, наглядно указывает на необходимость искать и находить адекватное соотношение между личностным восприятием прошлого и стремлением показать исторические события и исторических деятелей такими, какими они были. Осенью 2017 г. Лаборатория социологических исследований НИУ МЭИ в рамках российско-белорусского проекта «Молодёжь в постсоветском пространстве: картина мира, ценностные установки, стратегии самореализации» провела репрезентативный опрос студентов ряда ведущих вузов Москвы¹, в ходе которого зондировались некоторые аспекты исторического самосознания вступающего в жизнь нового поколения российской интеллигенции. В этой связи хотелось бы поразмышлять относительно привлекательности для молодых интеллектуалов тех или иных периодов отечественной истории, отдельных событий и крупных исторически значимых личностей, а также предметов национальной гордости. Здесь, на наш взгляд, обнаруживаются некоторые интересные, заслуживающие внимания тенденции. Очень долго самым любимым историческим героем россиян всех поколений оставался Петр I, а время поднявших Россию на дыбы Петровских преобразований большинству, и в особенности молодёжи, представлялось золотым веком, с которым наши сограждане идентифицировали себя в несколько раз

чаще, чем с более «спокойными» и, объективно говоря, не менее блестящими временами эволюционного развития, такими, как эпоха великих российских императриц. Этот глубоко укоренившийся архетип титанизма, который, на наш взгляд, во многом объясняет другие крутые «ломки» российского общества, и сегодня сохраняется в массовом сознании как одна из его доминант [7, с. 35–45; 8, с. 131–133]. Однако, как показали результаты упомянутого выше исследования, в студенческой среде – по крайней мере, той, которая сложилась в ведущих столичных вузах, – в самое последнее время наметилась весьма примечательная тенденция к переоценке исторических ценностей. Период Петровских преобразований всё ещё воспринимается молодёжью с наибольшим энтузиазмом, однако при этом быстро повышается уровень её симпатий к Пушкинской эпохе и Серебряному веку русской культуры, которые в её глазах уже приближаются по значимости к «славным делам» царя-преобразователя. При этом впервые за всё время наблюдений (т.е. по крайней мере с середины 1990-х гг.) примерно на тот же уровень, что и Петр I, были поставлены и некоторые другие исторические фигуры. И это не только фигуры совсем иного плана – великие русские и советские учёные, писатели, деятели культуры, но и такой государственный деятель, как освободитель крестьян Александр II, ранее не привлекавший к себе особого внимания и не получавший высоких оценок со стороны респондентов. За этими тенденциями нельзя не видеть принципиально важных сдвигов в социальном мышлении. Учитывая ту роль, которую ведущие вузы страны играют в воспроизводстве российской интеллектуальной элиты, логично предположить, что они имеют немаловажное значение для будущего, поскольку могут привести к радикальной трансформации её взглядов на стратегии развития страны. Должна ли система образования с эпическим равнодушием взирать на подобные сдвиги или же она должна некоторым образом на них реагировать (соот-

¹ НИУ МЭИ, НИЯУ МИФИ, МГТУ им. Н.Э. Баумана, РЭА им. Г.В. Плеханова, ВГИК и ряд др., общий объем выборки – 1330 человек.

ветственно, возникает вопрос: «Как?», что может стать предметом особой дискуссии).

Здесь, разумеется, не место рассуждать о том, насколько только что описанный и различные другие социальные и социокультурные тренды позитивны (или, наоборот, негативны). Суть дела в другом: может ли образование ориентироваться лишь на некие предельно обобщённые «компетенции», связь которых с потребностями общества осуществляется в основном через сформированные рынком «запросы работодателей», или его роль в обществе должна всё же пониматься шире, более комплексно и диалектически (что, в частности, предполагает двойное взаимодействие общества и образования по принципу обратной связи)? Понятно, что этот риторический вопрос, так или иначе преломляющийся едва ли не в каждой учебной дисциплине (разумеется, всякий раз по-своему), имеет смысл и применительно к предмету «История». Хотя бы потому, что когда в ходе развития общества мы сталкиваемся с чем-то новым, нам неоткуда почерпнуть готовые модели его понимания, кроме как из его условного уподобления прошлому. А потому первоначальные стратегии освоения новой реальности очень часто возникают из его проекции на настоящее и перспективы будущего – так люди Возрождения идентифицировали себя с античными греками и римлянами, французские революционеры 1793 года рядились в тогу Брута, а китайцы рассматривают нынешний этап модернизации страны как приближение к сформулированному еще у Конфуция идеалу общества *сяо кан*.

Заключение

На наш взгляд, на этом пути возможна переориентация преподавания истории на внедрение учебных курсов нового типа – таких, которые благодаря систематическому, целенаправленному социологическому сопровождению приобретут способность самокоррекции, что позволит готовить специалистов разного профиля с учётом не

только технических требований той или иной конкретной специальности, но и более широкой социальной (социокультурной) перспективы. Подчеркнём: сказанное не означает отказа от принципа исторической правды и конъюнктурных пересмотров прошлого в духе так называемой исторической политики или отхода от науки в сторону исторической мифологии. Та «связка» между историческим образованием и перспективными направлениями развития социума, о которой мы говорим, подразумевает совсем иное. С точки зрения содержания она означает целенаправленное расширение круга рассматриваемых тем (в том числе за счёт некоторых разделов из таких обычно игнорируемых стандартными курсами по истории областей знания, как интеллектуальная история, геоистория, историческая экдемография и др.), методологически мотивированную смену ракурсов рассмотрения, двухуровневую организацию изучаемого материала с включением в исторический нарратив элементов метаистории и философии истории. В организационном же и методическом плане представляется необходимым выйти наконец за рамки традиционной схемы «лекция – семинар», дополнив её проведением творческих коллоквиумов и академических чтений, а также мастер-классов, позволяющих «рядовому» студенту получить информацию о том, над чем работает «наука переднего края» (интересный опыт такого рода имеется, в ряде российских вузов, например в НИЯУ МИФИ [9]). Уже назрел вопрос о взаимной координации различных гуманитарных курсов (в частности, истории с философией и социологией) и, наконец, о введении параллельно к собственно профессиональной подготовке «малых» гуманитарных специализаций по выбору.

Литература

1. Карелин В.М., Кузнецова Н.И., Грифцова И.Н. «Философия» как учебный курс: смена концепта // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 64–74.

2. Кокка Ю. Социальная история между структурной и эмпирической историей // THESIS. Весна 1993. Т. 1. Вып. 2. С. 174–189.
3. Шонто П. Экономическая история: проблемы и перспективы // THESIS. Зима 1993. Т. 1. Вып. 1. С. 137–151.
4. Thorp R. Towards an Epistemological Theory of Historical Consciousness // Historical Encounters. 2014. Vol. 1. No. 1. P. 20–31.
5. Wertsch J. Specific Narratives and Schematic Narrative Templates // Theorizing Historical Consciousness. Ed by Seixas. Toronto: Toronto Univ. Press, 2004. P. 53–60.
6. Андреев А.А. Интеллектуальное поле истории // Высшее образование в России. 2013. № 8–9. С. 133–144.
7. О чём мечтают россияне: идеал и реальность. М.: Весь мир, 2013. 400 с.
8. Российское общество и вызовы времени. Кн. 5. М.: Весь мир, 2017. 419 с.
9. Македонская В.А. Духовно-нравственное воспитание студентов в техническом университете // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2017. Т. 17. № 4. С. 48–57.

Благодарности. Статья написана при поддержке РФФИ. Проект № 17 – 23 – 1007 а(м).

Статья поступила в редакцию 24.02.18

Принята к публикации 15.03.18

Sociology as a Tool of “Pedagogical Intelligence”

Andrey L. Andreev – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Chief researcher, e-mail: sympathy_06@mail.ru
National Research University “Moscow Power Engineering Institute”, Moscow, Russia

Address: 14, Krasnokazarmennaya str., 11250 Moscow, Russian Federation

National Research University “Moscow Engineering Physics Institute”, Moscow, Russia

Address: 31, Kashirskoe shosse, Moscow, 115409, Russian Federation

Federal Research Sociological Centre, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

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

Abstract. The article addresses the issues concerning the development of the humanitarian component of higher education in Russia. The main idea of the article is that for modern Humanities education it is of fundamental importance to strengthen its functional links with promising social changes and social practices. In this connection, the need for compulsory systematic sociological support of the educational process increases: sociological research acts as a kind of “pedagogical intelligence” tool, with the help of which the parameters of a meaningful adjustment of the Humanities education are identified and its final social efficiency is diagnosed. This thesis is illustrated by the example of such a mandatory discipline studied at Russian higher school as History. The article describes the current socio-cultural situation in the study and teaching of History, which is aggravated not only due to a decrease in the level of historical competence of young people, but also owing to the divergence of historical discourses, as well as to some postmodernist methodological principles that hamper the establishment of historical truth. The article discusses the influence of this situation on the perception of the scientific concepts of the historical process, which constitute the content basis of the educational process, on the course of this process and its results. In this regard, the role of sociological methods for the identification of real historical self-consciousness is noted, allowing to take into account the state of the social environment and to “adjust” historical education to the needs of the developing society. The author substantiates the idea of transition to flexible, self-correcting curricula, which, thanks to the use of sociological support, is able to react quickly to deep socio-cultural trends of various types. The argument given in support of this point of view uses data obtained in the course of sociological surveys conducted at various times in leading Russian universities. In conclusion, the content and organizational-methodological aspects of modernizing History

teaching are examined in accordance with the considerations expressed in the article. In this regard, a desire was expressed for more coordinated training programs on Humanities disciplines.

Keywords: education in Humanities, humanitarian competencies, sociology of education, History teaching, social trends, socio-cultural situation

Cite as: Andreev, A.L. (2018). [Sociology as a Tool of “Pedagogical Intelligence”]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 5, pp. 121-129. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Karelin, V.M., Kuznetsova, N.I., Griftsova, I.N. (2017). [“Philosophy” as an Academic Subject]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10, pp. 64-74. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Kokka, Yu. (1993). [Social History Between Structural and Empirical History]. *Thesis*. Vol. 1. Issue 2, pp. 174-189. (In Russ.)
3. Shonu, P. (1993). [Economic History: Problems and Prospects]. *Thesis*. Vol. 1. Issue 1, pp. 137-151. (In Russ.)
4. Thorp, R. (2014). Towards an Epistemological Theory of Historical Consciousness. *Historical Encounters*. Vol. 1. No. 1, pp. 20-31.
5. Wertsch, J. (2004). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates. In: *Theorizing Historical Consciousness*. Ed by Seixas. Toronto: Toronto Univ. Press, pp. 53-60.
6. Andreev, A.L. (2013). [Intellectual Field of History]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8/9, pp. 133-144. (In Russ., abstract in Eng.)
7. *O chem mechtayut rossiyanе: ideal i realnost*. (2013). [What Do Russians Dream of: The Ideal and Reality]. Moscow: Ves mir Publ. 400 p. (In Russ.)
8. *Rossiiskoe obschestvo i vyzovy vremeni* (2017). [Russian Society and the Challenges of the Epoch]. Moscow: Ves mir Publ. 419 p. (In Russ.)
9. Makedonskaya, V.A. (2017). [Spiritual and Moral Education of Students at Technical University]. *Sovremennye problemy gumanitarnykh i obschestvennykh nauk* [Modern Problems of Humanities and Social Sciences]. Vol. 17. No. 4, pp. 48-57. (In Russ.)

*The paper was submitted 24.02.18
Accepted for publication 15.03.18*

Свобода творчества и творческое воображение: человек во времени

Разумов Александр Евгеньевич – старший научный сотрудник. E-mail: stas-e-mail@rambler.ru
Институт философии РАН, Москва, Россия
Адрес: 109240, г. Москва, ул. Гончарная, 12, стр. 1

Аннотация. Стремление к свободе, познание и творчество человек-личность считает своей сокровенной сущностью. При этом совсем не одно и то же то, что мы о себе знаем, и то, что о себе воображаем. Мы живём во многом в воображаемых мирах, которые становятся для нас более реальными, чем их фактические прототипы. Этот феномен пытаются изучить религия, искусство и наука, делая акценты на разных моментах бытия. Самым привлекательным для ума является скрытая здесь Тайна. Воображение присутствует в любом творческом акте, и в любом из них присутствуют время и история. Время влияет на результаты многих наших сегодняшних усилий. Об этом, с точки зрения автора, свидетельствует, например, история России, где её прошлое определяет многие современные достижения и провалы.

Ключевые слова: свобода, творчество, истина, воображение, время, история, закон, смыслы, культура

Для цитирования: Разумов А.Е. Свобода творчества и творческое воображение: человек во времени // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 130-140.

*Воображение важнее, чем знание,
ибо знания ограничены, а воображение
способно охватить целый мир*

Альберт Эйнштейн

В познании и действии человек вступает в сложные отношения со свободой, творчеством и истиной. Творчество, созидание и свобода, а также стремление познать и понять истину являются тем, что «я» хотел бы считать своей неотъемлемой, сокровенной сущностью. Так мы о себе думаем и так о себе воображаем. При этом то, во что погружают нас средства воспитания и образования, то, что человек в разные времена о себе знает, и то, что о себе и мирах своего обитания воображает, – это совсем не одно и то же. К тому же разные средства познания и ориентации в мире, такие как наука, искусство и религия, делают акценты на разных моментах нашего бытия. Наука стремится понять историю человеческого рода в качестве не случайного звена и процесса в ряду универсальной мировой эволюции (вещств и энергий), тогда

как религия может вообразить человека ещё и наследником, и произведением Бога, созданным с определённой целью, для решения высоких задач свободы и творчества. Искусство, которое также охотно пользуется игрой воображения, может сочетать в себе требования науки и религии. Познание же, в том числе познание человека и его самопознание, должно учитывать все указанные обстоятельства, что автор и будет иметь в виду в своем движении по заявленной теме. При этом нам постоянно придётся иметь дело с мирами, которые создаются игрой нашего творческого воображения, ставят новые задачи, вносят дополнительные измерения и, полагая, обогащают наше существование.

Можно человека и историю изучать с целью осмыслить жизненный опыт человечества и извлечь из него некие практические уроки, но можно, сверх того, считать собственное приобщение к историческим данностям ещё и стремлением удержать неуловимое, безвозвратно уходящее время. Тогда время обретает метафизическое изме-

рение – оно наша коллективная и моя личная память, то есть воображение навсегда, казалось, ушедшего. В сущности, мы имеем дело не только с психологией, но и с метафизикой, с философскими вопросами понимания человека и истории, а философия должна не подавлять, а порождать воображение. В частности, без воображения невозможно понять ни одну из проблем времени, а между тем время имеет самое непосредственное отношение к свободе и творчеству. Творчество всегда происходит во времени, под которым здесь следует понимать влияющую на творца характерную совокупность социальных и культурных условий, политических и идеологических реалий, которые определяют «его время», его социальное время. Но не только это. Следует вообразить и как «я» существую во времени, а время пребывает во мне, то есть понять, что такое моё субъективное время [1].

«Прошлого уже нет, будущего ещё нет», – говорил ещё Аристотель об ускользающей от него реальности. Аристотель определял время, как «число движения», а значит, нужна душа, чтобы его считать. У Плотина речь идёт даже о мировой душе, и оба они говорят о космическом времени. Согласно стороннику Аристотеля Августину Блаженному «время существует только в душе»: «настоящее прошлого» (память), «настоящее настоящего» (непосредственное созерцание) и «настоящее будущего» (ожидание)» [2, с. 222]. Конечно, он предлагает нам субъективное истолкование времени, но память, созерцание и ожидания также не свободны от времён-условий, о которых шла речь выше. Августин не одинок, как мы видим, но в своём субъективизме он впервые взглянул на время через призму индивидуальной человеческой души, то есть придал человеческому времени определённое психологическое измерение. Теперь, если допустить, что во многом или в чём-то прав этот средневековый религиозный авторитет и историк и дело в нашей душе, тогда, проходя во времени, я должен постараться поместить и удержать в

себе, в своей психике, в душе, то есть в своей памяти, созерцании и ожиданиях, некую загадочную реальность. Я должен, насколько это возможно, вместить и удержать время. Только в этом случае история откроется моему знанию и воображению как источник и результат познания и действия. Меня не оставят равнодушными её войны и страсти, истины и заблуждения, явятся человеческие ценности и интересы, идеи и идеологии, а также идеалы и образцы для подражания и отторжения.

