

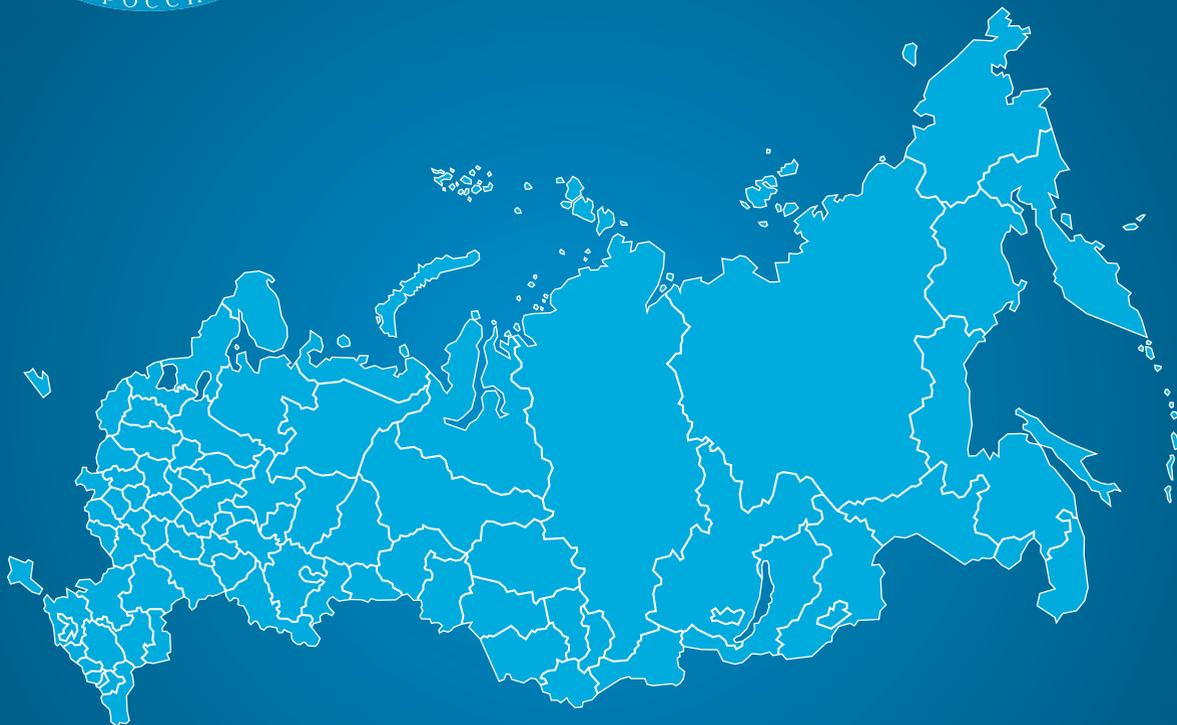
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

7 /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 сплавивает, 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

7 / 2018

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

Содержание

Contents 3

Педагогика: критический дискурс

А.С. РОБОТОВА. О педагогике, ее словах, понятиях и текстах 9
М.Б. САПУНОВ, Х.Г. ТХАГАПСОЕВ. Культура критического дискурса
о высшем образовании и науке (по страницам журнала) 20

Социология образования

А.А. ФЁДОРОВ, Е.Ю. ИЛАЛТДИНОВА, С.В. ФРОЛОВА.
«Конвенция поколений» в новом мире образования 28
Н.И. ПРОКОПОВ, С.Н. АНТОНЮК, С.Ю. ИВАНОВ, Д.В. ИВАНОВА.
Инновационный потенциал вуза как условие трудовой удовлетворённости
молодых преподавателей 39
Е.А. КОГАН, О.Б. КРЫМСКАЯ. «Английский» в техническом вузе:
мнения студентов 45

Интернационализация образования

Т.Н. ГАВРИЛЬЕВА, А. СУГИМОТО, М. ФУДЖИ, Р. ЯМАНАКА,
Г.Н. ПАВЛОВ, Д.А. КИРИЛЛИН. Устойчивое развитие университетов:
мировые и российские практики 52
И.Ю. МАЛКОВА, О.Г. МАСЛЕННИКОВА. Международная программа
магистратуры как ресурс интернационализации образовательной среды 66
О.М. ПРУДНИКОВА. Обучение математике иностранных студентов
первого курса технического вуза 74



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 28.06.2018
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

Актуальная тема

- А.В. БОДРОВ. Диплом об окончании аспирантуры *est*
диссертация? 79
- Н.В. РЫБАКОВ. Современная модель российской
аспирантуры: пилотное исследование первого
выпуска. 86

Художественное образование

- Художественное образование на Дальнем Востоке* 96
- С.Н. СКОРИНОВ. Хабаровский государственный
институт культуры как школа становления творческой
личности. 97
- Е.В. САВЕЛОВА. Перспективы международного
сотрудничества в подготовке специалистов
для сферы искусства и культуры. 105
- Н.Ф. СЕМЁНОВА. О подготовке хоровых и оркестровых
дирижёров на Дальнем Востоке России 111
- Е.Ю. КАЧАНОВА. Формирование исследовательских
компетенций у бакалавров библиотечно-
информационной деятельности. 117
- С.Ю. ЛЫСЕНКО. Особенности изучения проблем
художественной интерпретации в музыке
в вузе культуры. 124
- А.В. АЛЕПКО. Дальневосточный культурный туризм
как фактор влияния на систему подготовки
бакалавров-музеологов 130

Педагогика высшей школы

- И.А. ИВАНОВ, Г.Е. ПЕРСИЯНОВА. О подготовке
организаторов производства для машиностроительных
предприятий 136
- А.В. ГАРМОНОВА, Н.А. РЯХИНА, Е.Е. СОКОЛОВА.
Модель повышения ценности образовательной
программы. 142
- Т.А. ГУРУЛЕВА. Компетенции владения китайским
языком: компонентные и уровневые характеристики. . 153

Рецензии

- В.С. СЕНАШЕНКО. Исследование проблем
повышения конкурентоспособности российских
университетов. 164

Contents

Higher Education: Critical Discourse

A.S. ROBOVA. About Pedagogy, Its Words, Concepts and Texts. Pp. 9-19
M.B. SAPUNOV, Kh.G. TKHAGAPSOEV. Culture of Critical Discourse on Education and Science. Pp. 20-27

Sociology of Education

A.A. FEDOROV, E.Yu. ILALTDINOVA, S.V. FROLOVA. Convention of Generations in the New World of Education. Pp. 28-38
N.I. PROKOPOV, S.N. ANTONYUK, S.Yu. IVANOV, D.V. IVANOVA. Development of University Innovative Potential as a Factor Contributing to the Growth of Labor Satisfaction of Young Teachers. Pp. 39-44
E.A. KOGAN, O.B. KRYMSKAYA. Problems in Studying English Language Among Future Engineers. Pp. 45-51