Из нашей коллективной памяти мы можем извлекать значимые картины. Нам являются образы героев и мучеников, тиранов и тираноборцев и, что самое ценное, – пророки и их заветы потомкам. Мои идейные предки соотносились с Христом. Но кроме него были ещё Моисей, Соломон, а также Будда, Шаохао, Вьяса, Вальмики-Адикави, Вишнамитра, Кун-Цзы и Лао-Цзы; вместе с Ницше мы слушаем, что говорил Заратустра... Из прошлого светятся истины пророка Мухаммеда. Все они участвуют в сотворении истории. В 800–200 столетия до н.э. «осевое время», по Карлу Ясперсу, творит мировые религии и моральные кодексы, монотеизм и веру в существование Единого Начала всего. Из протоистории вырастает история. Воображение порождает образы прошлого, настоящего, будущего. Образы приобретают идейную и эмоциональную устойчивую окраску, и для понимания движения истории (и для темы нашего разговора) важно, что воображаемый образ часто представляется более реальным, чем его фактический исторический прототип. Ушло «осевое время», настали времена для появления новых действующих лиц и новой Личности.

Однажды иудеям и мировой истории явился Спаситель. Сначала Иисус из Назарета был казнён по приговору законной власти. Затем казнённый был объявлен Богом, что, согласитесь, было немалым испытанием и задачей для творческого воображения. Триста лет спустя Константин Великий утверждает символ веры, и воображаемый

мир для верующих окончательно становится более реальным, чем та былая данность, из которой он произрастал. Спаситель принёс людям Евангелие. Осиянный Благой вестью Образ Спасителя принимается нами в качестве идеала и живёт собственной идеальной жизнью. Он провозглашает Истину, Любовь и Свободу, приобщает и зовёт к новой морали и высшим, общечеловеческим ценностям. Отметим, что главное, что поражает наше воображение и к чему оно устремляется, – это сопутствующая явлению и учению Христа Тайна. То, что во все времена для нашего сознания есть самое привлекательное, и то, к чему можно прикоснуться и постичь только воображением. Бог, Абсолют, Вечность, Бессмертие, Спасение, Истина. К Тайне постоянно обращается Мысль, способная свободно странствовать по временам и пространствам и выходить за пределы времён, а потому она сама есть Тайна.

К сожалению, не всё просто с Истиной, Идеалом и Тайной, которые в разные времена могут быть различным образом поняты. Христианские миры любви к врагам и молений за «обижающих вас» и «гонящих вас» в реальной истории государств и народов сталкивались со стремлением к власти и обладанию (всегда с политикой двойных стандартов, где есть свои и чужие, «эллыны» и «иудеи»). Как, например, надо было оценить церковь, продающую индульгенции, торгующую Царством Небесным, не говоря уже о кострах инквизиции и Джордано Бруно, сожжённого за свободу мысли? Религиозное воображение, мы видим, рождает не одно только благо. «Воображение доставляет нам больше страданий, чем действительность», – учил мудрый стоик Сенека, наставник стихотворца Нерона. Но всё же идеи и идеалы задают направление движения, а воображение рисует возможную перспективу и варианты будущего.

* * *

Следует заметить, что продуктивную роль воображения можно обнаружить в

любом творческом акте. Не обязательно, на мой взгляд, полезном и радостном. Будущее зовёт не только Совершенного человека религий, но и, возможно, некие варианты искусственного интеллекта [3] со своими «ценностями» и правдой жизни. Неудивительно, что человек жалеет знать не только, кто он такой, но и то, чем может стать с течением времени. Надо вообразить возможные следствия имеющихся реалий и потенциалов, чтобы при необходимости скорректировать актуальность. Желательно использовать творческое воображение. В поступках мир ставит нам преграды, как полагал Гёте, но оставляет возможность быть свободным в мыслях (и в стихах). Надо суметь воспользоваться предоставленной природой свободой мысли. При этом надо помнить, что в творчестве нет последнего, окончательного итога. Словом, история и искусство оставили нам много проблем, подлежащих философскому, мировоззренческому и научному осмыслению. Продолжим о творчестве и воображении.

Человек, творческая личность в религиях, в христианстве в частности, возникает как образ и подобие Бога, поэтому для самопознания нам следует вообразить не только акт Творения, но и создать некий образ Творца. То есть надо облечь в образ нечто неохватное, Абсолютное, до конца, в полной мере для нашего ума, надо думать, непостижимое. Зато, кажется, здесь открываются возможности для свободной игры воображения. «Философ свободы» Николай Бердяев для отыскания смысла истории и истоков творчества считал необходимым переступить границы времени, проникнуть в евангельское Царство Божие – «эсхатологическую», «метаисторическую» сферу духа, свободную от объектов здешнего бытия, от необходимости, причинности, формальной логики, а затем погрузиться в «неисследимую бездну» «безначальной» свободы творчества, где человек творит в Боге и вместе с Богом [4]. Впрочем, о независимости Свободы от Бога говорит и догматическое христианство. «Господь предвидит, но не предопределяет».

Бог создал человека свободным, возложив тем самым на него ответственность за его собственные деяния.

Как видим, мысль не только не уместается в рамках космических времён и пространств – ей и в беспредельности Космоса тесно, она стремится достигнуть и посягает на Тайну Предвечного. Самое занятное, что подобные поиски свободного воображения – вовсе не игра праздных умов, а интересная форма самоиспытания, самовопрошания мысли. Мысль, таким способом следуя совету Дельфийского оракула, стремится познать самоё себя, свою собственную безграничность, отмеченную ранее способность воображения странствовать по временам и пространствам и дальше.

Мы вели речь о философии религии, но и строгая наука не может совсем уклониться от соотнесения с Абсолютом и рассуждает о нём на собственном языке. Наука и воображение – это отдельная, непростая тема, и заметим, что поклонник воображения Эйнштейн, скажем, предлагал посредством «теории всего» понять «разум и замысел Бога», соединив в одной теории квантовую механику, пространство-время и тяготение. Однако ему так и не удалось обнаружить уравнения, которое могло бы в логически связанной форме отобразить все известные тогда физические феномены. И в любом случае это относится только к физической реальности, а не охватывает всю полноту возможного Замысла. К тому же «физическая реальность» со времён физики Эйнштейна претерпела ряд существенных изменений. Наша Вселенная в конце ушедшего века и сегодня ещё объявляется частью Метавселенной с большим чем четыре количеством измерений (10 или 11 измерений в многомерном «гиперпространстве»). В микромире согласно «теории струн» и «суперструн» загадочные колебания порождают всё многообразие элементарных частиц и происходят на «расстояниях» меньше квантовых. (Правда, эта теория ничего не говорит о появлении пространства и времени.) И почему-то вещества

порождается больше, чем антивещества, но это привело к существованию Вселенной, а благодаря некой загадочной «согласованности универсальных констант» [5] и ещё много к чему: на планете Земля смогла появиться жизнь, а затем и автор этих правдивых заметок.

Для моей темы важно отметить, что любя, даже самая строгая наука в творчестве всегда имеет дело с воображаемыми мирами, когда оперируют идеальными сущностями, такими как «идеальный газ», «абсолютно чёрное тело» и пр. Физические теории являются плодами идеализаций и допущений, а значит, воображения. Сложности в физике не исчезают и сегодня. Классическая теория Большого взрыва столкнулась с загадками «тёмной материи» и «тёмной энергии». Загадки пока в полной мере не разгаданы, поэтому и здесь остаётся место для игры фантазии и воображения. Не произвольно-го воображения, но санкционированного и поддержанного математикой; нашей обоснованной верой в способность математики порождать новые смыслы. Верой в то, что математика способна отобразить изначальную гармонию мира. «Философия Книги Природы написана на языке математики», – утверждал Галилей ещё у истоков современного естествознания. Пока эта философия остаётся неизменной, поэтому можно поговорить об этом детальнее. Тем более что математику, случалось, сотрясали кризисы «утраты определённости», как выразился один из математиков, и она не гарантирована от подобного в дальнейшем.

Познающему субъекту необходимо понять цель познания, понять смысл собственного появления в мирах идей, веществ и энергий. Со времён появления исторического сознания этим заняты мифологии и все вырастающие из них религии, а также и другие системы знаний, включая строгую науку. Пока всё указывает на то, что если есть некий смысл появления человека, то он неотделим от поисков этого смысла. Понятно, что всякое творчество коренится и в глубине

субъективного. Смысл коренится, но «объективное» может преподнести порой весьма неприятные сюрпризы, о чём необходимо помнить, размышляя о смысле собственного явления в мире вещей и энергий. К каким последствиям могут привести отдельные инициативы и творчество в областях ядерного и термоядерного синтеза, что хорошо известно, тем не менее танцы на лезвии бритвы войны и мира и всеобщего истребления продолжаются. Не убеждён, что взрыв в октябре 1961 г. отечественной «Царь-бомбы» и картина возможного конца света явились движением по космическому пути «Дао», о чём учил Лао-Цзы. Кроме того, не контролируемое знанием и моралью творчество приводило у нас к попыткам использовать ядерные взрывы в «народном хозяйстве» – при строительстве водоёмов, скажем. Были и другие примеры абсолютно неоправданных способов повышения радиационного фона, но на этом я вынужден остановиться, ибо рискую выйти за пределы заявленной темы и войти в нечто весьма не творческое. Лучше заняться чем-то более симпатичным.

Я намерен поговорить о творческом воображении, и мысль ведёт меня в замечательные миры искусств, в миры, где растут цветы прекрасного и морального. По общему убеждению, миры гармонии и прекрасного являют весьма благоприятную почву для насаждения свободы творчества и произрастания результатов игры воображения. Здесь, конечно, появляются свои проблемы. Начнём с красоты. Иногда говорят о «красоте» научных теорий, имея в виду теорию, которая содержит минимальное число аксиом, даёт наиболее простое решение проблем, удачно использует простые математические формулы и пр. Но, разумеется, в полной мере красота – это прерогатива искусства.

«Мир спасёт красота», – был убеждён князь Мышкин Ф.М. Достоевского. «Красота – это страшная сила», – уверяла Фаина Раневская в фильме «Весна», а до неё – Семён Надсон в конце девятнадцатого века. Может быть, Николай Заболоцкий ещё и

по причине её «страшной силы» хотел разобрататься в вопросе и понять:

... что есть красота
И почему её обожествляют люди?
Сосуд она, в котором пустота,
Или огонь, мерцающий в сосуде?

Сосуд, в котором пустота, не может вдохновить свободное творчество, зато воображение способно представить творчество в виде огня, пламенеющего в душе поэта. Поэта, конечно, а не того, кто «только рифмы плесть умеет». Этот персонаж обретается в пустоте слов и смыслов. Выше говорилось об Образе Бога в религии, теперь обратимся к творческому началу личности в искусстве и отметим, что искусство, согласно Пастернаку, интересуется не человек, а «образ человека», который оказывается «больше человека»... «В искусстве человек смолкает и заговаривает образ... Его образ обнимает жизнь... Его истины не изобразительны, а способны к вечному развитию» [6]. Образ, во-ображение человека является основным заданием искусства. Образ совершенного человека мы поручаем создать науке (идеологии) и искусству, но, главным образом, религии. Совершенный человек – это красота совершенства и совершенного нравственного порядка. Некоторые примеры совершенных людей можно найти в начале этих заметок.

Тысячелетия украсили поиски красоты особыми цветами произведений культуры, которая во все века стремилась отыскать в Природе и в собственной душе совершенство, красоту и гармонию. Творчество стремится привнести в существование различного вида красоту. Даже определённую красоту асимметрии. Но сейчас уместно вообразить миры гармонии. Отдадим должное гармонии телодвижений (танец), вспомним гармонию красок (живопись), гармонию звуков (вплоть до «музыки сфер») и «музыку в камне», или архитектуру. Особое место занимают, конечно, литература и поэзия. Здесь творчество даёт автору и читателю возмож-

ность соприкоснуться и «прожить» в разных временах, в воображении, в дополнение к собственной ещё много неординарных жизней. Можно побывать Цезарем, Антонием и Клеопатрой, Отелло и Дездемоной, Петром Гринёвым и Капитанской дочкой. Наблюдая за игрой актёров на сцене или на экране, мы можем обливаться слезами при гибели персонажей, хотя знаем, что исполнители ролей здравствуют. Такова сила воображения в искусстве. Подобное можно отнести и к истории, если исторические события и факты полагать входящими в содержание твоей личности, а жизнь исторических персонажей считать достойной собственных сопереживаний.

Разумеется, и на реальную историю надо уметь смотреть со стороны, пытаясь понять её в целом. И как «я» выгляжу в глазах другого, также следует знать. Кант настоятельно рекомендовал мне быть гражданином мира. Соглашаясь с Кантом, я хочу только подчеркнуть важность внутреннего переживания истории. На этом хочу завершить ту часть своих рассуждений о времени человека, которые так или иначе связаны с его внутренним миром. Желающих дальше и глубже проникать в эти или похожие проблемы человека и времени могу отослать к труду П.П. Гайденко [7].

Не могу углубляться в любые из видов творчества, отмечу только, что в каждом из них воображение и свобода порождают новые ценности. Жизнь, конечно, остаётся большой ценностью, но сотворение красоты дополняет жизнь стремлением к совершенству. Красота возвышается над обыденностью жизни идеалом и образом (вспомним Пастернака) и делает жизнь для нас более значимой и ценной. Воображение и творчество, производя новые идеальные миры красоты и морального совершенства, так же, как и религия, особым образом организуют личность, психику. Возможно, всё-таки – красота спасёт мир!

Теперь мы подошли к главному заданию, которое адресует человеку время. Творче-

ское воображение и свобода творчества – это, прежде всего, задание «спонтанности сознания» творить новые смыслы [8], которые затем можно будет преобразовать в механизмы, новые технологии и другое полезное или найти им место в душе в качестве убеждений. Однако что я имею в виду, когда употребляю понятие «смысл»? Не углубляясь в вопросы языкознания и семантики, ограничусь философией и стану считать, что смысл – это результат движения мысли по реальным, материальным или идеальным мирам. Смысл – это то, что фиксирует внутреннее содержание мысли и задает её предметное значение. В качестве предмета, которому приписывают смыслы, может выступать мой внутренний мир или наша Вселенная в целом и далее. Мы называем «смыслом» то, что организует наше сознание. Установить смысл – значит понять суть явления, то есть исполнить главное задание сознания. Только через смыслы личность может явиться себе и другому. Скажем, чтение является примером общения автора и читателя посредством сотворения и «распаковывания» определённой системы смыслов. Пора поговорить о творчестве и смысловой природе личности, в частности о смыслах, порождаемых воображением.

Начнём с того, что то, что мы называем «культурой», является системой особым образом упорядоченных смыслов. Духовная культура, во всяком случае. Плоды материальной культуры мы употребляем, приписывая им разные культурные смыслы. Посеянное однажды зерно может стать «хлебом насущным» и подарком Бога или лечь в основу производства известного русского горячительного напитка, который довольно сложно принять в качестве «дара небес». В зависимости от смыслов, которые мы ему приписываем, этот компонент материальной культуры может найти место в религии благодарности и любви либо породить один из способов деформации жизни, ухода от свободы и ответственности. «Домострой», помнится, рекомендовал пиво. Впрочем, эту проблему я

лучше оставляю компетенции антиалкогольной пропаганды и законодательству, отметив, что мы, похоже, забрались на территорию русских национальных смыслов, а здесь и без столетий пьянства можно обнаружить много интересного для критического анализа. Думаю, читатель согласится с тем, что критический анализ необходим, а любовь к Отечеству состоит не в том, чтобы только воздавать (заслуженные) хвалы деяниям предков, но ещё и в том, чтобы видеть и реагировать на их слабости. Тем более что там, в том ушедшем уже времени, можно обнаружить истоки многих современных пороков. Кроме великой культуры и героических деяний в моей истории было много лишней крови и пепла.

Предлагаю вспомнить о некоторых не слишком полезных чертах моего национального характера и о смыслах, которые не лучшим образом управляют поведением народа и его властителей. Нам придётся, похоже, проникнуть в сомнительные глубины политического творчества. Или сотворчества народа и власти, если поверить маркизу Астольфу де Кюстину: «Каждый народ имеет то правительство, которого он достоин». Хочу показать читателю, что следствием критического анализа явятся выводы, относящиеся к близким мне темам творчества и воображения. И так.