Internationalization of Education

T.N. GAVRILYEVA, A. SUGIMOTO, M. FUJII, R. YAMANAKA, G.N. PAVLOV, D.A. KIRILLIN. Sustainable Development of Universities: International and Russian Practices. Pp. 52-65
I.Yu. MALKOVA, O.G. MASLENNIKOVA. International Master Program as a Resource for Internationalization of Educational Environment. Pp. 66-73
O.M. PRUDNIKOVA. Teaching Mathematics to First-year Foreign Students of Technical University. Pp. 74-78

Topical Theme

A.V. BODROV. Diploma of Postgraduate Education *Est* Dissertation? Pp. 79-85
N.V. RYBAKOV. A New Model of Russian Postgraduate Education: Pilot Study of the First Graduation of PhD Students. Pp. 86-95

Art Education

Art Education in the Russian Far East

S.N. SKORINOV. Khabarovsk State Institute of Culture as a School for Formation of a Creative Personality. Pp. 96-104
E.V. SAVELOVA. Prospects of International Cooperation in Training of Specialists in the Field of Art and Culture. Pp. 105-110
N.F. SEMENOVA. Topical Problems of Choral and Orchestra Conductors Training in the Russian Far East. Pp. 111-116
E.Yu. KACHANOVA. Formation of Research Competences of Bachelors of Library and Information Activities. Pp. 117-123
S.Yu. LYSENKO. Studying Problems of Art Interpretation in Music at University of Culture. Pp. 124-129
A.V. ALEPKO. Far Eastern Cultural Tourism as a Factor of Influence on Undergraduate Museum Studies. Pp. 130-135

Higher School Pedagogy

I.A. IVANOV, G.E. PERSIYANOVA. Training of Production Managers for Machine-building Enterprises. Pp. 136-141
A.V. GARMONOVA, N.A. RYAKHINA, E.E. SOKOLOVA. Model of Education Program Value Increase. Pp. 142-152
T.L. GURULEVA. Framework of Reference for Chinese Language. 153-163

Reviews. Information

V.S. SENASHENKO. The Research on the Global Competitiveness of the Leading Russian Universities. Pp. 164-167



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.

© *Vysshee 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. SADOVNICHIY – 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.

ПЕДАГОГИКА: КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

О педагогике, её словах, понятиях и текстах

Роботова Алевтина Сергеевна – д-р пед. наук, проф. E-mail: asrobotova@yandex.ru
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
Адрес: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48, корп. 11

Аннотация. Статья продолжает и развивает ранее высказанные автором идеи о языковой образованности педагога, о педагогическом дискурсе, об ответственном отношении к базовым концептам педагогики, о языке научно-педагогических публикаций и диссертаций по педагогике, об эстетическом измерении педагогического текста. В данной статье рассматривается новая проблемная ситуация в педагогике, связанная с современным развитием в ней языковых и дискурсивных процессов. Предпринимается попытка оценить эти явления и их последствия. Автором высказывается субъективный взгляд на эти процессы, он обосновывается наблюдениями над употреблением слов, понятий и построением текстов в современной педагогике. Эти наблюдения сопровождаются теоретическими оценками автора. Внимание обращается на идею совершенства нехудожественного текста, что связано с его соответствием эстетической выразительности, с принципами соответствия поэтике и стилистике нехудожественного текста. Размышления автора сопровождаются примерами некорректного употребления понятий и педагогической лексики, а также примерами выразительности в научно-педагогических текстах Г.И. Щукиной. Автор связывает отрицательные явления в языковом оформлении современных текстов по педагогике с ослаблением внимания к методологии педагогики, с отсутствием глубокого интереса к её философским основам, к выявлению фундаментального ядра науки, что ведёт к некритическому и некорректному заимствованию языка других областей знания, к разрастанию самой педагогики и утрате её собственных границ, к безграничному расширению педагогического тезауруса с заменой базовых концептов самой педагогики понятиями из других областей гуманитарного знания.

Ключевые слова: педагогика, методология педагогики, слово, понятие, педагогический текст, критерии оценки, эстетическая ценность текста

Для цитирования: Роботова А.С. О педагогике, её словах, понятиях и текстах // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 9-19.

Почему эта тема находится в поле моего сознания? «Поле моего сознания» – фрагмент высказывания М.К. Мамардашвили о сущности феноменологического описания. Поэтому, отвечая на так сформулированный вопрос, я должна попытаться описать свой субъективный опыт осмысления эпистемологической ситуации в педагогической науке, которая время от времени становится предметом рефлексии в нашем сообществе. Весьма давно, ещё в советское время,

Г.И. Щукина (мой научный руководитель)¹ не раз говорила о тревожащей её проблеме – о языке педагогики. Так, на Герценовских чтениях 1970 г. («О некоторых вопросах методологии педагогических исследований») она обратила внимание на издержки усилившейся связи педагогики с другими науками: «За последние пять лет катастрофически

¹ Г.И. Щукина (1908–1994) – видный советский учёный, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН СССР.

утрачивается педагогическая терминология при объяснении педагогических явлений и процессов. Педагог-исследователь блуждает среди других наук, выбирая определения для процессов и явлений из словаря кибернетики, физиологии, социологии» [1, с. 76]. В сохранившемся конспекте доклада на семинаре молодых учёных в феврале 1976 г. снова высказывается озабоченность по поводу понятийно-терминологического аппарата педагогики, т.е. ставится методологическая проблема. Докладчик подчеркивает мысль об интеграции и дифференциации наук как отчетливой тенденции их развития. И при этом обращается внимание на то, что «в движении педагогики к использованию терминологии других наук утрачена разумная мера» [2, с. 77]. Замысел данной публикации – продолжение учеником идей учителя, попытка погрузить их в иной исторический, научный и профессиональный контекст.

Было бы несправедливым не отметить в этой связи значение журнала «Высшее образование в России», читателем и автором которого я давно являюсь, в развитии моего научного интереса. Изучение журнального архива показывает постоянство внимания редакции к проблеме языка педагогики и педагогического дискурса. В последние годы это внимание усилилось – оно выразилось в создании специальной рубрики «Высшее образование: Критический дискурс», в которой появилось немало статей, раскрывающих взгляды учёных на проблему: от радикальных до вполне умеренных.² Устойчивый интерес к проблеме вызван также постоянным научным руководством работами магистрантов и соискателями учёной степени. Поэтому не раз приходилось обращаться к докладам Д.И. Фельдштейна³ о качестве

диссертаций, работам В.И. Загвязинского⁴, к монографическим исследованиям по методологии педагогики⁵ – в них вопрос об опасности старения языка педагогики и необходимости его обновления рассматривается достаточно всесторонне.

Найти слово и поставить его на место... (В. Солоухин). В последние месяцы у меня много времени отнимала рутинная работа по нахождению возможных оппонентов диссертации для своего соискателя. В процессе длительных поисков требовалось найти таких учёных, чьи публикации «сопругались» бы с работами соискателя, были бы близки им тематически и проблемно. Открывались сайты образовательных организаций, отыскивались соответствующие нашей специальности научные и учебные подразделения (педагогические), определялась направленность их деятельности, разумеется, изучались публикации учёных за последние годы. Утомительная поначалу работа постепенно стала увлекать – мы двигались с востока на запад, осваивая виртуальное пространство в первую очередь педагогических университетов. Изучая направления научной деятельности вузов, мы видели и лаконичные сообщения об этой деятельности, и весьма пространные описания выходных данных опубликованных работ. Чем дальше мы продвигались по просторам страны, тем чаще появлялась мысль о том, что направления исследований в области образования и педагогики (если судить по презентациям на сайтах) становятся какими-то однотипными, похожими друг на друга, иногда они описаны неудобочитаемым языком с претензией на

ваний и их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества // Образование и наука. 2011. № 5.