«В России воруют», – утверждал классик отечественной исторической мысли и мог бы повторить эти слова сегодня. Установлено, что в моей России воровали министр обороны и министр экономического развития. Не стану называть фигурантов уголовных дел из числа губернаторов и законодателей. (Замечу, к слову, что воры и казнокрады почему-то не переводятся даже после применения политической властью решительных, радикальных мер вроде переименования коррумпированной милиции в неподкупную полицию или «амнистий» сбежавшего из страны капитала.) Может быть, народ и власть веками хранят некую традицию, укоренённую в моём национальном сознании? Хранят и толкуют, каждый сообразно собственным

интересам. Власть в эксплуатации народных масс видела источник собственной силы и залог процветания государства. В народе не считалось большим грехом украсть у государства вплоть до «экспроприации экспроприаторов» и оценки действий Кобы (тов. И.В. Сталина). Словом, от предков в моё время тянется неуважение к закону, убеждение, что более справедливо и лучше, если живешь «не по закону, а по совести», а то и «по понятиям». Привет от россиян Вавилону и славному законодателю Хаммурапи! Хорошо бы понять причины и взглянуть на истоки этого национального феномена.

Мой народ и власть редко жили сообразно Закону. Чтобы не погружаться глубоко в историю, вспомним, что на самом вершине власти не всякий из Романовых умирал своей смертью. Некоторые из них уходили из жизни в результате дворцовых переворотов, от рук родственников и сподвижников. Не по закону это! На силу ориентировался Николай Палкин и многие другие. Полководец Суворов полагал уместным учить солдат «палочками». «Мы – русские, какой восторг!» – восхищался Генералиссимус. Нижний народ на насилие отвечал собственным насилием, разбойными бунтами атаманов Разина и Пугачёва, Кудеяра или Чуркина. Их стремление к свободе и воле находило понимание нижнего народа. Все они прославлены в народных сказаниях, легендах и мифах, в стихах и песнопениях. Конечно, это дела былые, приметы, казалось бы, иного времени. Но важно, что следы былого можно, например, усмотреть в том, с каким равнодушием или даже с одобрением был встречен в 1993 г. расстрел тогдашнего «парламента» Президентом РФ Ельциным. Равнодушие к анонимному закону и вера в благодать адресной силы тянется от наших предков и ныне представлена, полагаю, в русском национальном «коллективном бессознательном».

Не стоит обвинять предков, считая их основной причиной собственных пороков, но надо и хочется подчеркнуть, что мы – произведения одной, общей истории, со всеми

её взлётами и провалами. К числу последних следует отнести то, что российская история порождала деспотии, тиранов и поклонение тиранам. Иван Грозный, Петр Великий, вождь народов Сталин. При них государству дозволялось любое насилие над подданными, а они прощали государству любые жертвы за победы и новые территории. Жизнь рядового человека не имела самостоятельной ценности, из людей старались выдавить чувство собственного достоинства, хотя удавалось это не всегда, и достоинство, как свидетельствуют очевидцы, сохраняли даже многие жители «Архипелага ГУЛАГ». В народе не исчезало стремление к свободе и воле, он продолжал движение по дорогам собственной весьма противоречивой истории. Дмитрий Сергеевич Лихачёв сожалел о том, что «страна, создавшая одну из самых универсальных культур... явилась одной из самых жестоких национальных угнетательниц, и прежде всего своего собственного, центрального народа – русского, [это] составляет один из самых трагических парадоксов в истории, в значительной мере оказавшейся результатом извечного противостояния народа и государства, поляризованности русского характера с его одновременным стремлением к свободе и власти» [9, с. 197]. Теперь о том, зачем автор затеял эти воспоминания о прошлом России.

Затем, чтобы понять истоки и определить на территории собственных национальных смыслов. Задача в том, чтобы предположить возможные варианты движений личности и государства, сообразить, куда меня направляет (не существующая) «стрела времени». Кроме всего прочего, для понимания следует учесть сформированные историей предков особенности национального характера русских. В истории России можно наблюдать примеры величайшей святости, укрепление православия и десятилетия преследования за веру и гонений на церковь. Наш человек – любитель крайностей, он способен на увлечение ими даже в массовых проявлениях. Конечно, существуют «крайности», когда человек отдаёт жизнь за «други своя» или за Родину, не

об этом идёт речь. Речь о том, что в жизни и в народном мнении (не в оценках историков и истории!) сторонники чрезвычайных мер и радикальных решений всегда побеждали умеренных реформаторов. Согласитесь, что названные черты национального характера влияют на наши оценки и должны быть учтены при анализе пройденного пути, его результатов и перспектив дальнейшего движения по дорогам рукотворной судьбы.

Чтобы понять себя, мы смотримся в зеркало истории. Как и любой другой народ, мы, конечно, любим прихорашиваться перед зеркалом. Вспоминаю, что в одном из посланий (2016 г.) Президента РФ Федеральному собранию было отмечено, что «мы единый народ, и Россия у нас одна». С Президентом я не согласен, но принимаю этот тезис и попробую объяснить. Сначала – почему не согласен. Не думаю, что существует некое единство между мной и российским олигархом, скажем. У нас даже территория проживания разная, не говоря уже об огромном имущественном разрыве. У нас разные цели и ценности, разный смысл жизни. И Россия у нас разная. Дело, конечно, не только в олигархах, а в том, что слишком много в нашем общежитии явных и скрытых противостояний, чреватых конфликтами, и никто ещё не отменил эксплуатации, ленинской классовой борьбы и классовых интересов. Во времена «лихих девяностых» много социальных несуразностей соорудила власть. Теперь о том, почему хочу принять тезис Президента о народном единстве.

В конце концов, никто не запрещает мечтать. Говоря о единстве, мы перед упомянутым зеркалом истории наносим макияж на лицо России, украшаем её образ в собственных глазах. В глазах «наших партнёров» по глобализму образ России никогда привлекательным не был – её, как известно, больше любили собственная армия и флот. Тем более важно, как мы выглядим в свете самопознания, кем мы являемся для самих себя и кем думаем стать в перспективе. О чём нам толкует, во что предлагает поверить власть и её

идеология. Они рекомендуют мне опереться на мечту и подключить воображение. Тогда мы станем производить более двух процентов мирового ВВП. Мы должны увидеть себя живущими в обществе, где все едины и равны перед Законом, где народ уважает законодателей, где парламент – не только машина для голосования, принимающая законы, созревшие в глубине Кремля или Белого дома. Мне предлагают увидеть, что при нашей системе и практике разделения властей судебная власть служит только Закону, а правосудие и справедливость – это для нас синонимы. У нас развитое гражданское общество, где «человек политический» чувствует себя весьма комфортно. У нас замечательная Конституция, и мы не меняем её под каждого правителя, а живем по Основному закону. Конечно, во многом это фантазии, но время и история не запрещают их эволюцию из идеальных конструкций в факторы нашего общежития. Я готов признать полезными идеологические фантазии, если отделить зерно от плевел, полные иллюзии от возможных реалий. Если это проделать, тогда наша мечта может светить нам в качестве идеала и направлять личность на самосовершенствование, а её творчество – на создание чего-то отличного и более возвышенного, чем нынешняя социальная реальность. Примем, что «единство народа» – это не внешняя, объективная реальность, это – «нас возвышающий обман», но он существует в наших душах как ожидание, как «настоящее будущего». И ещё раз отмечу, что движение истории часто направляет воображаемый образ, при том что молчит его фактический прототип.

Конечно, оценивающему историю методологу и философу никогда не стоит упускать из виду реальность, она должна постоянно напоминать о себе и его контролировать. Иначе мы рискуем провалиться в идеологическую пустоту беспочвенных фантазий, как это случалось не только в советское время. Но и фантазии о себе с порога отвергать не следует. Они порождают ожидания и действия. Автор вспоминал о прошлом своего

народа, то есть о своём прошлом, настаивая, что им можно гордиться далеко не всегда. Но всегда, как отмечалось, наши предки старались облагородить собственную историческую физиономию, и всегда оставалась надежда на перемены к лучшему. Отчасти поэтому держава не сгнула в глубине столетий, во временах, к России далеко не ласковых, драматических и трагических.

Сегодня Россия и населяющие её народы живут в меняющемся мире, и его становление далеко не закончено. Возникают новые центры силы и ослабевают старые. Видны подвижки в глобальной экономике, финансах, в глобальной политике и глобальном сознании. В этих условиях считаю вполне оправданными те мировые амбиции, о которых толкует Президент Путин, а именно, о возрастании роли России в мировой политике и превращении её из региональной в глобальную силу влияния. Объективные основания для этого имеются, как существуют и силы противодействия, поэтому страну ждут на этом пути серьёзные испытания, нам надо быть к ним готовыми. Думаю, что мы готовы, и поясню, что имеется в виду. Отмечу, что проблемы выбора экономических и политических стратегий являются предметом отдельного обсуждения, и специалисты должны думать о том, как обеспечить темпы развития экономики выше мировых (в условиях колебаний цен на нефть, нестабильного курса рубля и пр.). Я же хочу остановить внимание читателя на субъективном и внутреннем, на том, что «я» по этому поводу переживаю и думаю, как человек своего времени. Так вот, за последний десяток лет я и мне подобные стали обретать утраченное было чувство государственного достоинства. Оно исчезло после бесславного развала сверхдержавы, долгих лет внешнего управления и под руководством тех, при ком она развалилась. Сегодня я готов следовать линии Президента и способствовать возвращению России её былого политического влияния.

* * *

Возвратимся к человеку во времени. Время самый большой демократ, оно без возврата, навсегда уносит всё однажды рождённое, хотя далеко не всё позволяет. Время несёт с собой трагизм нашего существования. Автор подошёл к завершающей части своего повествования и готов подвести некоторые итоги вышесказанному, намерен в заключение ещё раз отнестись к свободе и трагизму человеческого бытия, к воображению и творчеству.

Существование человека трагично. Трудно уходить самому, тяжело терять родных и близких. Трагизм творчества можно обнаружить у самых истоков европейской культуры. Если мы готовы её начало связывать с Афинами или Иерусалимом, то трагизм бытия и творчества являют нам распятый Христос и выпивший цикуту Сократ. Западная культура уходит корнями в трагизм. Трагедии Эсхила или Софокла родили мировоззрение и подражателей. Греция родила трагедию как жанр драматургии. Нельзя поэтому видеть в трагизме только унижение человека Судьбой или Роком. Трагедия порождает творчество, то есть свободу и выход за границы стандартов и однообразия. Трагедия, творчество и воображение породили религии и мораль, они породили личность. В конечном счёте, в истории личность является созданием трагедии. Правда, я веду речь о личности европейского, более того, о личности христианского типа, но она несёт в себе общечеловеческие ценности и мировой авторитет. Если же иметь в виду человека как представителя рода, то любой потомок Адама и Евы имеет космическое происхождение и восходит к значениям мировых констант.

Трагедия существования также имеет космическое происхождение, она из глубины космоса и времени. Вместе с человеком уходит и полнота его космоса. Говорят, что явление познающего человека и истины есть момент самопознания нашей Вселенной. Или один из многих моментов, если верить «героическо-

му энтузиазму» Джордано Бруно. Во всяком случае, познающее «я» должно представить Космос в человеческих понятиях и смыслах, сообразно антропному принципу. Похоже, что трагедия существования включает столь привлекательную для человеческого ума Тайну. И, кажется, поиски Истины, если она существует, должны быть обращены к смыслам, которые определяют вероятности. Здесь вступают в силу вера, игра воображения, фантазии, гипотезы и, конечно, творчество, где наука соревнуется с религией. В лучшем случае нам известна только часть Истины, для дальнейшего движения к её полноте нужны новые, дополнительные усилия. Чтобы совсем завершить работу, сошлюсь на классика:

«Верь тому, кто ищет истину, и не доверяй тому, кто говорит, что её нашел», – предостерегал Платон. Предлагаю читателям мне поверить.

Литература

1. Разумов А. Я в истории – история во мне // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 150–160.
2. Августин Аврелий. Исповедь. М.: Канон +, 2005. 546 с.
3. Митио Каку. Будущее разума. М.: Сбербанк: Альпина нон-фикшн, 2015. 455 с.
4. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. 608 с.
5. Эрвин Ласло. Теория целостности Вселенной. Наука и поле акаши. СПб.: ИГ «Весь», 2011. 160 с.
6. Пастернак Б. Охранная грамота. М., 2010. 320 с.
7. Гайденко П.П. Время, длительность, вечность. Проблема времени в современной философии и науке. М.: Прогресс-Традиция, 2006. 464 с.
8. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М.: Прометей, 1989. 288 с.; Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 488 с.
9. Лихачев Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре. СПб.: СПбГУП, 2006. 416 с.

Статья поступила в редакцию 17.02.18

Принята к публикации 10.04.18

Freedom of Creativity and Creative Imagination. Man and His Time

Alexander E. Razumov - Senior researcher, e-mail: stas-e-mail@rambler.ru
 Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
 Address: 12, Goncharnaya str., bldg. 1, Moscow, 109240, Russian Federation

Abstract. Man as a creative personality desires for freedom as well as cognition and creative work as his essence. It should be noted, however, that what we know about ourselves and how we see ourselves are far from being the same thing. We live to a large extent in imaginary worlds, and they appear to us more actual than their real-life prototypes. Religion, art and science try to tackle this problem, and in each case an attention is being focused, respectively, on a different aspect of being. What is the most attractive for mind here is Mystery underlying this phenomenon. Imagination is inherent in every creative act, and in any such act do Time and History attend. Time effects on the outcomes of our efforts today. This, in the author's view, is obviously demonstrated by the history of Russia, where its numerous present-day achievements and failures are determined by its past.

Keywords: freedom, creativity, truth, imagination, time, history, law, meanings, culture

Cite as: Razumov, A.E. (2018). [Freedom of Creativity and Creative Imagination. Man and His Time]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 5, pp. 130-140. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Razumov, A. (2007). [I am in the History and the History is in Me]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10, pp. 150-160. (In Russ.)
2. Augustine (2005). *Ispoved* [Confessions]. Moscow: Kanon+ Publ., 2005. 546 p. (In Russ.)
3. Kaku, Michio (2015). *Budushee razuma* [The Future of the Mind: The Scientific Quest to Understand, Enhance, and Empower the Mind]. Transl. from Eng. Moscow: Sberbank: Alpina Non-fiction Publ. 455 p.
4. Berdyaev, N.A. (1989). *Filosofiya svobodyi. Smyisl tvorchestva*. Moscow: Pravda Publ. 608 p.
5. Laszlo, Ervin (2011). *Teoriya tselostnosti Vselennoy. Nauka i pole Akashi* [Science and the Akashic Field: An Integral Theory of Everything]. Transl. from Eng. St. Petersburg: IG "Ves" Publ. 160 p.
6. Pasternak, B. (2010). *Obrannaya gramota*. Moscow, 2010. 320 p.
7. Gaydenko, P.P. (2006). *Vremya, dlitelnost, vechnost. Problema vremeni v sovremennoy filosofii i nauke*. Moscow: Progress-Traditsiya Publ., 2006. 464 p.
8. Nalimov, V.V. (1989). *Spontannost soznaniya: Veroyatnostnaya teoriya smyslov i smyslovaya arkhitektonika lichnosti*. Moscow: Prometei Publ., 1989. 288 p.; Leont'yev, D.A. (2003). *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi realnosti*. Moscow: Smysl Publ. 488 p.
9. Likhachev, D.S. (2006). *Izbrannyye trudyi po russkoy i mirovoy kulture*. St. Petersburg, 2006. 416 p.

*The paper was submitted 17.02.18
 Accepted for publication 10.04.18*

ВОЕННАЯ КАФЕДРА

Инновационный подход к повышению качества военного обучения студентов

Добровольский Валерий Станиславович – канд. военных наук, доцент военной кафедры.
E-mail: dvs539@yandex.ru

Шпаков Геннадий Георгиевич – начальник военной кафедры. E-mail: fvomadi@yandex.ru
Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ),
Москва, Россия
Адрес: 125319, Москва, Ленинградский пр., 64

Аннотация: В данной статье обоснована определяющая роль курса общевоенных дисциплин в системе военного обучения студентов, являющегося основным инструментом в формировании у них высоких профессионально-нравственных качеств военнослужащего, высококвалифицированного не только в военной, но и во всех других сферах деятельности личности, общества и государства. Обобщены результаты проведённых исследований (экспериментов) и опыта прохождения военной службы офицерами запаса – выпускниками военных кафедр, подтвердившие неэффективность сложившейся в системе военного обучения студентов многолетней практики традиционного прохождения курса общевоенных дисциплин. Предложен системный подход к повышению эффективности и качества военного обучения студентов, предусматривающий целостное совершенствование основных составляющих такого обучения: правовой, содержательной, организационной, методической, научной, технико-технологической, контрольной, мотивационной, воспитательной, кадровой, экономической. Определены приоритеты в развитии каждой составляющей, предложены инновационные формы обучения студентов военных кафедр – комплексные тактико-специальные учебные задачи (КТСУЗ) и комплексные групповые упражнения, обеспечивающие формирование соответствующих современным требованиям глубоких знаний, уверенных практических навыков и умений в исполнении обязанностей по должностному назначению в реальных условиях повседневной и боевой деятельности. Реализация предлагаемого подхода будет способствовать решению проблемы повышения эффективности и качества военного обучения студентов, открывает широкие возможности для проведения научных исследований в данной области, в совокупности определяя одновременно общую стратегию совершенствования качественных параметров функционирования всей системы.