⁴ Загвязинский В.И. О качестве диссертационных работ по педагогике // Образование и наука. 2008. № 2 (50).

⁵ Методология научного исследования в педагогике / Под ред. Р.С. Бозиева, В.К. Пичугиной, В.В. Серикова. М., 2016 (статьи В.В. Серикова, А.А. Орлова, М.А. Галагузовой, Н.А. Коршуновой и др.).

² Высшее образование в России. 2017. №№ 2, 3, 10; Высшее образование в России. 2018. №№ 1, 2 (публикации В.С. Сенашенко, А.В. Коржуева, Н.И. Мартишиной, А.С. Роботовой, А.А. Полонникова и др.).

³ Фельдштейн Д.И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследо-

высокую научность и актуальность. Протицирую страничку одного из педагогических институтов известного университета: «Стратегические инициативы института связаны с научно-методическим и ресурсным обеспечением системных качественных изменений в подготовке современных педагогических кадров. Разработка и реализация новой модели подготовки бакалавров, магистров и аспирантов позволяет добиться желаемого высокого уровня предметной подготовки и практико-ориентированной инновационной направленности обучения путем выработки современных стратегий формирования образовательной среды и персональных профессиональных маршрутов». Для кого это написано? В чём «пружины смысла» этих двух предложений? Есть стратегии и инициативы, системные изменения, инновационная направленность и пр., и пр. Но ведь институт Педагогический! А что здесь про педагогику? Только *педагогические* кадры.

В центре России знакомимся с ещё одним педагогическим подразделением университета. Читаем: «Координация и кооперация инновационной деятельности в области образования и культуры с деятельностью государственных, образовательных, общественных, религиозных и других учреждений и организаций региона и РФ». Где здесь учитель? Где педагогика? Она заменена на координацию и кооперацию инновационной деятельности? Всё слишком обобщённо, неопределённо, неизмеримо...

По-моему, мы стали бояться самих слов-понятий «педагогика», «школа», «учитель». Не школа, а образовательная организация... Не учитель, а педагогический работник... Не ученики или студенты, а обучающиеся... Не педагогика, а некая инновационная деятельность в образовании. К педагогике теперь присоединяют андрагогику, педагогическую акмеологию, педагогическую аксиологию. Стремление разобраться в отраслях педагогической науки может вызвать недоумение не только у студента, но и у человека, много лет занимающегося этой наукой. И в самом

деле: возрастная, детская и взрослая, специальная, профессиональная и производственная, военная и семейная, лечебная и народная, социальная и исправительно-трудова, информационная, художественная и арт-педагогика... И всё это *педагогика*. Историографию социально-культурной деятельности также предлагается считать отраслью педагогики. Такое разрастание педагогик говорит о возникновении новых тенденций в педагогическом мире. С одной стороны, это попытка рассмотреть и *использовать* (?) педагогическую науку для решения новых значимых общественных проблем. Но, с другой стороны, такое дробление уводит от видения общих, сущностных проблем образования и воспитания, от понимания их взаимосвязи и преемственности. При всех новых подходах и декларациях о новых отраслях педагогики должна развиваться и *просто* педагогика, *базовая*, или *общая педагогика* (такая была раньше), в которой не смешиваются хаотично понятия из разных областей знания и в которой содержатся базовые основы для всех остальных её «дочек». Возникновение новых областей педагогического знания и новых научных специальностей, скорее всего, неизбежно – это естественное развитие науки. Но её «корневые» основы должны быть сохранены. Какие это основы? Для чего это нужно? Почему это проблема развития педагогики? К сожалению, педагогическое науковедение (а есть ли оно сегодня?) не даёт ответа на эти вопросы. И на другие тоже: об объяснительной и прогностической функциях педагогики. И прав А.А. Орлов, пишущий о педагогике, «обслуживающей административные решения» [2, с. 122] и не отвечающей на многие жизненно важные вопросы образования и воспитания, поскольку она не осуществляет «прорыва в область педагогически неизведанного». Во многом такие оценки педагогики справедливы. И одна из причин этого – снижение ценности собственно педагогического знания, уход в другие области познания, заимствование их идей и теоретических основ и,

как следствие, – включение слов-понятий из других областей знания, в которых педагоги не являются специалистами. И появляются такие словосочетания, как *аксиологическое «Я» педагога, аксиосфера школьника, андрагогическое взаимодействие*. Не отрицая значения теории ценностей и ценностного подхода, идей андрагогики (это было бы нелепо), всё-таки следует думать о том, как они вписываются в педагогику, соотносятся с её основами, с учебными темами в дисциплине «Педагогика», усиливают её эвристический потенциал и позволяют проникнуть в *неизведанное* педагогическое.

Одной из попыток актуализировать педагогику является междисциплинарный подход к исследованиям. В диссертациях по педагогике увеличилось количество ссылок на разные области гуманитарного знания. Но часто это сопряжено с нечёткостью выделения именно *педагогического* содержания исследования. И ведь действительно был прав В.В. Краевский, писавший в своё время о некоем гибриде – психолого-педагогической науке, объединившей вместе две науки с разными предметами и объектами исследования. А мы до сих пор не можем чётко определить объектную и предметную области педагогической науки, мечемся от ребёнка к процессам обучения, воспитания, развития... Иногда заменяем «ребёнка» на «человека». Что это меняет?

Одной из причин снижения ведущих функций педагогики, на наш взгляд, является наше чрезвычайно нестрогое отношение к *словам, словам-понятиям*, которые являются строительным материалом для любого текста: от краткого определения понятия до текста диссертационного исследования. Несть числа примерам этого. Заметим, что даже ключевое слово-понятие *воспитание* тоже получает разные трактовки у разных авторов. Одна из попыток дать определение понятию «воспитание» предпринята П.В. Степановым [3]. Короткий, но весьма содержательный обзор трактовок воспитания даёт представление о разном понимании

одного из сущностных понятий педагогики. Огорчает только то, что автор наиболее удачным признаёт определение воспитания как «управления процессом развития личности через создание благоприятных для этого условий» и считает его совсем не авторитарным, потому что речь идёт не об управлении ребёнком, а об управлении процессом его развития. Разве это меняет суть дела? Да, мы излагаем научное понимание педагогических явлений, процессов, сюжетов, событий, деятельности, но можем ли мы настолько отрываться от практики, от педагогической повседневности?