Ключевые слова: военная кафедра, общевоенные дисциплины, профессионально-нравственные качества военнослужащего, системный подход к повышению качества военного обучения студентов, комплексные тактико-специальные учебные задачи (КТСУЗ)

Для цитирования: Добровольский В.С., Шпаков Г.Г. Инновационный подход к повышению качества военного обучения студентов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 141-151.

Постановка проблемы. Современный формат системы военного обучения студентов регламентируется Постановлением Правительства Российской Федерации от 06.03.2008 г. № 152 «Об обучении граждан

Российской Федерации по программе военной подготовки в федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования» и совместным приказом Минобороны Рос-

сии и Минобрнауки России от 10 июля 2009 г. № 666/249 «Об организации деятельности учебных военных центров, факультетов военного обучения и военных кафедр при федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования». Таким образом, одной из особенностей современной системы военного обучения студентов является наличие в ней двух самостоятельных подсистем, которыми являются:

- подсистема военного обучения студентов по программам подготовки офицерского состава для обеспечения текущих кадровых потребностей военной организации страны. Такое обучение осуществляется в сети созданных в образовательных организациях высшего образования (университетах) учебных военных центрах по установленному для каждого центра перечню военно-учётных специальностей в объёме программ, составляющих не менее 1500 часов учебного времени, включая месячную стажировку в воинских частях. Выпускники учебных военных центров после окончания обучения проходят военную службу по контракту на должностях офицерского состава в воинских формированиях и учреждениях военной организации страны. Организация, порядок и проблемы обучения студентов в военных учебных центрах университетов регулярно обсуждаются на межвузовских научно-практических конференциях и освещаются в печати, в том числе в журнале «Высшее образование в России», на страницах которого авторами ряда работ были обоснованы и поставлены проблемы нормативного правового регулирования и организационно-методического обеспечения обучения офицерских кадров в системе высшего профессионального образования Российской Федерации, выработаны и предложены подходы к решению этих проблем [1–3];

- подсистема военного обучения студентов по программам подготовки офицеров, сержантов (старшин) и солдат (матросов) запаса, осуществляемого в целях накопления

необходимых объёмов подготовленных государственных мобилизационных людских ресурсов для обеспечения потребностей военной организации страны в военное время. Такое обучение осуществляется на военных кафедрах в образовательных организациях высшего образования (университетах) по установленному для них перечню военно-учётных специальностей в объёме учебных программ, составляющих 450 часов аудиторных занятий и 144 часа учебного времени на учебных сборах. В ходе проведённого в 2005–2009 гг. спектра реорганизационных мероприятий в настоящее время здесь сформировался комплекс проблем, требующих глубокого осмысления, научной проработки и публичного обсуждения подходов к их решению [4]. Они являются предметом осмысления в данной работе.

Программами обучения студентов на военных кафедрах по каждой военно-учётной специальности предусмотрено превентивное прохождение ими курса общевоенных дисциплин. Роль и значение данного курса трудно переоценить, так как он непосредственно направлен на формирование и закрепление у обучающихся на военных кафедрах студентов всей совокупности профессионально-нравственных качеств военнослужащих, к числу важнейших из которых безусловно могут быть отнесены: внешняя опрятность, подтянутость, аккуратность, вежливость, скромность, взыскательность, обязательность, организованность, честность, принципиальность, открытость, требовательность, самокритичность, дисциплинированность, высокая работоспособность, физическая выносливость и морально-психологическая устойчивость, способность к выработке, принятию и реализации решений на выполнение поставленных и внезапно возникающих задач, самостоятельность, настойчивость и инициативность, адаптивность к изменениям обстановки, патриотизм, мужество, храбрость, самоотверженность, готовность к самопожертвованию во имя Отечества и др. Такие качества всегда будут высоко востребова-

ными не только в военной сфере, но и во всех других сферах жизнедеятельности выпускника вуза, повышая его конкурентоспособность на рынке труда, адаптивность и устойчивость функционирования в сложных и динамичных социально-экономических условиях. Именно курс общевоенных дисциплин является главным инструментом формирования у проходящих военное обучение студентов высоких профессионально-нравственных качеств, что обуславливает необходимость постоянного изыскания и использования дополнительных резервов его дальнейшего качественного совершенствования.

Анализ и обобщение опыта прохождения военной службы офицерами запаса – выпускниками военных кафедр, призванными на военную службу в 2000–2010 гг., а также многочисленных отзывов о них командиров соединений, частей и кораблей показывают, что в подавляющем большинстве случаев уровень специально-технической подготовки офицеров запаса является достаточно высоким и отвечает предъявляемым требованиям. При этом отмечается откровенно слабая подготовленность большинства командиров подразделений – выпускников военных кафедр к практическому выполнению всего спектра обязанностей по должностному предназначению в условиях боевой и повседневной деятельности, особенно по вопросам строевой и огневой подготовки, планирования и проведения мероприятий боевой подготовки, обучения и воспитания личного состава, поддержания в подразделениях высокой воинской дисциплины и уставного внутреннего порядка и др. [4–6]. Всё это свидетельствует о недостаточной эффективности военного обучения студентов именно по курсу общевоенных дисциплин как главному инструменту их подготовки к практическому выполнению должностных обязанностей командиров подразделений, актуализируя проблему повышения эффективности и качества обучения.

На наш взгляд, реализуемый в учебном процессе военных кафедр традиционный

подход к прохождению данного курса является недостаточно эффективным и не обеспечивает практического решения данной проблемы. Сущность его заключается в распределении учебного времени проведения занятий на преподавание и учение, что предполагает раскрытие преподавателем учебного материала по теме занятия и предоставление студентам временных промежутков для его обязательного конспектирования как формальной гарантии качества их работы на занятии. Дальнейшая «углублённая» проработка студентами тем занятий, пройденных в день военного обучения (день военной кафедры), осуществляется в установленное для них время самоподготовки и, как правило, заключается в продолжении формального конспектирования учебного материала по пройденным темам с периодическим представлением конспектов преподавателю для проверки их полноты и качества.

Неэффективность такого подхода к прохождению курса общевоенных дисциплин подтверждается проведённым в *Московском автомобильно-дорожном государственном техническом университете (МАДИ)* исследованием (экспериментом), связанным с определением объёма и качества законспектированного студентами учебного материала непосредственно на занятии, а также проведением ими контрольного конспектирования в течение времени, отведённого на самоподготовку по данной теме. Анализ и обобщение результатов исследования свидетельствуют о том, что [4; 5]:

- конспекты занятий у большинства студентов (более 85%) представляют собой исполненные нечитаемыми иероглифами логически несвязанные обрывки учебной информации по теме занятия, практически исключая возможность формирования целостных знаний;

- средний объём учебного материала, законспектированного большинством студентов (более 85%) непосредственно на занятии и в отведённое для них время самоподготовки, составляет не более 10–13% от

его общего объёма, предусмотренного методическими разработками по темам занятий. Иначе говоря, большинство студентов в отведённый для обучения на военной кафедре день формально конспектируют для последующего усвоения не более 13% учебного материала, предусмотренного тематикой программы курса общевоенных дисциплин. Большая часть учебного материала, предусмотренного методическими разработками по тематике данного курса, остаётся попросту незаконспектированной, а следовательно, и неусвоенной;

- использование студентами дополнительного времени для более глубокой проработки и усвоения учебного материала по пройденным темам курса в другие дни, не связанные с обучением на военной кафедре, не представляется возможным в связи с интенсивным и насыщенным прохождением ими обучения по основным профессиональным образовательным программам;

- выполнение конспектирования у подавляющего большинства студентов не сочетается с одновременным мысленным усвоением законспектированного ими учебного материала. Это подтверждается результатами проведённого после контрольного конспектирования опроса участников эксперимента с постановкой шести простых вопросов: из только что законспектированного материала 50% вообще не получили ответа, а на остальные вопросы ответили только 7% респондентов.

Инновационный подход к решению проблемы. Становится совершенно очевидной необходимость выработки общей стратегии качественного совершенствования военного обучения студентов на военных кафедрах, обеспечивающей решение данной проблемы. Основу данной стратегии должен составлять системный подход к повышению эффективности и качества процесса обучения студентов военных кафедр, предусматривающий взаимосвязанное совершенствование всех его структурных составляющих: правовой, организационной, содержательной, научно-

методической, технической, контрольной, мотивационной, воспитательной, кадровой, экономической. Остановимся на некоторых из них.

Совершенствование правовой составляющей военного обучения студентов в общем случае должно предусматривать:

- закрепление в нормативных правовых документах единых государственных требований по качественным параметрам подготовки выпускников военных кафедр, в соответствии с которыми они должны быть подготовлены к уверенному практическому исполнению всего спектра обязанностей по должностному предназначению командиров подразделений в реальных условиях повседневной и боевой деятельности. Реализация этих требований позволила бы сформировать оптимальный содержательный и организационно-методический алгоритм военного обучения и воспитания студентов, способствуя повышению его эффективности и качества;

- выработку правовых норм, предусматривающих проведение итоговой аттестации выпускников военных кафедр с выдачей им в установленном порядке государственного документа о полученном образовании – диплома (свидетельства) о прохождении профессиональной переподготовки к новому виду профессиональной деятельности по полученной военно-учётной специальности. Это могло бы служить дополнительной мотивацией к поступлению студентов на военные кафедры, открывая широкие возможности к одновременному совершенствованию механизма, критериев и качественных параметров их конкурсного отбора;

- разработку и реализацию правовых норм, регламентирующих включение военного обучения студентов в государственный оборонный заказ как создание государственных мобилизационных людских ресурсов для обеспечения потребностей военной организации страны, что способствовало бы появлению дополнительных источников

целевого финансирования развития учебной материальной базы данной системы.

Совершенствование содержательной составляющей военного обучения студентов. Оно должно быть направлено на разработку и реализацию в учебном процессе оптимального содержания учебной программы курса с рациональным распределением учебного времени по всем его учебным дисциплинам, обеспечивающего изучение и отработку студентами военных кафедр всего алгоритма организационно-практических и учебно-методических действий командира подразделения по должностному назначению в условиях повседневной и боевой деятельности.

Совершенствование организационной составляющей военного обучения студентов по курсу общевоенных дисциплин должно быть направлено на:

- повышение качества годового планирования учебного процесса военных кафедр с включением в учебные планы, наряду с занятиями, ряда самостоятельных творческих работ студентов (рефератов, курсовых работ, докладов и выступлений на конференциях, эссе, контрольных работ и др.) по утвержденной тематике. Их подготовка способствовала бы более углублённой индивидуальной работе каждого студента с дополнительным материалом, обеспечивая повышение качества освоения каждой темы и всего курса в целом. Кроме того, в программе курса целесообразно предусмотреть конкретную тематику практических занятий для отработки студентами должностных обязанностей командира подразделения по вопросам управления повседневной и боевой деятельностью;

- создание и внедрение в практику чёткой системы предварительного отбора и изучения личностных характеристик кандидатов для поступления на военную кафедру. Такой отбор мог бы осуществляться на первом курсе в тесном взаимодействии с кафедрами, осуществляющими в этот период обучение студентов по основной професси-

ональной образовательной программе. Всё это позволило бы заблаговременно отслеживать и изучать индивидуальные качества кандидатов, сформировать социально-нравственный портрет каждого из них с последующим индивидуальным отбором лиц, максимально соответствующих установленным требованиям и критериям конкурсного отбора, а также с выработкой и реализацией индивидуальных подходов к их последующему обучению и воспитанию;

- организацию эффективной работы студентов военных кафедр непосредственно на занятиях и в процессе самостоятельной подготовки в отводимое для нее время. Данное направление относится к числу приоритетных, так как любые организационные, методические и иные меры и действия по повышению качества военного обучения окажутся безрезультатными при неэффективной работе самого студента [3–6].

Для обеспечения совершенствования работы студентов по освоению курса общевоенных дисциплин представляется целесообразным рекомендовать студентам учебных взводов к началу прохождения соответствующей дисциплины курса разрабатывать в электронном формате *типовой вариант опорного конспекта* по всей её тематике на основе методических разработок под руководством преподавателя военной кафедры. После проверки и утверждения такого конспекта он оформляется и брошюруется студентами по утверждённому преподавателем оригинал-макету в соответствии с требованиями по оформлению авторских работ (курсовых работ, рефератов и др.). Составление опорных конспектов по курсу общевоенных дисциплин в сравнении с традиционным формальным механическим фрагментарным конспектированием обладает целым рядом преимуществ, а именно:

- студент в процессе занятия не отвлекается от усвоения и осмысления доводимого преподавателем учебного материала по теме занятия, что способствует пониманию смысловой сущности рассматриваемых на

занятии объектов, процессов и явлений, уяснению их структурно-логических и функциональных связей с военной профессией и должностным функционированием военнослужащего, создавая благоприятные условия для получения более глубоких знаний и представлений, а также для последующего формирования на их основе уверенных практических навыков и умений по всему спектру обязанностей командира подразделения;

– студент в процессе занятия, не отвлекаясь от целостного и непрерывного восприятия учебного материала, имеет возможность отмечать в опорном конспекте какими-либо символами отдельные его фрагменты для дополнительной проработки, тем самым определяя оптимальный маршрут своей самостоятельной работы по усвоению и закреплению учебного материала по данной теме;

– студенту предоставляется возможность изучения и усвоения учебного материала по каждой теме без затраты времени на её механическое переписывание на бумажный носитель, что позволяет значительно увеличить объём изученного материала по каждой теме курса;

– преподаватели освобождаются от необходимости предоставлять студентам временные паузы для формального механического конспектирования фрагментов учебного материала, за счет чего обеспечивается возможность использования каждым преподавателем всего бюджета отводимого на занятие учебного времени для более полного и аргументированного раскрытия учебного материала.

Полные, правильно оформленные и сброшюрованные опорные конспекты по дисциплинам данного курса могут быть признаны объектами интеллектуальной собственности студентов, охраняемыми нормами национального и международного авторского права, что инициирует у всех опрошенных участников эксперимента мотивированное желание к сохранению своих конспектов как авторских работ после завершения прохождения курса и окончания обучения на военной кафедре.

Совершенствование методической составляющей. В общем случае оно должно быть направлено на качественную разработку профессорско-преподавательским составом военных кафедр материалов, составляющих учебно-методический комплекс документов (УМКД) по дисциплинам курса, на использование в учебном процессе наиболее эффективных педагогических инструментов (форм, методов, способов, приёмов, технологий) и рабочих средств проведения учебных занятий, на совершенствование форм, способов и инструментов промежуточного и итогового контроля результатов прохождения курса и др. [4–6].

Высокоэффективным и перспективным представляется инновационный подход к совершенствованию методической составляющей военного обучения студентов, предусматривающий разработку и внедрение в учебный процесс военных кафедр методики подготовки, проведения и оценки *комплексных тактико-специальных учебных задач* (КТСУЗ) и комплексных групповых упражнений по логически взаимосвязанным дисциплинам учебной программы. Это обеспечит возможность практической отработки всеми категориями обучающихся на военных кафедрах студентов (офицеров, сержантов, солдат запаса) всего спектра их обязанностей по должностному предназначению, связанных с выполнением поставленных боевых задач или элементов повседневной служебной деятельности подразделений.

Одним из важных резервов совершенствования методической составляющей военного обучения студентов, в том числе по курсу общевоенных дисциплин, является качественная подготовка *презентаций* по темам занятий с включением в них аудио- и видеофрагментов, логически взаимосвязанных с темой занятия и обеспечивающих её более углублённое восприятие и понимание. Лучшее запоминание наглядного материала объясняется тем, что услышанное слово скоро будет забы-

то – *verba volant* (сказанное улетает), так как воспринимается мгновениями в речевом потоке преподавателя, в то время как рисунок предъясняется сознанию в течение более длительного времени и поэтому лучше сохраняется в памяти. Комбинация же слухового и визуального восприятия информации является наиболее устойчивой к забыванию во времени, что наглядно подтверждают значительные преимущества современных комбинированных информационно-иллюстративных способов обучения с использованием традиционного речевого (вербального) способа и взаимосвязанной с ним презентации занятий. Презентации обеспечивают:

- представление учебного материала в структурированном виде по оптимальному логическому маршруту проведения занятия;
- раскрытие динамики процессов, явлений в их взаимосвязи с включением анимаций, аудио- и видеофрагментов, демонстрирующих их протекание в реальном масштабе времени применительно к рассматриваемой на занятии области знаний;
- возможность комплексного решения учебных задач, отработки студентами военных кафедр способов, приёмов и последовательности действий, соответствующих их действиям по должностному предназначению командиров подразделений;
- снижение физической и психологической нагрузки профессорско-преподавательского состава;
- развитие активности и инициативы студентов на занятии;
- возможность выполнения упражнений, самотестирования и осуществления преподавателем контроля полноты и качества усвоения студентами учебного материала [7; 8].