Я представила себе студентов бакалавриата и даже магистрантов педагогического вуза. Вот они слушают и записывают такое определение. Какой реакции мы ожидаем? Ведь приведённое определение состоит из шести абстрактных существительных. Да и слово «благоприятные» при всей его позитивности настолько многозначно и неопределённо, что нуждается в дополнительных разъяснениях. Согласимся, что такое определение требует *запоминания*, а ведь для будущего специалиста важно *понимание* и управления (что это такое в педагогике?), и развития. Всё наше определение состоит из понятий отвлечённых, неочевидных, умозрительных. Это идеальные сущности, которые требуют больших отсылок к конкретике повседневности. Такие определения сегодня преобладают в педагогике, и не они ли создают атмосферу наукообразия? Если попросить студента наполнить все педагогические абстракции эмпирическим содержанием, часто можно натолкнуться либо на молчание, либо на дополнение их другими абстракциями, либо на школярское: «развитие – это когда...». Во всех трёх случаях мы столкнёмся с нарушением личностного отношения к высказыванию, с непониманием его смысла. Однако и в обращении только к чувственному опыту, к реальности повседневного педагогического бытия есть своя опасность: освоение педагогического знания может попасть в зону пустословия и обыденщины.

Думаю, что педагогам-исследователям и педагогам-преподавателям, нужно всерьёз озаботиться тем, чтобы найти в педагогике *нужное слово и поставить его на место*: в научных статьях, учебниках, в электронных текстах.

О проблемной ситуации. Полвека работы в образовании не избавили автора от мучительного вопроса о соотношении теоретичности и конкретики в педагогическом образовании, при написании учебников по педагогике и создании различных текстов. Этот вопрос встаёт и при руководстве диссертациями разного уровня: магистерскими, кандидатскими, докторскими. Его решение связано с проблемой создания *совершенного текста* (устного или письменного), в котором теоретические представления гармонично сопряжены с конкретикой педагогического явления. Но без обсуждения другого вопроса – о соотношении теоретических форм педагогического знания с внетеоретическими (внеаучными) – проблему создания педагогического текста как текста, всегда явно или скрыто обращённого к любому человеку и пронизанного человеческим содержанием, не решить. Больше того: проблема создания в педагогике совершенного текста – текста, который становится событием, даже и не ставится. Мы критикуем иногда друг друга, констатируем терминологическую неразбериху, сетуем на неопределённость педагогических понятий, но не предпринимаем попытки выявить образцовые тексты по педагогике, определить критерии их совершенства, обратить внимание на эстетическую ценность педагогического текста (печатного, электронного, монографического, журнального). Думается, что здесь нужно взаимодействие с лингвистами и учёными других специальностей. Сейчас исследуются трудности усвоения лексических единиц английского языка, но не изучаются особенности усвоения педагогических знаний... Между тем специалистов педагогического профиля огромное количество.

В интересной работе М.В. Михайловой убедительно говорится об опасности ограниченного дискурса: «В этом случае язык становится уже не голосом бытия, но той силой, что формирует сознание помимо и вопреки опыту. Он заряжается энергией конформирования и униформирования, магически погружает человека в сон безответственности и необязательности» [4]. Обилие журналов педагогического направления, готовность различных центров к срочному опубликованию любых сочинений по педагогике сегодня являет эту атмосферу безответственности и необязательности в выборе слов и создании текстов и склоняет людей, пишущих по педагогике, к созданию произведений формальных, не раскрывающих убедительно научные идеи автора, его исследовательскую проблематику. Они иногда становятся по сути своей средством самопрезентации (далеко не лучшей) автора. Иногда текст создаёт образ автора, конформистски настроенного и легко встраивающегося в систему написания банальных текстов. Иногда это образ автора, предлагающего оригинальные, но далеко не аргументированные суждения. А иногда чувствуешь, что автор по-хлестаковски легковесно критикует тех, кто уже не может ему ответить. Сегодня нередко встречаются тексты, в которых чувствуется стремление автора влиться в ряды учёных, имена которых стали своеобразной педагогической модой. Как сегодня не заявить, что ты читал и Гадамера с Хайдеггером, и Делёза с Фуко...

Думается, что огромное количество явленных педагогическому миру текстов в последние годы всё более остро ставит вопрос об оценке и критериях оценки педагогического текста. Мы часто говорим студентам и напоминаем своим соискателям о критериях научности текста, об исследовательских парадигмах, подходах, методологии гуманитарного исследования... И всё равно массово издаются тексты, в которых часто нет и следа знаний такого рода.

О научности в педагогике. Проблема научности текста, его соответствия нормам

гуманитарного исследования сразу упирается в решение философских вопросов: о типах научной рациональности, об истине и достоверности, о нормах и идеалах в науке, об интенциональности объектов изучения в гуманитаристике и пр. Одинакова ли научность в точных науках и гуманитарных? Ведь соглашаясь с методологией гуманитарных наук, мы должны одновременно решать вопрос о специфике научности в этих дисциплинах. Было бы несправедливым сказать, что этот вопрос не волнует учёных. Но в основном – философов. При этом стало весьма очевидной тенденцией, что при обсуждении этой проблематики почти никогда не ставится вопрос о специфичности педагогического знания и об особенностях педагогического познания. В обсуждение поставленных выше вопросов вовлекаются философия, экономика, история, психология, литературоведение, но не педагогика! В обширных материалах дискуссии 2017 года, организованной журналом «Философия науки и техники», мы видим выступления *только философов*: В.А. Лекторского, И.Т. Касавина, Н.С. Автономовой, сообщения по проблеме других участников «круглого стола». Изучая тексты этих развернутых выступлений, читатель видит и трудность, и болезненность обсуждаемой проблемы – проблемы истины в естественных и гуманитарных науках. Интересны мысли о конвергенции этих наук, о взаимодействии их исследовательских методов, об актуальности разработки гуманитарными науками собственных методов. Прозвучали и суждения, важные для данной статьи: «Сейчас мы чаще слышим не о гуманитарных исследованиях, а о производстве социально-гуманитарных знаний и технологий для решения конкретных задач, встающих перед властными и управленческими структурами. Гуманитарные науки, как и науки естественные, всё больше привлекаются к поиску средств, представление о научном исследовании как строящемся по формуле «вопрос–ответ» вытесняется моделью «заказ–ответ» [5]. И это верно. Нача-

лась модернизация образования, и усилился поток исследований типа: «Модернизация муниципальной системы образования», «Модернизация системы образования в России: взаимосвязь традиций и инноваций», «Модернизация педагогического образования: социологический анализ», «Социокультурные основы модернизации высшего образования», «Институт образования как фактор модернизации российского общества», «Соуправление как условие модернизации системы современного образования России», «Ценностно-целевые приоритеты модернизации современного российского образования» и т.д. Модернизация образования стала темой педагогики, социологии, экономики, политологии, философии. И несмотря на такие коллективные усилия, проблем модернизации осталось немало.

Мы ни в коей мере не отрицаем прикладную функцию педагогических знаний, важность своевременного отклика педагогики на насущные проблемы воспитания и образования. Но ведь эта функция не единственная, а исполнение педагогики других функций науки «не терпит суеты» и спешки. Бум публикационной активности учёных, несомненно, связан с решением прагматических задач: повышением рейтинга кафедры, университета, самого преподавателя. Отсюда скороспелость ряда педагогических текстов, рождающихся не из логики творческой или исследовательской деятельности, а из необходимости соответствовать социальному заказу, сохранению и поддержанию своего научного статуса. И само количество публикаций вовсе не говорит об их качестве.

Как это понимать? Для иллюстрации сказанного выше обратимся к анализу электронных текстов по педагогике. Вряд ли можно отнести к тщательно продуманному исследованию и *понятному* тексту работу со странным названием «Свободное творчество математических понятий в развитии математического мышления». Что такое «свободное творчество математических понятий»? В чём его сущность? В статье говорится о

математизации как глобальном явлении современного развития науки. А в аннотации автор раскрывает её так: «Взаимосвязь математики с другими отраслями науки и знания интересен (это не моя опечатка – так в тексте) не только с точки зрения использования математики как готового инструмента, но и с точки зрения методологического климата, в котором может успешно развиваться и сама математика. Математизация новых областей науки нуждается также в предварительном применении в этих областях ранее развитого арсенала математических средств для познания и математического выражения соответствующих явлений и простейших внешних закономерностей». И это раздел педагогики... Метафора «методологический климат» воспринимается как неуместная в аннотации. А «познавание и математическое выражение соответствующих явлений и простейших внешних закономерностей»? Как это понимать человеку, не имеющему математического образования? Основное понятие «свободное творчество понятий» встречается дважды (в названии и аннотации). В чём результат исследовательской работы автора? Текст об этом не говорит.

Даже архив номеров только одного электронного издания говорит о необычайном разбросе тематики публикационных текстов. Казалось бы, это хорошо – широта тематики... Но эта неуместная широта не связана с выделением ключевых вопросов педагогики и образования. На многих текстах видна печать недоработки, торопливости, неумения целостно и понятно для читателя представить хотя бы фрагмент исследования. Мелькают статьи на прагматические темы: математическая, техническая, трансмедийная, информационно-коммуникационная и компьютерная, исследовательская, поликультурная, конфликтологическая, языковая компетенции (и компетентности?); общепрофессиональные и профессиональные, социально-педагогические, педагогические, социальные – это определения всё тех же базовых существительных. В другом журна-

ле встретила даже «командная компетенция». Остро встаёт вопрос о том, какими же компетенциями должен владеть один человек, один специалист... И уместно здесь суждение А. Вежбицкой: «Если мы хотим, чтобы нас понимали, если мы хотим уметь объяснять, что люди говорят и что при этом имеют в виду, то независимо от того, можем мы или нет найти понятия, которые были бы исчерпывающе ясными, по-настоящему простыми и подлинно универсальными, мы должны выявить множество слов, которые были бы максимально ясными, предельно простыми и в наивысшей степени универсальными. Если бы мы не смогли обнаружить “алфавит человеческих мыслей”, мы должны были бы его сконструировать» [6].

Терминологический хаос, немотивированное словотворчество – это беда педагогики. Педагогика наращивает включение в свой тезаурус всё новых и новых понятий. Это создаёт препятствие для получения достоверного педагогического знания, что и позволяет другим специалистам обходить педагогику стороной, вводить фигуру умолчания при обсуждении науковедческих и философских вопросов познания, специфики их решения в педагогике.

Что же делать? Неимоверное количество педагогических текстов порождает проблему их востребованности. Даже занимаясь много лет одной или несколькими проблемами в педагогике, всё равно не успеваешь обозреть множество публикаций и находить среди них близкие своей тематике. Недостаёт времени на просмотр и чтение... Поэтому в авторских указателях РИНЦ в графе «Цитирование» часто стоит ноль. Но это ещё и следствие малотиражности некоторых изданий, отсутствия электронных версий текстов. Они не доходят до возможного читателя. Это положение, наверняка, знакомо пишущим – отсюда непроработанность текстов (усиливающаяся при нетребовательности редакции). Пришлось столкнуться как члену редколлегии и с тем, что научный руководитель, рекомендуемый к на-

печатанию статью своего ученика, нередко формально ставит своё имя, не вчитываясь в «опыты» соискателя.

Усиление личной требовательности автора к выбору слов и построению текста, хорошая придирчивость редакции – необходимые условия улучшения текстовой деятельности по педагогике. Но для этого нужно специальное обучение, вписанное в логику изучения той или иной дисциплины. Ведь сейчас предусмотрено огромное количество часов на самостоятельную работу студента, и их нужно разумно использовать. Со студентом нужно говорить о значении различных жанров, представленных им как результат своей работы. Задание написать эссе, аннотацию, рецензию и т.д. должно отвечать педагогической цели и содержанию учебной темы. Надо вводить сравнительный анализ работ, написанных по одному заданию, обсуждать тексты, написанные различными авторами, что, возможно, будет побуждать их к совершенствованию своей языковой культуры, словесной формы выражения мыслей.

Особо хотелось бы поговорить о значимости эстетических критериев оценки педагогического текста. Автору уже приходилось писать об этом [7]. Мы, педагоги, нередко забываем об эстетической стороне текста. Как правило, для нас важно, чтобы студент обозначил идею, раскрыл свой взгляд на проблему и её решение. Но как? Это часто остаётся на периферии. Между тем строгая категоризация, последовательная логика и аргументация, точные словесные построения, отражённые в синтаксисе, – всё это работает на выразительность текста, привлекает к нему внимание, обеспечивает полноценное понимание написанного. И это требует огромной работы автора над текстом. Для меня пример – публикации Г.И. Щукиной. Она умела писать и строго научные тексты, и учебные пособия, и популярные лекции, и методические рекомендации. О её работе над текстом, об умении создавать неформальный контекст для научной проблемы свидетельствуют языковые факты. Если

сейчас у нас «обучающиеся», то у Г.И. – это *питомцы, деятели, послушные исполнители, творческие участники, союзники, пытливые слушатели* и т.д. Раскрывая познавательную атмосферу хорошего или неудачного урока, она прибегает к использованию метафор, нестандартных определений: *жизненный тонус; неумелый, неуклюжий, неловкий; горестные переживания; незаметная, деликатная позиция воспитателя; тяга к ласке взрослого сочетается с колючестью; ранимость подростка, леденящая атмосфера недоброжелательности; заворачивает неумолимой логикой; томящая атмосфера обвинений, угроз; урок внёс непоправимую беду и т.д.* Такие определения и словосочетания, введённые в сложные научные конструкции, объясняющие феномены познавательного интереса, активности, деятельности, устраняют ощущение безжизненной абстракции, соединяют научное знание и реальный жизненный контекст, погружают в него. Одновременно они проясняют мировоззренческую позицию учёного, которому подвластны сложные идеи, генерализации самого высокого уровня, осмысленные с глубоко человеческих, земных позиций. Это обеспечивает активность текста, который создаёт своего читателя. Об этом писал Ю.М. Лотман в книге «Внутри мыслящих миров». Эта позиция перекликается с взглядами лингвистов: «Текст существует как источник излучения, как источник возбуждения в нашем сознании многочисленных ассоциаций и когнитивных структур (от простых фреймов до гораздо более сложных ментальных пространств и возможных миров)» [8].