Кроме того, материалы презентаций занятий по каждой теме данного курса, выдаваемые студентам в качестве раздаточного материала на электронные устройства (планшеты, мобильные телефоны и др.), обеспечивают возможность последующего

многократного их использования и после проведения занятий в различных условиях повседневной жизни (время отдыха, проезд на транспорте и др.), что также способствует значительному увеличению объёма и качества проработанного и усвоенного учебного материала.

Совершенствование научной составляющей военного обучения студентов по курсу общевоенных дисциплин должно предусматривать:

- ✓ повышение научного потенциала военных кафедр, связанное с подготовкой и защитой диссертаций по проблемам военного обучения студентов, а также с набором необходимых параметров для получения профессорско-преподавательским составом учёных званий. Организационные условия для решения этой задачи были созданы еще Минобразования России с введением в 2002–2003 гг. в штаты военных кафедр должностей профессоров и доцентов. В современных условиях работу по подготовке научно-педагогических кадров военных кафедр необходимо всемерно активизировать;
- ✓ осуществление военными кафедрами широкого спектра научных исследований актуальных проблем теории и практики военного обучения студентов. Их тематика и проведение должны определяться не только образовательными организациями высшего образования, имеющими военные кафедры, но и заинтересованными органами государственного управления (Минобороны и Минобрнауки России), а также государственными программами развития образования, научно-технического развития и др.;
- ✓ подготовку и публикацию в государственных научных и научно-информационных изданиях научных докладов, статей, монографий и другой научной продукции по вопросам военного обучения студентов с установлением тесного сотрудничества с редакциями этих изданий;
- ✓ восстановление сложившейся в Минобразования (Минобрнауки) России в 2000–2005 гг. практики ежегодного проведения

региональных, ведомственных и общероссийских научно-методических конференций по вопросам военного обучения студентов, обеспечивающих широкое обсуждение сложившихся в данной системе проблем и противоречий, выработку оптимальных подходов и способов их практического разрешения, а также обобщение и распространение передового опыта организации, осуществления, управления и ресурсного обеспечения такого обучения.

Совершенствование технической составляющей военного обучения студентов должно обеспечивать их активное участие в проведении занятия, связанное с обсуждением проблемных ситуаций, обоснованием и выработкой оптимальных решений, практической отработкой навыков и умений в исполнении своих обязанностей по должностному предназначению. Поэтому представляется целесообразным осуществлять оснащение учебно-материальной базы военных кафедр современными обучающими техническими и технологическими системами и средствами, обеспечивающими не только объёмное воспроизведение любых образцов вооружения и военной техники, но и осуществление всех действий и процессов по их эксплуатации и боевому применению. К приоритетным образцам современных технических средств обучения могут быть отнесены: мультимедийные системы, тренажёрные средства, функциональное стендовое оборудование, учебно-действующие макеты и модели, учебные фильмы и видеокурсы, системы и средства автоматизированного управления и контроля обучения и др.

Совершенствование контрольной составляющей военного обучения студентов должно обеспечивать полноценную практическую реализацию совокупности выработанных современной педагогикой требований к организации контроля за учебной деятельностью студентов, дифференцированный индивидуальный характер контроля, его систематичность и регулярность прове-

дения, всесторонность и объективность, разнообразие форм контроля, а также единство требований преподавателей по совокупности критериев и методики осуществления контроля.

Совершенствование и усиление мотивационной составляющей обучения студентов по курсу общевоенных дисциплин должны осуществляться на основе уяснения и осознания ими высокого рейтинга военных профессий, почётности и героики военной службы, ратного труда по защите национальных интересов, независимости, суверенитета и территориальной целостности Российской Федерации. Это будет способствовать высокой востребованности выработанных в процессе обучения на военных кафедрах профессионально-нравственных качеств военнослужащего на современном рынке труда. Работа в этом плане должна быть направлена на повышение качества индивидуальной и групповой учебно-воспитательной работы со студентами, побуждение их к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению ими содержания учебной программы курса, осознанию совокупности социальных, познавательных, профессионально-ценностных, коммуникативных, традиционно исторических, культурных и других потребностей, обеспечивающих формирование и совершенствование профессионально-нравственного облика военнослужащего.

Развитие воспитательной составляющей как одной из важнейших функций обучения студентов должно быть направлено на формирование и поддержание у них высокой мотивации к такому обучению, чувства личной ответственности за обеспечение безопасности и надёжной защиты личности, общества и государства, постоянное совершенствование знаний, навыков и умений в исполнении обязанностей командира подразделения по должностному предназначению в реальных условиях их боевого и повседневного функционирования.

Совершенствование кадровой составляющей обучения студентов по курсу общевоенных дисциплин в общем случае должно предусматривать:

- осуществление качественного отбора и расстановки кадров профессорско-преподавательского состава военных кафедр;

- создание и обеспечение функционирования единой системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава военных кафедр. Указанная система могла бы быть сформирована уже в ближайшей перспективе на базе созданного в Московском автомобильно-дорожном государственном техническом университете (МАДИ) института военной подготовки, обладающего глубокими традициями военного обучения студентов, высоким научно-методическим потенциалом;

- формирование и внедрение в практику единой системы периодической индивидуальной аттестации профессорско-преподавательского состава военных кафедр на основе совокупности разработанных критериев с использованием соответствующих методов, форм и способов современной педагогики, педагогической психологии и др.

Совершенствование экономической составляющей военного обучения студентов по курсу общевоенных дисциплин должно обеспечить рациональное использование финансовых и материальных ресурсов, направляемых на развитие учебно-материальной базы военных кафедр, а также на дополнительное стимулирование профессорско-преподавательского состава.

Следует отметить, что распространяемые в прессе и в сети Интернет сведения о непомерно высокой стоимости военного обучения студентов на военных кафедрах не подтверждаются результатами проведенных в России исследований сравнительной экономичности подготовки офицеров в нашей стране. Они свидетельствуют о том, что в 1990–1992 гг. затраты на подготовку кадрового офицера в военном вузе в три–пять раз

превышали общие затраты на подготовку офицера запаса на военной кафедре гражданского вуза. Начиная с 1993 г. стоимость обучения таких специалистов в военных вузах в сравнении с гражданскими стала ещё более возрастать.

Выводы. Проведённое исследование практики военного обучения студентов и опыта прохождения военной службы офицеров запаса – выпускников военных кафедр свидетельствует о следующем.

1. Курс общевоенных дисциплин является основным инструментом формирования у проходящих военное обучение студентов высоких профессионально-нравственных качеств военнослужащего, востребованных во всех сферах жизнедеятельности личности, общества и государства, что обуславливает объективную потребность в его всестороннем качественном совершенствовании.

2. Предложенная авторами в рамках реализации инновационного подхода совокупность основных составляющих (направлений) качественного совершенствования военного обучения студентов определяет общую стратегию изменения качественных параметров функционирования данной системы.

3. Разработанные инновационные составляющие (направления) качественного совершенствования военного обучения студентов обеспечивают возможность проведения широкого спектра научных исследований и организационно-практических мероприятий по повышению эффективности такого обучения.

4. Реализация предложенного авторами инновационного подхода будет способствовать улучшению качественных параметров военного обучения студентов по курсу общевоенных дисциплин и уровня теоретической и практической подготовленности выпускников военных кафедр к исполнению обязанностей по должностному предназначению командиров подразделений в реальных условиях современной повседневной и боевой деятельности.

Литература

1. *Абрамов А.Н., Ротков Л.Ю., Симонов А.В., Трёмбовецкий В.В.* Инновационная модель подготовки офицеров в гражданском вузе // Высшее образование в России. 2016. № 7 (203). С. 17–24.
2. *Ендовицкий Д.А., Шамаев В.Г.* Военное образование в гражданском вузе: на пути к стабильности // Высшее образование в России. 2016. № 5 (201). С. 129–131.
3. *Ротков Л.Ю., Абрамов А.Н., Руг А.В.* Актуальные вопросы подготовки офицеров в гражданских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 23–29.
4. *Добровольский В.С.* О некоторых подходах к повышению качества военного обучения студентов по курсу общевоенных дисциплин // Материалы научно-практической конференции в Московском автомобильно-дорожном государственном техническом университете (МАДИ) по военному обучению студентов. М.: МАДИ, 2018. С. 20–45.
5. *Добровольский В.С., Шпаков Г.Г.* Инновационный подход к решению проблемы повышения качества военной подготовки студентов // Автомобиль. Дорога. Инфраструктура. 2018. № 1; *Добровольский В.С.* Подготовка офицеров запаса: проблемы и пути их решения // Военная мысль. 2002. № 4. С. 37–42.
6. *Шпаков Г.Г.* Требования к профессорско-преподавательскому составу военных кафедр в вузах // Гуманитарный вестник. 2014. № 2 (29). С. 131–133.
7. *Резник С.Д., Вдовина О.А.* Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности. М.: ИНФРА, 2010. 389 с.
8. *Сластенин В.А., Исаяев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика. М.: Академия, 2002. 576 с.

Статья поступила в редакцию 17.01.18

С доработки 04.03.18

Принята к публикации 11.04.18

Innovative Approach to Improving the Quality of Students' Military Training

Valery S. Dobrovolsky – Cand. Sci. (Military), Assoc. Prof. of the Military Department, e-mail: dvs539@yandex.ru

Gennady G. Shpakov – Head of the Military Department, e-mail: fvomadi@yandex.ru
Moscow State Automobile and Road Technical University (MADI), Moscow, Russia
Address: 64, Leningradsky prosp., Moscow, 125319, Russian Federation

Abstract. The article substantiates the defining role and the importance of the course of general military disciplines in students' military training system. This course is the main tool in the formation of high professional and moral qualities of a serviceman, highly demanded not only in the military, but also in all other spheres of activity. The results of the conducted researches (experiments) and the experience of military service of reserve officers – graduates of military departments during their conscription into military service in 2000-2010 are summarized. These results confirmed the ineffectiveness of the existing in students' military training system long-term practice of traditional way of passing of the course of general military disciplines. This situation determines an objective need to improve appreciably the quality of training.

The authors propose an innovative system approach to increase the efficiency and the quality of students' military training providing integral and interconnected development and improvement of the main components of such training: legal, content, organizational, methodical, scientific, technical and technological, control, motivational, educational, personnel, economic. The article defines the priorities in the development and improvement of each component and proposes innovative forms of integrated education of military departments students such as integrated tactical-special training tasks and complex group exercises that enhance the efficiency and quality of knowledge obtained and the formation of practical skills in the performance of duties for official purpose in the real

conditions of daily and combat activities. In conclusion the authors specify that realization of the proposed innovative system approach will objectively promote the increase of efficiency and quality of students' military training. It opens wide opportunities for carrying out scientific researches in this field defining at the same time the general strategy for improving its qualitative parameters.

Keywords: military Department, students' military training system, general military training discipline, serviceman's professional and moral qualities, systematic approach, integrated tactical and special training tasks

Citation: Dobrovolsky, V.S., Shpakov, G.G. (2018). [Innovative Approach to Improving the Quality of Students' Military Training]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 5, pp. 141-151. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Abramov, A.N., Rotkov, L.Yu., Simonov, A.V., Trembovetskiy, V.V. (2016). [Innovative Model of Training Officers in a Civil Institution]. *Vysshee obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 7 (203), pp. 17-24. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Endovitskiy, D.A., Shamayev, V.G. (2016). [Military Education at a Non-Military University: On the Road to Stability]. *Vysshee obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5 (201), pp. 129-131. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Rotkov, L.Yu., Abramov, A.N., Rug, A.V. (2014). [Topical Questions of Officers' Preparation at Civilian Higher Education Institutions]. *Vysshee obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2, pp. 23-29. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Dobvol'skiy, V.S. (2018). [On Some Approaches to Improving the Quality of Military Teaching of Students in the Course of the General Military Disciplines]. In: *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii v Moskovskom avtomobil'no-dorozhnom gosudarstvennom tekhnicheskoy universitete (MADI) po voennomu obucheniyu studentov 1.02.2018*. Moscow: MADI Publ. 2018, pp. 20-45. (In Russ.)
5. Dobvol'skiy, V.S., Shpakov, G.G. (2018). [Innovative Approach to Solving the Problem of Improving the Quality of Military Training of Students]. *Avtomobil'. Doroga. Infrastruktura* [Automobiles. Road. Infrastructure]. No. 1. (In Russ.); Dobvol'skiy, V.S. (2002). [Training of Reserve Officers: Problems and Ways to Solve Them]. *Voennaya mysl'* [Military Thought]. No. 4, pp. 37-42. (In Russ.)
6. Shpakov, G.G. (2014). [Requirements to Teaching Staff of Military Departments of Universities]. *Gumanitarnyy vestnik* [Humanities Bulletin]. No. 2 (29), pp. 131-133. (In Russ.)
7. Reznik, S.D., Vdovina, O.A. *Prepodavatel' vuza: tekhnologii i organizatsiya deyatel'nosti* [University Teacher: Technologies and Organization of Activities]. Moscow: INFRA Publ., 2010. 389 p. (In Russ.)
8. Slastenin, V.A., Isayev, I.F., Shiyanov, Ye.N. (2002). *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Akademiya Publ. 576 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 17.01.18
Received after reworking 04.03.18
Accepted for publication 11.04.18*

Динамика ценностных ориентаций и установок курсантов военных образовательных организаций

Карлова Екатерина Николаевна – канд. социол. наук, доцент, ст. науч. сотрудник. E-mail: ekaterina-n-karlova@yandex.ru

Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, Воронеж, Россия

Адрес: 394064, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, 54а

Аннотация. Статья посвящена проблемам трансформации отношения россиян к военной службе в течение последнего десятилетия, а также вопросам динамики мотивационно-ценностной сферы курсантов военных образовательных организаций в процессе обучения. На основе анализа научной литературы, данных опросов общественного мнения и собственных исследований автор делает вывод о восстановлении престижа военной профессии, повышении социально-экономического статуса военнослужащих, укреплении уверенности курсантов в правильности выбора профессии. Среди мотивов поступления в военную образовательную организацию на протяжении всего периода наблюдений доминируют военно-профессиональные мотивы. Система ценностных координат курсантов также остаётся стабильной, они в целом гордятся службой в Вооружённых силах и разделяют нормы и ценности военной службы. Применение анализа соответствий позволило автору выявить связь между различными мотивами и ценностями и измерить степень близости между курсантами разных курсов в мотивационно-ценностном пространстве. Автор делает вывод о последовательной трансформации системы мотивации курсантов по мере взросления. Первокурсников в большей степени привлекают прагматичные, материальные преимущества военной службы. Второй, третий и четвёртый курсы занимают промежуточную позицию, на этом этапе происходит процесс переосмысления профессионального выбора. У выпускников в наибольшей степени сформирована военно-профессиональная направленность, наибольшую ценность для них представляет интерес к выбранной военно-учётной специальности.

Ключевые слова: военные образовательные организации, военная социология, курсанты, социальные установки, профессиональная мотивация, ценностные ориентации, военная профессия

Для цитирования: Карлова Е.Н. Динамика ценностных ориентаций и установок курсантов военных образовательных организаций // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 152-159.

Особенностью военного образования является система заказа на специалистов от органов военного управления и обязательство распределения выпускников, то есть имеет место целевая подготовка и закрытый рынок воинского труда. Ключевой проблемой военного образования является, таким образом, привлечение и отбор абитуриентов, имеющих высокий уровень мотивации к службе, готовых не только освоить учебную

программу, но и интериоризировать воинские ценности и традиции, вести особый образ жизни, разделять риски военной службы.