Проблема, о которой пишу в последней части текста, сегодня предстаёт как значимая не только для педагогики. В условиях синтеза искусств и научных дисциплин необходимо сохранить эстетический императив. А.Г. Кайда пишет об этом так: «Это новое направление филологических исследований текста вбирает в себя системное изучение источников формирования лингвистической

эффективности *любого текста* на уровне композиции. Её составляющие – поэтика и стилистика художественной и *нехудожественной словесности* (курсив мой. – А.Р.) и взгляд на текст как на систему в её живом функционировании, которую детерминируют теория композиции и стилистическая концепция авторского «я» [9]. Педагогика как область знания, входящая в систему современной гуманитаристики, при сохранении научности любого текста должна подчиняться эстетическому императиву, который понимается не только как композиционное совершенство, но и как умение каждое слово поставить на своё место (а это поэтика и стилистика нехудожественного текста). *Разве слова, понятия и тексты в педагогике подчиняются другим законам?*

«И я выхожу из пространства в запущенный сад величин...» Испытываю неловкость от того, что рядом оказываются мой вопрос и поэтическая строка О. Мандельштама (тем более что ранее уже приходилось цитировать эти строки – в статье о рефлексии деятельности научного руководителя). Однако ничего не могу поделать... Ответ на этот вопрос лежит именно там, где «запущенный сад величин», – в сфере самой педагогики, решения таких вопросов, как самостоятельность науки (при интенсивности междисциплинарности и трансдисциплинарности), выделения фундаментального ядра педагогики, её уникальных проблем в пространстве универсальных проблем, поиска собственно педагогических методов исследования. К этому можно добавить такие вопросы, как устойчивый языковой «каркас», причины нефальсифицируемости выдвигаемых педагогических концепций, учёт особенностей объектной области изучения (интенции, свобода воли, множество индивидуальностей и др.). В настоящее же время вопросы методологии самой педагогики подменяются изучением и декларированием методологии педагогического (или психолого-педагогического) исследования, что совсем не одно и то же. **В самом деле: без методологических**

знаний в области самой науки трудно решить целый ряд задач: фундаментальные проблемы и их исследование, осуществление прогнозных исследований, устранение жёсткости границ между науками и сохранение их демаркации, фальсифицируемость педагогического знания в ситуации множества исследований одной и той же проблемы. Эти задачи должны решать теоретики педагогики – это важно, тем более что в настоящее время по методологическим вопросам педагогики часто выступают *вовсе не педагоги*.

И последнее. Статью завершаю повторением своей мысли, высказанной ещё 10 лет назад, – о значении ревизии в деятельности каждого, кто занимается наукой и готовит новое поколение исследователей. Замечу, что ревизия здесь предстаёт скорее как образ, а не как понятие: «В нашем (педагогическом) случае – это проверка подлинности, значимости, актуальности, противоречий, достаточности собственных научных позиций, научного статуса. Почему важна такая ревизия? Почему время от времени важно себе говорить: “пройду с ревизией по кладовым души”? Её цель – самопроверка, самоконтроль, сопоставление некоего постоянно развивающегося мысленного эталона о науке и современных научных результатах с реальным состоянием собственной образованности, эрудиции, научных взглядов и позиций, оценка их полноты, актуальности, их соответствия развитию науки и, наконец, научно-результативной ценности выполненной соискателем работы как показателя успешности совместной деятельности» [10].

Литература

1. Галина Ивановна Шуккина: Труды и дни / Сост. М.А. Верб, И.Г. Шапошникова; Отв. ред. А.П. Тряпицына. СПб., 1997.
2. Орлов А.А. Специфика современного педагогического знания // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 3. С. 222–225.
3. Степанов П.В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях

- // Сибирский педагогический журнал. 2017. №2. С. 121–129.
4. Михайлова М.В. Эстетика классического текста. Автореф. дисс. ... д-ра филос. наук. СПб., 2012. URL: <http://cheloveknauka.com/estetika-klassicheskogo-teksta>
 5. Возможна ли истина в гуманитарных науках? Материалы «круглого стола». Ч. 2 // Философия науки и техники. 2018. Т. 23. №1. (Выступление Е.А. Чертовой).
 6. Вежбицкая А. Семантика, культура и познание. Общечеловеческие понятия в культурораспецифичных контекстах // Thesis. 1993. Вып. 3. С. 185–206. URL: <http://philologos.narod.ru/ling/wierz.htm>
 7. Роботова А.С. О математике для гуманитариев и эстетике научного текста // Вестник Герценовского университета. 2008. №4. С. 52–61; Роботова А.С. О дисциплине ума в научно-педагогических текстах // Высшее образование в России. 2009. №4. С. 3–11.
 8. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения // Текст. Структура и семантика. Т. 1. М., 2001. С. 72–81.
 9. Кайда Л.Г. Эстетический императив современного интермедиального текста // Общие вопросы науки и современность. 2015. №3. С. 163–176.
 10. Роботова А.С. Рефлексия и ревизия деятельности научного руководителя // Universum: Вестник Герценовского университета. 2008. №11. С. 31–45.
- Статья поступила в редакцию 20.05.18
Принята к публикации 17.06.18

About Pedagogy, Its Words, Concepts and Texts

Alevtina S. Robotova – Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail: asrobotova@yandex.ru
Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia
Address: 48, Moika river embankment, Petersburg, 191186, Russian Federation

Abstract. The article addresses the problem situation in pedagogy related to the development of linguistic and discursive processes. The author develops her previously expressed ideas about the pedagogue's linguistic literacy and his(her) responsible attitude to the basic concepts of pedagogy. This paper is an attempt to assess these phenomena and their consequences, to present the author's subjective view on the problem of using words and concepts, constructing of texts in pedagogy. Theoretical reflections are combined with empirical observations of the author. The importance of aesthetic criteria of the pedagogical text is substantiated. One of the main problems of modern pedagogy is servicing of administrative decisions while the urgent issues of education and upbringing remain on the margins. Pedagogy frequently borrows ideas and concepts from the other fields of knowledge without their pedagogical conceptualization. At present we have a sort of hybrid of psychology and pedagogy when their research areas and subjects are mixed. Pedagogy should give empirical substance to all its abstractions. The proper word must be put on its place – in papers, student's tutorials, in texts.

Keywords: pedagogy, methodology of pedagogy, word, concept, pedagogical text, evaluation criteria, aesthetic value of a text, pedagogical conceptualization

Cite as: Robotova, A.S. (2018). [About Pedagogy, Its Words, Concepts and Texts]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 7, pp. 9-19 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Verb, M.A., Shaposhnikova, I.G., Tryapitsyna, A.P.(Ed) (1997). *Galina Ivanovna Shchukina: Trudy i dni* [Galina Ivanovna Shchukina: Works and Days]. St. Petersburg. (In Russ.)
2. Orlov, A.A. (2012). [Specificity of Modern Pedagogical Knowledge]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [Universum: Vestnik of the Herzen University]. No. 3, pp. 222-225. (In Russ.)