В центре внимания данной статьи находятся вопросы эволюции ценностных установок россиян по отношению к военной службе, а также динамика мотивационно-ценностной сферы курсантов в процессе обучения. Исследование исходит из предпосылки, что

социальный престиж военной профессии оказывает влияние на привлекательность и популярность военных специальностей для абитуриентов и их родителей. Модифицируется ли при этом структура социальных установок по отношению к военной профессии и как варьируются мотивы и ценностные ориентации курсантов в процессе обучения? Эти вопросы легли в основу ряда авторских исследований мотивационно-ценностной сферы курсантов учебных заведений Военно-воздушных сил (ВВС) с 2008 по 2017 гг.¹

Престиж военной службы

Исследования 1990–2000-х гг. демонстрировали низкий уровень престижа военной службы и бедственное положение офицеров. Служба в армии, по данным социологических опросов, была малопривлекательной: 50% респондентов (офицеров и прапорщиков) утверждали, что престижа военной службы в российском обществе просто нет, а ещё 37% полагали, что его уровень ниже среднего [1]. В 1994–2004 гг. из Вооружённых сил России досрочно уволились около 230 тысяч офицеров. Среднегодовая убыль офицеров более чем в два раза превышала нормативную. С 2001 г. число досрочно уволенных составило более 75% от общего количества офицеров, покинувших Российскую армию [2, с. 37]. Социологами отмечались такие негативные явления в офицерской среде, как ориентация значительной части офицерского состава на утилитарно-прагмати-

ческие ценности в своей профессиональной деятельности, незаинтересованность в обучении и воспитании подчинённых, отсутствие стремления к профессиональному и личностному самосовершенствованию [3, с. 122–123].

В настоящее время можно констатировать восстановление авторитета военной профессии. Основанием таких изменений стала военная реформа, в ходе которой был взят курс на формирование нового облика Вооружённых сил. Значительно увеличился размер денежного довольствия военнослужащих, сократилась очередь нуждающихся в жилье, предприняты шаги по обновлению материально-технической базы, модернизации вооружения и военной техники, активизировались боевая подготовка, учения, информационная поддержка реализуемой политики. Как результат, сегодня происходит формирование положительного имиджа Вооружённых сил. Несмотря на ряд непопулярных мер, таких как сокращение численности, расформирование и передислокация воинских частей, опросы общественного мнения за последнее десятилетие демонстрируют серьёзное укрепление доверия россиян к Вооружённым силам, повышение престижа военной службы, рост социального статуса военнослужащих. По данным ВЦИОМ, в 2008 г. деятельность Российской армии одобряли 56% россиян, в 2016 г. – уже 83%, а в 2017 г. – 89,8%². Если в 2005 г. 57% россиян относили офицеров Вооружённых сил к категории людей с достатком ниже среднего уровня или даже к бедным, то в 2010 г. большинство опрошенных уже считали офицеров людьми среднего класса³. На фоне общего экономического кризиса в 2016 г. военнослужащие стали восприниматься как люди с достатком выше среднего или

¹ Исследования проведены с использованием метода анкетирования курсантов в 2008 г. (N = 263), 2009 г. (N = 226) и 2011 г. (N = 161) на базе Сызранского высшего военного авиационного училища лётчиков, в 2013 г. (N = 470) на базе ВУНЦ ВВС «ВВА», в 2017 г. (N = 1017) на базе ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж), филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Сызрань, Самарской обл.), филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Челябинск), Краснодарского высшего военного авиационного училища лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова.

² Деятельность общественных институтов. URL: https://wciom.ru/news/ratings/odobrenie_deyatelnosti_obshhestvennykh_institutov/

³ База результатов опросов россиян «Архивариус» ВЦИОМ. URL: https://wciom.ru/database/baza_rezultatov_oprosa_s_1992_goda/

даже богатые. В том же году зафиксирован исторический максимум доли тех, кто хотел бы видеть своих родных и близких в рядах Вооружённых сил России⁴. Военное руководство заявило об отсутствии проблемных вопросов с комплектованием первых курсов по количественному составу и по уровню знаний абитуриентов. Средний конкурс составил: у юношей – 4 чел. в командные вузы Сухопутных войск, более 6 чел. – на место в ВДВ, 9–11 чел. – в Военно-медицинскую академию и Военную академию МТО; у девушек – 11 чел. на место [4].

Итак, рост социального статуса военной профессии оказывает положительное влияние на уровень привлекательности военно-учётных специальностей среди абитуриентов. Однако в процессе социализации в военной образовательной организации изначальные установки и ценностные ориентации молодых людей относительно будущей профессии претерпевают значительную трансформацию. Это связано с влиянием множества факторов. Согласно Федеральному закону образование представляет собой единый процесс воспитания и обучения и включает в себя формирование, помимо совокупности знаний, умений, навыков, также ценностных установок⁵. Военное образование в наибольшей степени отвечает данному обстоятельству благодаря особой воспитательной среде военной организации. Специфика профессиональной социализации курсантов в военном вузе состоит в её закрытости по отношению к внешней среде, императивности норм военной организации; обязательности исполнения требований согласно приказу, в сочетании обучения и службы одновременно, ограниченности свободы действий во времени и в пространстве,

системе самоподготовки под руководством командира [5]. Социологические исследования демонстрируют различия военной и гражданской молодёжи, связанные с этими особенностями. Так, чувство принадлежности к профессии военнослужащего, готовность и желание служить сформированы в наибольшей степени у курсантов военного вуза, далее – у курсантов учебных военных центров и в наименьшей – у студентов военных кафедр [6]. Зарубежные исследования демонстрируют усиление воинской идентичности в процессе учёбы в военной академии [7], трансформацию ценностей в процессе обучения [8]. В результате военной социализации курсанты воспринимают себя как особую группу, корпорацию, разделяющую более консервативные взгляды по сравнению с либеральной гражданской молодёжью [9].

Профессиональная социализация курсантов в военном вузе является целенаправленным и управляемым процессом, поскольку в конечном итоге тип и уровень мотивации выпускников оказывают влияние на качество исполнения ими своих обязанностей по обеспечению обороноспособности страны в меняющейся социально-политической и экономической обстановке.

Трансформация установок

по отношению к военной службе курсантов

Сравнительный анализ результатов авторских исследований отношения курсантов к военной службе позволил обнаружить некоторые изменения в период с 2008 по 2017 гг. Как видно из *рисунка 1*, за восемь лет уверенность респондентов в правильности выбора профессии укрепилась, значительно снизилась доля курсантов, которые ставят под сомнение свой первоначальный выбор. Среди мотивов поступления в военную образовательную организацию на протяжении всего периода наблюдений доминируют военно-профессиональные: овладение интересной профессией, желание исполнить воинский долг перед Родиной, возможность работать с военной техникой,

⁴ Образ российской армии. Пресс-выпуск ВЦИОМ № 3311. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116078>

⁵ Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

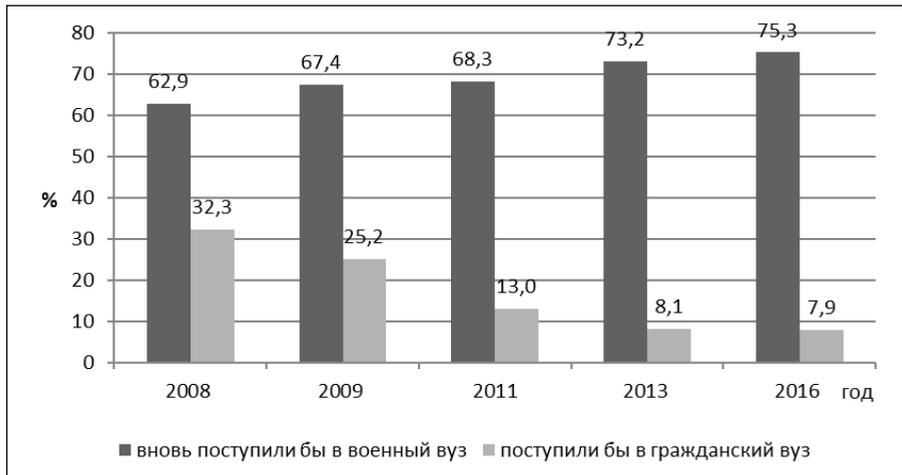


Рис. 1. Оценка возможности повторного выбора военной или гражданской профессии курсантами (в %)

возможность проявить мужество и героизм в экстремальных условиях, формирование ценных личных качеств, желание сделать карьеру офицера. Отношение к профессии военнослужащего у 60% курсантов за время обучения улучшилось, негативные оценки варьируются в пределах 5–10% в разные периоды исследования.

К 2016 г. снижается актуальность мотива «бесплатное получение высшего образования» и возрастает значение «гарантированного трудоустройства». Можно предположить, что в условиях экономического кризиса и сокращения возможностей рынка труда преимущественно целевая подготовка становится конкурентным преимуществом военных образовательных организаций. Сохраняет актуальность объяснение военных социологов А.К. Дегтярева и Е.Ю. Литвиненко (2003 г.): в отличие от гражданских сверстников, ориентированных на рыночные модели жизненного пути и рискогенную интеграцию в общество, курсанты рассчитывают на предсказуемую социальную карьеру и достижение социальной зрелости, что связано как раз с поступлением в военный вуз [10]. Действительно, несмотря на режим интенсивной службы, совмещение учёбы с выполнением воинских обязанностей, с по-

вышенной правовой ответственностью, военная служба привлекает молодых людей стабильностью занятости и социальной защищённостью.

Значительную трансформацию претерпевают оценки курсантами изменения отношения государства к армии. Как видно из рисунка 2, пик социальной напряжённости пришёлся на 2011 г. в связи с начавшимися реформами министра обороны А.Э. Сердюкова, сокращением армии, приостановлением набора в военные вузы на фоне низкого уровня жизни и слабых темпов реализации социальных гарантий на жильё. С 2012 г. позитивные оценки курсантами отношения государства к армии начинают расти, в 2016 г. они почти единодушны во мнении, что отношение государства к армии изменилось в лучшую сторону. Система ценностных координат курсантов остаётся стабильной на протяжении всего периода измерений. Респонденты в целом гордятся службой в Вооружённых силах и разделяют нормы и ценности военной службы. Наблюдается постепенное уменьшение доли согласных с утверждением «Я предпочитаю служить в мирных условиях», что можно объяснить укреплением уверенности в боеспособности армии.

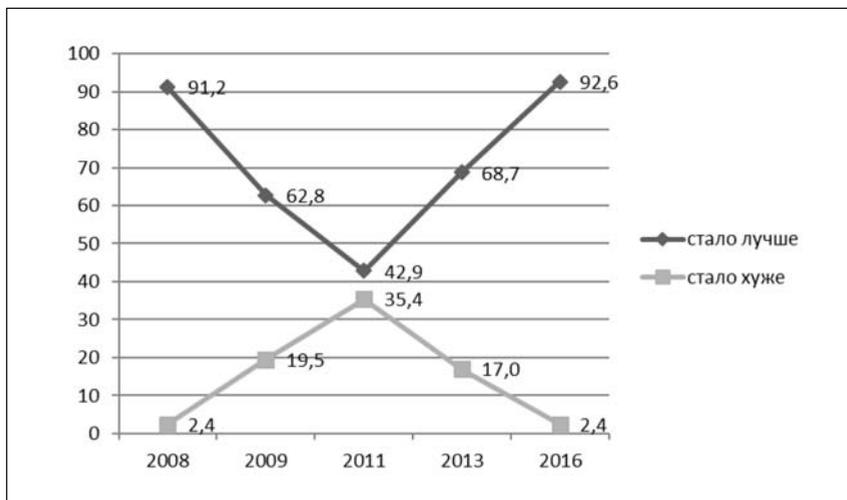


Рис. 2. Динамика оценок курсантами изменения отношения государства к армии за последние три года (в %)

Динамика мотивационно-ценностной сферы курсантов в процессе обучения

Мотивы к военно-профессиональной деятельности формируются постепенно, через прохождение ряда этапов или стадий, среди которых нас особенно интересуют стадия выбора профессии и стадия профессионального обучения. На первом этапе складывается интерес к содержанию будущей деятельности, происходит осознание профессионального призвания, возникает стремление войти в определённую профессиональную общность, формируются профессиональные ожидания. Период профессионального обучения включает адаптацию, приспособление личности к профессии, здесь происходит уточнение профессиональных притязаний, намечается принятие роли профессионала.

Одной из задач исследования 2016 г. было выявление различий в мотивационно-ценностной системе курсантов разных курсов. С целью анализа взаимосвязи между различными мотивами и ценностями, поиска латентных факторов и измерения близости между курсантами разных курсов в мотивационно-ценностном пространстве, а также визуализации мотивационно-ценностных различий был использован метод анализа

соответствий (correspondence analysis). За основу анализа была взята таблица сопряжённости, в строках которой располагаются тезисы о мотивах поступления в военный вуз и военно-профессиональных ценностях, а в столбцах – курсы. В результате получилось трёхмерное пространство, в котором три оси объясняют 96,5% дисперсии ответов (64,8%, 20,2% и 11,5% соответственно). Поскольку визуально лучше воспринимается двухмерное пространство, на рисунке 3 представлено мотивационно-ценностное пространство по двум осям с наибольшими показателями инерции. Полюса горизонтальной оси, вносящей наибольший вклад в общую инерцию, названы нами «военно-профессиональная ориентация» и «гражданская ориентация». Полюса вертикальной оси получили наименования «конформизм и престиж военной службы» и «отсутствие престижа военной службы». Третья ось, объясняющая 11,5% инерции, имеет полюса «маскулинность» и «отсутствие призвания к службе».

Как видно из рисунка 3, курсанты первого и пятого курсов существенно отличаются друг от друга и от средних курсов по мотивации к службе и отношению к значимым составляющим военной профессии. Перво-

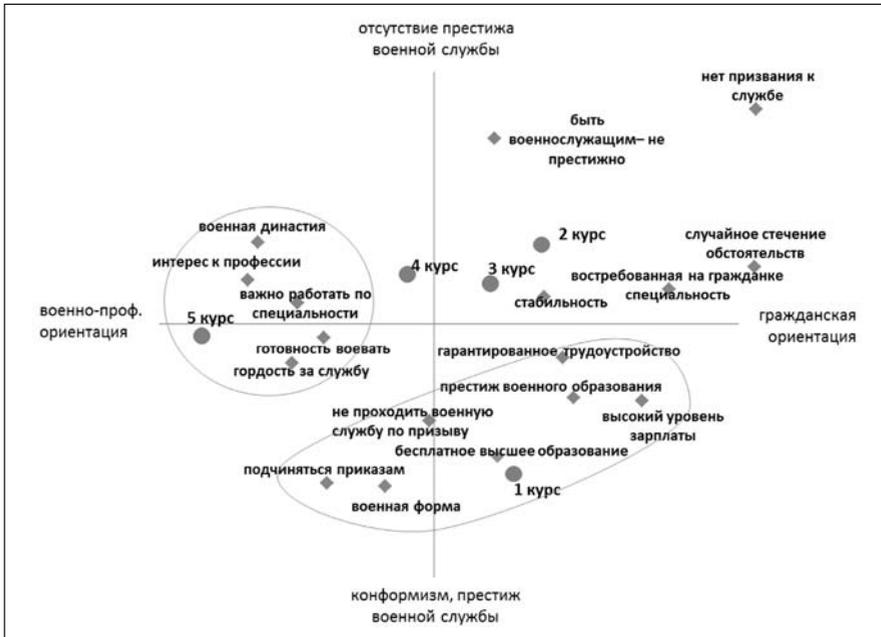


Рис. 3. Расположение курсантов разных курсов в мотивационно-ценностной системе координат (результаты анализа соответствий)

курсников в большей степени привлекают прагматичные, материальные преимущества военной службы: получение бесплатного высшего образования, высокий уровень оплаты воинского труда, гарантированное трудоустройство в Вооружённых силах. В то же время первокурсники, только начинающие интегрироваться в военную корпорацию, демонстрируют наибольший уровень конформизма и приверженности внешним атрибутам военной службы: для них большую ценность представляет ношение военной формы одежды и подчинение приказам командиров.

В процессе учёбы, уже начиная со второго курса, изначальные представления о военной службе претерпевают существенную трансформацию. Можно предположить, что наступает период мотивационно-ценностной дезориентации, когда курсанты в наибольшей степени испытывают разочарование, подвергают сомнению правильность профессионального выбора. Второй, третий и четвёртый курсы занимают промежуточную позицию, ближе к

гражданской ориентации, но постепенно перемещаются в направлении военно-профессиональной ориентации.

У выпускников в максимальной степени сформирована военно-профессиональная направленность, наибольшую ценность для них представляет интерес к выбранной военно-учётной специальности, они испытывают большую гордость за службу в Вооружённых силах и выражают готовность воевать за свободу и независимость России.

По третьему измерению с полюсами «маскулинность» и «отсутствие призвания к службе», третий и четвёртый курсы располагаются ближе к первому полюсу, который характеризуется тезисами «настоящий мужчина обязательно должен отслужить в армии» и «я хочу испытать себя, приняв участие в боевых действиях». Курсанты других курсов располагаются ближе к центру данной оси, то есть суждение об отсутствии призвания к военной службе не находит большой поддержки у курсантов. Аналогично на рисунке 2 можно заметить, что верх-

няя часть системы координат пустует, поскольку курсанты не разделяют однозначно негативного отношения к военной службе.

Выводы

Как показало проведённое исследование, за последнее десятилетие престиж военной службы в российском обществе значительно укрепился. Несмотря на рост интереса абитуриентов к военным специальностям и расширение набора в военные образовательные организации, структура мотивов поступления в военный вуз и система ценностных ориентаций курсантов остаются достаточно стабильными. Динамичность мотивационно-ценностной системы курсантов проявляется в процессе получения ими военного образования, когда установки по отношению к военной профессии изменяются и преобразуются.

Имеет место последовательная трансформация мотивационно-ценностной системы курсантов по мере взросления. Происходит распад идеализированных представлений о военной профессии и формирование реалистичного взгляда на военную службу. В ходе исследования выявлены существенные различия между курсантами разных курсов, позволяющие говорить о нескольких типах мотивации – качественных показателях отношения к учёбе и будущей профессии, выраженных в особенностях мотивации к приобретению и совершенствованию профессиональных навыков и в устойчивом желании продолжить военную службу.

Литература

1. Бурда С.М. Престиж военной службы // Социологические исследования. 1999. № 12. С. 63–69.
2. Половнев А., Юрченко Ю. Военно-профессиональная ориентация молодых офицеров // Ориентир. 2004. № 12. С. 36–42.
3. Веремчук В.И., Крутилин Д.С. Имидж командира Вооруженных сил Российской Федерации в воинских коллективах // Социологические исследования. 2013. № 4. С. 122–130.
4. Горемыкин В.П. Военное образование: цель – на развитие // Вестник военного образования. 2017. № 1. С. 4–13.
5. Дигин С.Н. Профессиональная социализация курсантов в военном вузе в современных условиях: социологический анализ: дисс. ... канд. социол. наук. Екатеринбург. 2009. 14 с.
6. Карлова Е.Н. Особенности социального статуса студентов военных центров // Социологические исследования. 2012. № 7. С. 135–142.
7. Franke V.C. Duty, Honor, Country: The Social Identity of West Point Cadets // Armed Forces & Society. 2000. Vol. 26(2). P. 175–202.
8. Priest R.F., Beach J. Value Changes in Four Cohorts at the U.S. Military Academy // Armed Forces & Society. 1998. Vol. 25(1). P. 81–102.
9. Sondheimer R.M., Toner K., Wilson I. Cadet Perceptions of Military and Civilian Ideology: A Research Note // Armed Forces & Society. 2013. Vol. 39(1). P. 124–134.
10. Дегтярев А.К., Литвиненко Е.Ю. Курсанты ввузов: жизненные стратегии и инновационный потенциал // Социологические исследования. 2003. № 12. С. 69–75.

Статья поступила в редакцию 01.03.18

Принята к публикации 15.04.18

Dynamics of Value Orientations and Attitudes of Military Education Institutions' Cadets

Ekaterina N. Karlova – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., e-mail: ekaterina-n-karlova@yandex.ru

Air Force Military Educational and Scientific Center “Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin”, Voronezh, Russia

Address: 54a, Starykh Bol'shevikov str., Voronezh, 394064, Russian Federation

Abstract. The article explores the processes of transformation of Russian cadets' motivation and value orientations during the last decade, as well as the dynamics of their motivational and value sphere throughout the period of study at military educational organizations. The analysis of scien-

tific literature, public opinion polls and author's own research showed the restoration of the prestige of the military profession, improving of socio-economic status of military personnel, enhancing of students' confidence about their choice of profession. Military professional motives for enrolling in military education organization are dominating throughout the period of observation. The system of value coordinates also remains stable; cadets are generally proud of service in the Armed forces and share the norms and values of military service. The use of correspondence analysis allowed the author to identify the relationship between different motives and values and to measure the proximity between cadets of different courses in the motivation and value space. The author concludes that cadets' motivational system is being gradually transformed as they grow up. First-year students are more attracted by pragmatic, material advantages of military service. The second, third and fourth courses take an intermediate position; this stage is characterized by the process of rethinking professional choice. Graduates have the most formed military and professional orientation, the greatest value for them is the interest to the chosen military specialty.

Keywords: military education organization, military sociology, military profession, cadets, social attitudes, professional motivation, value orientations

Cite as: Karlova, E.N. (2018). [Dynamics of Value Orientations and Attitudes of Military Education Institutions' Cadets]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 5, pp. 152-159. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Burda, S.M. (1999). [Prestige of the Military Service]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* = Sociological Studies. No. 12, pp. 63-69. (In Russ.)
2. Polovnev, A., Yurchenko, Yu. (2004). [Military-Professional Orientation of Young Officers]. *Orientir* [Guideline]. No. 12, pp. 36-42. (In Russ.)
3. Veremchuk, V.I., Krutilin, D.S. (2013). [The Image of the Commanding Officer of Armed Forces of the Russian Federation in Military Collectives]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* = Sociological Studies. No. 4, pp. 122-130. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Goremykin, V.P. (2017). [Military Education: The Goal is the Development]. *Vestnik voennogo obrazovaniya* = Bulletin of the Military Education. No. 1, pp. 4-13. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Digin, S.N. (2009). *Professionalnaya sotsializatsiya kursantov v voennom vuze v sovremennykh usloviyakh: sociologicheskii analiz* [Professional Socialization of Cadets in Military Higher Education Institution in Modern Conditions: Sociological Analysis]. Extended Abstract of Candidate's Thesis. Ekaterinburg. 14 p. (In Russ.)
6. Karlova, E.N. (2012). [The Features of the Social Status of Students in Military Centers]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* = Sociological Studies. No. 7, pp. 135-142. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Franke, V.C. (2000). Duty, Honor, Country: The Social Identity of West Point Cadets. *Armed Forces & Society*. Vol. 26(2), pp. 175-202.
8. Priest, R.F., Beach, J. (1998). Value Changes in Four Cohorts at the U.S. Military Academy. *Armed Forces & Society*. Vol. 25(1), pp. 81-102.
9. Sondheimer, R.M., Toner, K., Wilson, I. (2013). Cadet Perceptions of Military and Civilian Ideology: A Research Note. *Armed Forces & Society*. Vol. 39(1), pp. 124-134.
10. Degtyarev, A.K., Litvinenko, E.Yu. (2003). [Cadets: Life Strategy and the Innovative Potential]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* = Sociological Studies. No. 12, pp. 69-75. (In Russ.)

РЕЦЕНЗИИ. ИНФОРМАЦИЯ

75 лет МИФИ: преемственность образовательных инноваций

Задорожник Иван Евдокимович – д-р филос. наук, науч. сотрудник. E-mail: zador46@yandex.ru
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия
Адрес: 115409, г. Москва, Каширское шоссе, 31

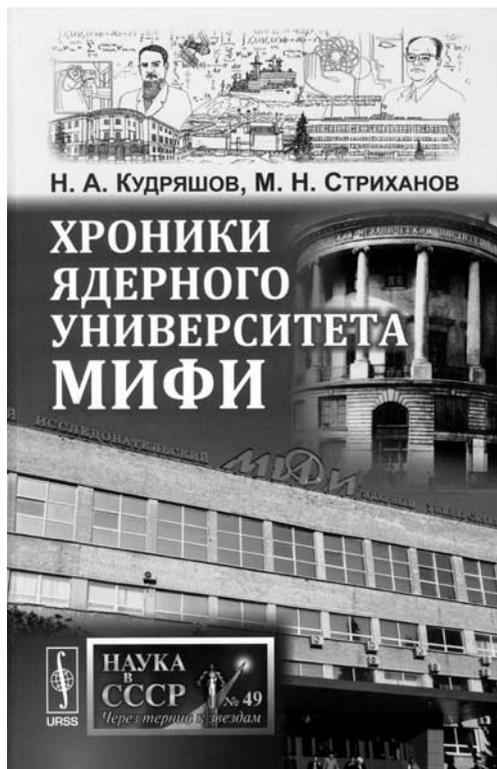
Аннотация. Монография посвящена первым 50 годам истории МИФИ, в первую очередь – рассмотрению образовательных инноваций, присущих данному вузу как центру научно-технологического развития страны. Ключевой инновацией, заложенной при самом его основании, является сопряжённость обучения и научной деятельности студентов с самых первых дней пребывания в его стенах. С ней связан и своеобразный бренд вуза – аббревиатура ССК: сжатие сроков карьеры, что демонстрируется биографией одного из его первых ректоров – В.Г. Кириллова-Угрюмова. В книге вводятся в научный оборот архивные данные об истории одного из лучших вузов страны и о судьбах людей, составивших его славу.

Ключевые слова: атомная физика, бренд вуза, Инжиниринговый центр, сроки карьеры, сжатие сроков карьеры, ядерная медицина, проектные группы

Для цитирования: Задорожник И.Е. 75 лет МИФИ: преемственность образовательных инноваций // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 160-164.

Вехи истории ведущего отечественного вуза, носившего названия Московский механический институт боеприпасов (ММИБ), Московский механический институт (ММИ), Московский инженерно-физический институт (МИФИ), Московский государственный инженерно-физический институт (технический университет) МГИФИ (ТУ), наконец, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (НИЯУ «МИФИ»), – предмет исследовательского интереса авторов книги – заведующего кафедрой «Прикладной математики» Н.А. Кудряшова и ректора М.Н. Стриханова¹. Она выпущена издательством научной и учебной литературы в рамках о многом говорящей серии «Сквозь тернии к звёздам». Как раз в этом пространстве – между земными потребностями развития страны, которые следовало удовлетворять едва ли не мгновенно, и ориентацией на «звезды», на вселенские мас-

¹ Кудряшов Н.А., Стриханов М.Н. Хроники ядерного университета МИФИ. М.: ЛЕНАНД, 2017. 400 с.



штабы решаемых задач – и располагается история вуза. А она не могла происходить без образовательных инноваций.

Монография посвящена первым 50-ти годам истории МИФИ, но выстроена так, что охватывает фактически и события всей его 75-летней сверхпродуктивной жизни. Ключевой инновацией, заложенной его основателями, является практическое воплощение идеи сопряжения обучения и научной деятельности студента с самых первых дней его пребывания в стенах вуза. С ней связан и своеобразный бренд вуза, который мы рискнём назвать аббревиатурой ССК – сжатие сроков карьеры. Это демонстрируется биографией одного из его выдающихся ректоров – В.Г. Кириллова-Угрюмова. В неполных 18 лет – старшина морской пехоты, а в 19 – один из первых студентов ММИБа. В 29 лет он защитил кандидатскую диссертацию и занял пост декана факультета экспериментальной и теоретической физики. С 1959 г. – ректор МИФИ, с 1970 г. – председатель Совета ректоров вузов Москвы, а с 1974 по 1987 г. – глава Высшей аттестационной комиссии. Освещая вехи биографии выдающегося учёного и организатора науки как пример ССК, авторы книги приводят архивные документы, выявляющие малоизвестные страницы его жизни. Остаётся лишь подчеркнуть, что следование параметру ССК присуще «мифистам» как никаким другим выпускникам вузов страны.

Состоявшийся в МИФИ 27–28 ноября 2017 г. XXII семинар-конференция по Проекту 5-100 продемонстрировал, что опора на образовательные инновации означает их сопрягаемость с научно-технологичными разработками и выдвижение на данной основе новшеств в самых различных отраслях. Постоянные подвижки в данном направлении вуза-лидера сомнений не вызывают. В книге подробно рассматривается история того, как к научно-технологическим разработкам в ММИБ, ММИ и МИФИ студенты привлекались напрямую – и с высокими показателями результативности. Так было в «фронтвые»

1942–1945 гг., так происходит и сейчас. При этом их исследовательское участие в устоявшихся направлениях атомной физики заметно интенсифицируется – в проектных группах Инжинирингового центра НИЯУ МИФИ. Студенты, ещё до вхождения в стены вуза овладевшие тем, что грубо можно назвать компьютерной грамотностью, приспособляют свои навыки к поискам средств решения сложнейших проблем часто быстрее, чем это делают их наставники в профессии: так студенты-фронтвики в своё время учили «боевому делу» своих не воевавших наставников.

Данное наблюдение призвано осветить феномен преемственности, характерный для МИФИ. Исторически первая инновация – замысел и исполнение задачи спасения страны путём наращивания её боеспособности. ММИБ прямо включился в её решение, сконцентрировав в единое целое мощь не имеющей прецедентов организационной работы с творческим импульсом учёных, вскоре составивших славу не только отечественной, но и мировой науки. Этот тезис можно воспринять и визуально: при входе в помещения современного НИЯУ МИФИ находится стенд, на котором размещены портреты создателей и «работяг» вуза: в их числе министры и две трети из всех отечественных лауреатов Нобелевских премий по физике. В книге также помещены их портреты – в форме фотографий и очерков о жизни и деятельности. Но это – не парадные портреты, а рассказы об «историях их успеха» – не панегирики. Книга во многом построена на архивных материалах, которые позволяют ощутить, кроме прочего, и остроту «терниев», испытываемых в ходе истории вуза. Задачи небывалой сложности побуждали забывать любые тернии... Уколы которых, судя по рассказанному в книге, пришлось испытать многим из них – испытать, чтобы сразу же забыть в безоглядном титаническом труде.

Образовательная инновация, связанная с подключением к ядерной проблематике всего потенциала вуза, ставшего ещё до окончания войны Московским механическим институ-

том, носила глобальный характер в следующем плане: ядерная энергетика и Атомный проект носят всеохватный характер, а вследствие этого всеохватно и ядерное образование. Во всём сегменте технологического образования оно обречено на расширение поля научно-исследовательских новаций и поэтому не может не развиваться опережающими темпами. Сегодня характер глобальности ядерного образования и научно-исследовательской активности определяется звонким словом «коллаборация». Не менее важен для МИФИ распределённый характер обучения – дело в том, что образование и исследования эффективнее работают на месте их осуществления. Для МИФИ это более десятка вузов-филиалов в городах на территории Российской Федерации. Проблема изучается, а затем быстрее решается на месте её возникновения (мерзлоту важнее изучать всё же за Полярным кругом, а работу ядерных реакторов – на месте их функционирования).

«Хроники» примечательны тем, что приводимые в ней сухие архивные и известные сведения сочетаются с пафосом осознания задач осуществления беспрецедентной инновации. Об этом говорится в первой главе, посвящённой ММБИ, «потерявшему», как оказалось, не случайно, букву «Б» за девять месяцев до окончания Второй мировой войны, – ММИ. Произошедшая 29 декабря реорганизация вуза не только сменила название, но и оптимизировала образовательный процесс: студенты начали обучаться не четыре, а пять с половиной лет и получили мощную экспериментальную базу. Первый выпуск института состоялся уже в 1945 г. Весной 65 молодых специалистов влились в научно-исследовательские, конструкторские и производственные структуры, существенно повысив их потенциал. Их карьеры в целом опережали карьеры выпускников других вузов, и такое опережение стало возможным благодаря ССК. Эта, конечно же, метафорическая аббревиатура приобретает более строгие очертания на фоне анализа процессов участия вуза в Атомном проекте – предмете

рассмотрения во второй главе. Им также оказалось присуще сочетание управленческих и научно-методических инноваций в сфере образования – того, что авторы называют «потрясающе оперативной работой правительства» (с. 72), с одной стороны, и творческим всплеском, связанным с деятельностью декана инженерно-физического факультета А.И. Лейпунского (с. 76), – с другой.

Описание работы кафедр и преподавателей как раз этого факультета рассматривается в третьей главе, также наполненной портретами великих учёных – «галереей» отечественных учёных-атомщиков, начинающейся с очерка-портрета И.Е. Тамма. А перед этим, казалось бы, малосущественный архивный документ о награждении денежной премией трёх студентов за конспекты по специальностям – учебники-то отставали (с. 89–95)... Такое вот внимание к принципиально новому в преподавании и исследовании, присущее и завкафедрой теоретической физики ММИ, будущему лауреату Нобелевской премии, и студенту Брагинскому – свидетельство живой образовательной традиции.