3. Stepanov, P.V. (2017). [The Concept of “Education” in Modern Pedagogical Research]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. No. 2, pp. 121-129. (In Russ.)
4. Mikhailova, M.V. (2012). *Estetika klassicheskogo teksta*. [Aesthetics of the Classical Text. Dr. Thesis (Philosophy)]. St. Petersburg. Available at: <http://cheloveknauka.com/estetika-klassicheskogo-tek> (In Russ.)
5. Chertkova, E.L. (2018). [Is Truth Possible in the Humanities?]. *Materialy «kruglogo stola»* [Materials of the “round table” discussion. Part 2]. *Filosofiya nauki i tekhniki* [Philosophy of Science and Technology]. Vol. 23. No. 1. (In Russ.)
6. Wierzbicka, A. Introduction (1992). In: A. Wierzbicka. *Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. Oxford: Oxford University Press, pp. 3-27.
7. Robotova, A.S. (2008). [About Mathematics for Scholars and the Aesthetics of Scientific Text]. *Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [Bulletin of Herzen University]. No. 4, pp. 52-61. (In Russ.); Robotova A.S. (2009). [On the Discipline of Mind in Scientific and Pedagogical Texts]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. [Higher Education in Russia]. No. 4, pp. 3-11. (In Russ.)
8. Kubryakova, E.S. (2001). [On the Text and Criteria for Its Definition]. In: *Tekst. Struktura i semantika* [Text. Structure and semantics]. Vol. 1, Moscow, pp. 72-81. (In Russ.)
9. Kaida, L.G. (2015). [Aesthetic Imperative of the Modern Intermedia Text]. *Obshchestvennye nauki i sovremennoost'* [Social Sciences and Modernity]. No. 3, pp. 163-176. (In Russ.)
10. Robotova, A.S. (2008). [Reflection and Revision of the Activities of an Academic Adviser]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [Universum. Vestnik of the Herzen University]. No. 11, pp. 31-45. (In Russ.)

The paper was submitted 20.05.18
Accepted for publication 17.06.18



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

Культура критического дискурса о высшем образовании и науке (по страницам журнала)

Сапунов Михаил Борисович – канд. филос. наук, гл. редактор журнала «Высшее образование в России». E-mail: mbsapunov@mail.ru

Московский политехнический университет, Москва, Россия

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

Тхагапсоев Хажисмель Гисович – д-р филос. наук, проф. E-mail: gapsara@ Rambler.ru

Кабардино-Балкарский государственный университет, г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика, Россия

Адрес: 360004, г. Нальчик, ул. Чернышевского, 173

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования методологической культуры конструктивно-критического анализа российских стратегий реформирования и управления в образовании и науке на основе представлений современной социально-гуманитарной науки и принципов междисциплинарного подхода. Авторы фиксируют смену вектора критики – переход от ценностно нагруженных политических констатаций к научному анализу объективных факторов, детерминирующих социальные патологии в системе образования.

Ключевые слова: образование, реформа, стратегия управления, образование и научная деятельность как системы, тип сложности объекта как фактор социального управления, саморегуляция научной деятельности, социальная критика, критическая культура

Для цитирования: Сапунов М.Б., Тхагапсоев Х.Г. Культура критического дискурса о высшем образовании и науке (по страницам журнала) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 20–27.

На протяжении всей постсоветской истории отечественное образование, как известно, остаётся объектом нескончаемых реформ, модернизаций и инноваций «сверху» – с декларируемыми целями и задачами, с которыми трудно не согласиться. Но что характерно – в российской научно-педагогической среде, да и обществе в целом неизменно бытует убеждение, высказываемое в самых различных тональностях – от весьма резких до лояльных по сути, – что при всех стараниях реформаторов качество образования в стране неуклонно снижается, а проводимые реформы часто неубедительны в своих стратегиях и не достигают заявленных результатов¹.

Характерно и другое: время от времени острота этой критики нарастает (демонстрируя «всплеск»), а её мишенью становится некий конкретный аспект реформ. Так, длительное время острие критики было направлено на ЕГЭ (что, впрочем, привело к серьёзным позитивным коррективам в его содержании и технологиях проведения) и Болонский процесс – увы, без особых позитивных последствий. Затем критическое

развития образования в России) // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 21–29; Бабинцев В.П. Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 30–37; Красинская Л.Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... Что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 73–81; Сенашенко В.С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 5–15.

¹ Хагуров Т.Г. Высшее образование между служением и услугой // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 47–58; Тхагапсоев Х.Г. На путях в миражи? (К современным стратегиям

внимание сместилось к проблематике ФГОС и компетентностного подхода в образовании. В последующем поводом к критике стали «эффективный контракт» и чрезмерная бюрократизация вузовской жизни.

На наш взгляд, главное в фиксируемом ныне подъёме критической активности – не в этих деталях и частностях, а в чем-то принципиально ином, о чём свидетельствует радикальное изменение характера самого дискурса. Дело в том, что разворачивающаяся сегодня волна критики явно не вписывается в привычную с 1990-х годов риторику «борьбы прогрессивных реформаторов» и «консервативного научно-педагогического сообщества страны» по поводу путей и механизмов развития образования, что всегда служила (да и ныне служит) едва ли не индульгенцией для реформирующих и регулирующих инстанций (и субъектов) не обращать особого внимания на эту самую «консервативно-охранительную реакцию». По сути, уходят в прошлое дискурсы, в которых оценка реформ образования строилась скорее на основе мировоззренческих позиций, личных предпочтений или же на основе конструируемых критиком субъективно окрашенных и эмоционально перегруженных негативистских образов («макдонализация образования», сведение статуса образования с высот «служения» отечеству, культуре и прогрессу до «услуг массового назначения», «коммерциализация духовной деятельности» и т.д.). Подобная критика явно проигрывала и проигрывает на фоне целей и ценностей, декларируемых «прогрессивными реформаторами» и облакаемых к тому же в модную и технологичную лексику: «академическая мобильность», «конкурентоспособность на глобальных рынках труда и услуг», «интеграция в мировое образовательное пространство» и т.д.

Теперь ситуация принципиально иная – явно возросло «качество критики» неудач реформирования и «перестройки» управления в сферах образования и науки, прежде всего – в плане системности и глубины ана-

лиза, характера и состава аргументации. Мы имеем в виду не только возросший уровень её аналитичности, но, главное, – попытки поиска и формулирования объективированного языка описания и объяснения социальной реальности. В частности, это выражается в активном использовании методологического потенциала категорий «превращённая форма» [1], «красные ленты» [2], «закон Гудхарта» [3], «теорема Томаса» [4], призванных обеспечить концептуальные инструменты осмысления образования как системы специфического типа. Так, «красные ленты» предупреждают о том, что обилие норм и процедур регулирования системы порождает избыток документооборота и бюрократизацию, угнетая в итоге процесс развития; закон (принцип) Гудхарта утверждает, что любой показатель (критерий) социального развития, став целью или объектом управления регулятора (власти), перестаёт быть объективным и заслуживающим доверия, деградирует и фальсифицируется; теорема Томаса выражает социальный феномен, суть которого заключается в том, что, если некая ситуация мыслится (интерпретируется) людьми как реальная, то она реальна по своим последствиям (т.е. если в обществе бытует мнение о «неудачных реформах образования», эти реформы обречены на неудачу). А в целом любые управленческие действия подвержены «корректирующему» влиянию этих принципов и законов – таков общий смысл формирующейся стратегии анализа наличного положения дел в сфере образования и науки.