Авторы правомерно подчёркивают, что вуз с честью вышел из кризиса 1990-х, преодолев и недостаток финансирования, и отток его сотрудников во внешнюю и «внутреннюю» эмиграцию, и уменьшение конкурса поступающих (с. 375). В ноябре 1993 г. вуз стал называться Московским государственным инженерно-физическим институтом (техническим университетом). Были переименованы одни кафедры, образовались другие, а вольная или невольная ротация кадров не только привела к сохранению образовательного потенциала вуза, но и придала ему дополнительные параметры живучести.

Значимость уроков выхода из кризиса одного из лидеров вузовского сообщества, причём форсированными темпами, связана с тем, что он вырабатывал и включал в дело присущие только ему механизмы саморазвития. Их действие связывалось с тем, что готовящиеся в МИФИ кадры обладали широким горизонтом видения проблем, причём не

только технологических, но и социальных. Это выражено «смелым» авторским суждением: «образование – один из самых консервативных процессов» (с. 375). Указанный «консерватизм» и удерживал вуз на плаву, поскольку элементом данной «консервации» оставались образовательные инновации. На сей раз – связанные с вовлечённостью в новые бизнес-проекты, ориентированные на прибыльность, с опережающими технологическими разработками и всё тем же показателем – ССК – сжатием сроков карьеры.

«Мифисты» оказались в этом плане востребованными и в кризисные времена, когда их опыт нетрадиционного решения сложнейших задач был использован в полной мере. Соответствующий исторический этап, обещают авторы, будет проанализирован в дальнейших работах, равно как и новые страницы «истории успеха» МИФИ, детерминированного в первую очередь образовательными инновациями и продуктивной научно-исследовательской активностью всех его хозяев – от профессоров до студентов.

Книга правомерно завершается списком выпускников, в числе которых – Герои Советского Союза и Социалистического труда, а также Герои России, не только руководители атомной отрасли и организаторы современной nanoиндустрии, не только академики отечественных и зарубежных академий, но также космонавты и дипломаты, организаторы прорывов в отечественном образовании и всемирно известные учёные. Их список не будет закрыт ни сегодня, ни завтра.

О лауреатах Нобелевских премий А.Д. Сахарове, Н.Н. Семенове, Н.Г. Басове, об их связях с МИФИ написано немало. Авторы рассматриваемого труда не обходят их биографий, но важнее другое: они выявляют на основе архивных документов малоизвестные исследователям факты их жизни. Так, в биографии Сахарова приведено целых пять источников из архива НИЯУ МИФИ. Особо интересна характеристика на «чрезвычайно ценного научного сотрудника», который претендовал на должность доцента

(по совместительству) теоретической физики ММИ, куда и был зачислен с 1 сентября 1949 г. Но уже 15 марта – согласно ещё одному архивному документу – он получил у директора вуза «отпуск без сохранения содержания» (с. 178–179). Известно, что этот «отпуск» стал бессрочным

Сохранился в архиве вуза и приказ о назначении в 1951 г. заведующим кафедрой физики быстротекущих процессов Н.Н. Семенова, на тот момент преподавателя МГУ (с. 218). В дальнейшем он был ключевой фигурой в Отделении химических наук АН СССР, обеспечивая его продуктивную связь с вузовской наукой. Н.Г. Басов – «мифист» и по диплому, который он получил в 1950 г., и по духу. Об этом свидетельствует запись его беседы со студентами и преподавателями вуза сразу же после получения Нобелевской премии по физике 16 ноября 1964 г.: «здесь читали лекции самые выдающиеся физики нашей страны: И.Е. Тамм, М.А. Леонтович, Е.А. Фейнберг, М.А. Миллиончиков, И.К. Кикоин и другие. Они научили нас работать, научили нас думать. В общем, научная работа началась с первых дней учёбы в институте» (с. 360). Остаётся добавить, что такое раннее начало – тоже образовательная инновация института, сохраняющаяся при всех его преобразованиях и переименованиях. Так было, так и будет – с учётом того, что сегодня эта работа может начинаться ещё раньше – в прикрепленных к вузу школах и в предуниверситарии, равно как и в организованной еще в 1972 г. по инициативе Н.Г. Басова Высшей школе физики МИФИ-ФИАН.

Перед нами замечательный труд, выдерживающий самые строгие требования, которые предъявляются к исследованиям исторического характера: от впервые вводимых в научный оборот архивных данных до метафизических размышлений об истории одного из лучших вузов страны и о судьбе людей, составивших его славу.

Статья поступила в редакцию 20.02.18.

Принята к публикации 19.03.18

75 years of MEPHI's History: Continuity of Educational Innovations

(Review on the book: Kudryashov, N.A., Strikhanov, M.N. (2017).

Khroniki yadernogo universiteta MEPHI [Chronicles of Nuclear University MEPHI].

Moscow: LENAND Publ. 400 p.)

Ivan E. Zadorozhnyuk – Dr. Sci. (Philosophy), Researcher, e-mail: zador46@yandex.ru

National Research Nuclear University “MEPhI”

Address: 31, Kashirskoe shosse, Moscow, 115409, Russian Federation

Abstract. The monograph “Chronicles of Nuclear University MEPHI” (the authors – N.A. Kudryashov and M.N. Strikhanov) published in the series “Science in the Soviet Union: Through the difficulties to the stars” is devoted to the first 50 years of the history of MEPHI. The book focuses on the educational innovations characterizing Moscow Engineering Physics Institute, now – the National Research Nuclear University MEPHI as a center of scientific and technological development of the country. The key innovation inherent in its very basis is coupling of educational process with students’ research activities from the very first days of their stay at the University. This innovation is closely connected with a unique brand of MEPHI – so called “Career Time Compression” that is illustrated by the career of one of its rectors – V.G. Kirillov-Ugryumov. The book introduces into scientific circulation the archival materials, biographical data, the exclusive historical materials based on documentary evidences and memories of scientists of one of the best universities in the country. The authors convey the history of the legendary institution through the fate of people who took part in its formation.

Keywords: National Research Nuclear University MEPHI, atomic physics, innovation, University brand, Engineering center, terms of career, “Career Time Compression”

Cite as: Zadorozhnyuk, I.E. [75 Years of MEPHI's History : Continuity of Educational Innovations]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 160-164. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 20.02.18.

Accepted for publication 19.03.18



Университеты в эпоху больших вызовов (XI съезд Российского Союза ректоров)

26 апреля в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого состоялся XI Съезд Российского Союза ректоров. В работе съезда участвовали более 600 ректоров отечественных и зарубежных вузов. В повестку дня были включены вопросы развития единого образовательного пространства, построения стратегии научно-технологического развития России, взаимодействия университетов со школами и обществом, а также международные аспекты деятельности российских университетов.

Приветствуя участников и гостей съезда, **В.В. Путин** вспомнил слова Сергея Витте, русского государственного деятеля и основателя СПбПУ: «Правильно поставленный университет есть самый лучший механизм для научного развития. Эти слова звучат актуально и сегодня». *Главные темы из выступления Президента Российской Федерации:*

«Предлагаю в стенах этого выдающегося учебного заведения обсудить задачи высшей школы на современном этапе нашего развития, обменяться мнениями: что могут и должны сделать вузы для достижения технологического прорыва, для мощного дви-

жения России вперёд, о чём мы всё время в последнее время говорим».

«Вузы, университеты призваны стать центрами развития технологий и кадров, настоящими интеллектуальными локомотивами для отраслей экономики и наших регионов... Конечно, у нас есть – и мы этим гордимся – уникальная система Академии наук, система её институтов. Но России, её экономике, всем сферам жизни нужна и сильная вузовская наука. И хочу подчеркнуть: активная научная деятельность не может быть сосредоточена лишь в отдельных научно-образовательных центрах или субъектах Федера-



ции, строиться изолированными «островками». Это принципиально важно для России с её огромной, необъятной территорией, уникальным человеческим потенциалом».

«Вокруг высших учебных заведений должны формироваться сообщества людей, увлечённых идеями технологического прорыва. В этой связи считаю необходимым выстроить региональные модели взаимодействия новаторов, высокотехнологических компаний, предприятий, и сделать это, конечно, можно в том числе и на площадках высших учебных заведений... Мы обязательно будем и дальше поддерживать вузы, которые активно, успешно занимаются исследованиями и разработками. Продолжим обновлять их технологическую, приборную базу, содействовать привлечению к совместной работе наших соотечественников и ведущих учёных за рубежом, преподавателей».

«Нам критически важно сконцентрировать ресурс на поддержке талантливых, целеустремлённых исследователей и преподавателей, создать такие условия, чтобы лучшие отечественные и зарубежные учёные, перспективные выпускники вузов стремились работать в российской высшей школе».

«Я очень просил бы Российский союз ректоров, наши ведущие высшие учебные заведения продолжить работу над эффективными механизмами повышения профессионального уровня научного и педагогического состава отечественных вузов».

«Отдельно остановлюсь и на деятельности аспирантуры, целью которой как раз и является подготовка кадров для высшей школы и академического сектора науки. О каком решении этих задач можно говорить, если сегодня лишь только 14 процентов аспирантов выходят на защиту своевременно? А что делают всё это время остальные? Каких результатов они достигают? Где они продолжают свою деятельность? Выходят ли они в конечном итоге на защиту? При этом и кандидатских, и докторских, особенно в гуманитарных дисциплинах, защищается у нас много. Но если посмотреть на их научное значение, то часто возникают вопросы».

«Настоящий вуз не только даёт студентам знания и навыки, он готовит кадры, способные задавать интеллектуальную, научную, технологическую повестку развития всей страны. Следует поощрять стремления студентов-аспирантов к созданию и внедрению собственных разработок. При этом вузы могут готовить целые проектные команды, которые способны конструировать сложные инженерно-технологические системы».

«Нам нужны современные подходы к формированию единого образовательного пространства. Сегодня требования времени, тенденции в экономике, науке, на рынке труда таковы, что у молодых людей должна быть возможность выстраивать собственные образовательные траектории, получать, интегрировать знания и навыки из разных областей, а для этого нам, конечно, нужно снимать границы между разными уровнями системы образования. То есть одарённый школьник, например, сможет проходить вузовскую программу, участвовать в исследованиях наряду с аспирантами, а студент колледжа – осваивать курсы прикладного бакалавриата».



Фото Михаила Метцеля

«В ближайшие годы нам вместе предстоит значительно повысить уровень всего отечественного образования. Речь идет о совершенствовании программ и росте квалификации преподавателей дошкольных учреждений, школ, колледжей, техникумов, о дальнейшем развитии дополнительного образования и профориентации, системе поиска и поддержки талантов. Рассчитываю, что вузы примут самое активное участие в этой масштабной работе, от которой зависит, безусловно, будущее страны, успех всего подрастающего поколения».

«Мы ставим очень сложные задачи перед отечественными вузами и рассчитываем, что они будут повышать свою эффективность и конкурентоспособность, избавляться от устаревших, отживших подходов. Ещё раз хотел бы повторить: России нужна сильная высшая школа, которая устремлена в будущее. Только так мы сможем добиться прорыва в национальном развитии».

Из заключительного слова: «Образование – один из приоритетов государства на ближайшее время».

Президент Российского Союза ректоров **В.А. Садовничий** в своем выступлении отметил, что сегодня в систему высшего

образования входят более 800 образовательных организаций, в том числе два классических университета с особым правовым статусом, 10 федеральных, 29 национальных исследовательских, 33 опорных университета. «Это 260 тысяч человек профессорско-преподавательского состава, из них почти 200 тысяч специалистов высшей квалификации – кандидаты и доктора наук. Это 4 миллиона студентов, 83 тысячи аспирантов. Это огромный интеллектуальный потенциал».

Главные темы доклада: «25 лет в России действует наша организация, Российский союз ректоров. За эти годы она стала неотъемлемой частью нашей системы образования. ...XI съезд Союза ректоров и призван наметить план действий на будущее. Наш план – это ответ на вызовы, которые поставила перед нами жизнь. Они разные по масштабам, но ни один не должен быть без ответа. Это глобальные вызовы информационного общества с учётом современных геополитических условий, а также это наши профессиональные задачи, касающиеся нашего общества, нашей работы».

«На наших глазах кардинально меняется сама философия и даже идеология образования, чему учить, для чего учить. Ведь мы порой не знаем, какие профессиональные знания или какие навыки понадобятся нашим будущим студентам, поколению Z, которое с детства прекрасно адаптировано к современной технологической среде. Очевидно, мы должны дать те базовые фундаментальные знания, с помощью которых можно будет заниматься и той профессиональной деятельностью, о которой мы сегодня даже не знаем. И это совсем новые задачи в области образования и профориентации. Наш вывод: главное – научить учиться, научить мыслить. ... Как это сделать? Какова роль сегодня учителя, преподавателя?... Каким должен быть учебник? Ясно, что надо использовать в образовательных целях новые цифровые возможности: гипертекст, инфографику, интерактив-



ный формат и так далее. Но как отказаться от наследия Гутенберга?»

«Качество образования – это прежде всего потенциал преподавательских кадров, их научный уровень. В университетах России образование неразрывно связано с наукой. Здесь сосредоточен огромный научный потенциал, ведь университетские профессора – это одновременно и учёные, они работают, выполняя важные научные исследования».

«Я хотел бы кратко сказать и об аспирантуре. ... У меня вызывает тревогу, что аспирантура – это третья ступень образования, в отличие от того, что раньше это была школа подготовки научных кадров. Ведь задача учёбы в аспирантуре – воспитать учёного, погрузить его в среду, в научную школу, с тем чтобы молодой человек стал сразу же сам молодым учёным. И конечно, сейчас получилось, что мы потеряли качество подготовки аспирантов... Есть разные пути улучшения этой ситуации. Но один из них, это моё мнение, надо бы вернуть аспирантуру в прежнее научное русло».

«Как поднять региональный вуз, усилить его потенциал? У Российского союза ректоров есть предложение создавать научно-образовательные консорциумы или кластеры.

Например, головной университет из категории ведущих национальных исследовательских берёт обязательства по определённой тематике, актуальной для данного региона, отрасли, которая является для региона профильной, помогает организовать в ряде университетов соответствующие кафедры, лаборатории. Уже эти университеты, ведущие и региональные, готовят научные проекты, руководят аспирантами, создают там научную школу, научную среду, главное – укрепляют связи с промышленностью, формируют благоприятные условия для поддержки молодых учёных, которые оканчивают местные университеты. Я бы назвал эту программу научно-образовательной мобильности именем Вернадского – в честь учёного, который создавал научные школы в разных университетах великой страны».

«У нас очень интересная и ответственная профессия. Мы готовим будущее, оно вырастает на наших глазах. И каждый из нас может сказать вслед за Менделеевым: вся гордость учителя – в учениках. И нам есть чем гордиться».

В выступлениях и докладах делегаты XI съезда РСР продемонстрировали примеры успешно реализуемых мероприятий, направленных на укрепление единства общероссийского образовательного пространства, формирование единой цифровой образовательной среды, усиление взаимодействия с академическими институтами, государственными корпорациями и объединениями работодателей, развитие системы поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей и молодежи в России, повышение роли российского образования в международном образовательном пространстве.

Из резолюции съезда: «Выполнение миссии университетов в эпоху больших перемен предполагает соблюдение баланса между интеграцией университетов в международное образовательное пространство и сохранением единства общероссийского образовательного и культурного пространства».

История и философия науки

Программа повышения квалификации

***МГУ имени М.В. Ломоносова,
философский факультет***

Программа разработана ведущими специалистами
в области истории и философии науки
для преподавателей вузов

Документ установленного образца, выдаваемый
по окончании обучения, дает право принимать
кандидатский экзамен по предмету
«История и философии науки»

Форма обучения: очная
Продолжительность: 72 часа
Стоимость: 25 000 рублей
Возможно бронирование общежития МГУ



В 2018 году планируется обучение весенней и осенней групп:
16.04–29.04.2018 г.,
12.11–23.11.2018 г.

Адрес : Ломоносовский проспект, 27/4, Шуваловский корпус МГУ, аудит. Е-356
<https://www.ucheba-msu.ru/istoria-i-filosofia-nauki>
Электронная почта (e-mail): IFN.dopobr@gmail.com (link sends e-mail)

ПОМОЩЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ОРГАНИЗАЦИЯМ В СОЗДАНИИ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

www.i-exam.ru

Интернет-тестирование на всех этапах обучения позволит подготовиться к процедурам внутреннего и внешнего контроля и провести объективную оценку уровня образовательных достижений студентов.



Мастер ФОС

Создание фондов оценочных средств для внутривузовской системы оценки качества образования

На шаг впереди вместе с НИИ мониторинга качества образования!