В рамках подобного методологического подхода критика любого аспекта образования (и его реформирования) предстаёт в неразрывном единстве с анализом системы образования в целом (как целостности) в её имманентных измерениях (скажем, в терминах «превращённой формы»). Таким образом, целью означенного подхода становится стремление увидеть за частными и «очевидными» недостатками образовательной политики и управленческих технологий нечто

более общее и значимое – «онтологическое и ключевое», а именно – тип действительной сложности и проблемности отечественного образования (или научной деятельности) в условиях трансформирующейся России, что и требует выработки и применения новых инструментов анализа и интерпретации, о которых идёт речь. Это легко прослеживается на примерах публикаций на страницах «Высшего образования в России» за последнее время.

В роли детонатора очередной волны критики реформ в образовании ныне выступает практика использования системы «Антиплагиат». Едва ли есть необходимость пускаться в детальный анализ многочисленных публикаций по этому поводу, тем более что, как обычно и случается в ситуациях активной и массовой критики, позиции в данном случае разделились на тех, кто «за» и кто «против» данного инструмента. С учётом этого обстоятельства мы ограничимся апелляцией к двум работам, в которых полярные позиции выражены с предельной чёткостью.

Так, весьма обстоятельный анализ профессора Н.И. Мартишиной демонстрирует, что идея и технология «Антиплагиата» являются естественными продуктами развития логики и стратегий управления научной деятельностью в рамках постнеклассической науки и в условиях информационного общества, а значит – данный инструмент управления в современных условиях объективно необходим и востребован [5]. Более того, как подчёркивается в рассматриваемой работе, именно механизмы системы «Антиплагиат», будучи отлажены должным образом, способны стать если не основой рационального административного управления в сфере науки, то, по меньшей мере, демократичным инструментом саморегуляции научной деятельности. Совсем иначе видится суть практики «Антиплагиата» с позиции В.В. Лукьяненко [6], который, оперируя множеством фактов, демонстрирует, к каким абсурдным ситуациям приводит безальтернативное применение данной системы в управленческой

практике науки и образования (например, когда известный учёный, автор оригинальных идей и текстов безапелляционно и публично представляется в качестве злостного плагиатора лишь за то, что он позволил себе сослаться на свои же собственные, но уже опубликованные в авторитетных изданиях труды). Данный автор ожидаемо усматривает в «Антиплагиате», скорее, очередной бюрократический инструмент формализации, дисциплинирования и манипулирования.

Но что принципиально важно? В контексте «новой критической культуры» участники полемики дискутируют не только и не столько о самой технической системе и её нюансах, сколько о «должном и сущем» в отечественном образовании – о его философии, стратегиях и технологиях, культуре управления. Ведь Н.И. Мартишина ведёт речь вовсе не об «Антиплагиате» как таковом, не о его юридическом статусе и технологических деталях (которые пока, увы, и в самом деле далеки от совершенства и вызывают шквал критики), а о парадигмальных особенностях современной науки, которые объективно вызывают к жизни формализованные и обезличенные формы контроля и не могут обходиться без них. А вот оставаться ли «Антиплагиату» отчуждённо-отчуждающей формой бюрократического контроля, раздражающей научно-педагогическое сообщество, или нет, зависит от «онтологии организации» всей системы контроля в сфере образования и науки, в том числе – от роли и места самого научно-педагогического сообщества, а также от форм и механизмов саморегуляции научной и образовательной деятельности (открытых экспертных советов, комиссий по профессиональной этике, диссоветов и др.). Очевидно, что без этих элементов вся система регуляции образования и научной деятельности лишается гибкости и адаптивности, обретая в общем «принуждающий» характер в ущерб креативности и диалогичности управленческих процессов. А это явно не органично коммуникативной природе науки и обра-

зования. Таким образом, в данном случае проблема не только и не столько в несовершенствах технико-технологической системы «Антиплагиат», сколько в отсутствии (в неразвитости) у нас в стране открытой и демократичной системы контроля в сферах образования и науки, сбалансированной действенными формами саморегуляции научной и научно-педагогической деятельности. Именно действенными, поскольку в решении спорных и конфликтных вопросов, возникающих в практике «Антиплагиата» на каждом шагу, последнее слово должно бы оставаться не за «инстанциями и начальниками», а за структурами саморегуляции научно-педагогической деятельности, за которыми стоят профессионализм и компетентность сообщества.

А пока система «Антиплагиат», увы, используется разными инстанциями императивно и тотально, как некая разновидность установленного законом ценза («допуска–недопуска», «разрешения–запрещения»). Особенно болезненно эту практику ощущают на себе диссертанты, защищающие работу не в своем вузе (из-за отсутствия диссовета необходимого профиля). Дело в том, что решающим условием приёма диссертации «чужака» к рассмотрению является требование, чтобы доля «оригинального авторского текста» составляла около 90%. К этому часто добавляется и ряд прочих административных требований, например, чтобы 80–85% источников цитируемой литературы имели бы «возраст» не более пяти лет (как это возможно, скажем, в диссертациях по философии, математике, археологии, филологии, искусству или же посвящённых исследованию древних языков?). В итоге готовые диссертации, вполне содержательные и актуальные по смыслу, достаточно оригинальные по выдвигаемым идеям и предлагаемым решениям отправляются на месяцы и годы на «доработку». В то же время Интернет кишит объявлениями типа «поднимем оригинальность вашего текста до 98%»... Разумеется, за подходящую плату и, ко-

нечно же, за счёт технических ухищрений (по сути, подтверждая принцип Гудхарта). Такова реальная цена новомодного инструмента стратегии управления, как бы к нему ни относиться.

Но вернемся к основной линии наших размышлений. Если говорить «в общем», то нерелевантность бытующих ныне подходов регулирующих «инстанций» к управлению процессами образования и научной деятельности чаще всего проявляется в обилии (избыточности) инструментов и механизмов контроля различных аспектов (т.е. в обилии «красных лент» в форме аспектного контроля), что, в свою очередь, сопровождается патологическим увлечением документальной фиксацией «достигнутых результатов» управления, а точнее – фиксацией их маркеров, что сплошь и рядом приводит к подмене (замещению) самого результата «символами его наличия». Это особенно ярко прослеживается на примерах практики оценки, повышения и поддержания квалификации преподавателя. В профессиональном сообществе и в аттестационных нормативах квалификация научно-педагогического работника измеряется прежде всего качеством его публикаций, их цитируемостью в научном сообществе. Но когда решается вопрос его «допуска» к работе с магистрантами, «скопусовские» публикации по профилю магистратуры значат куда меньше, чем наличие диплома об окончании магистратуры по данному профилю. Иначе говоря, у маститого академика, получившего вузовский диплом до наших «прогрессивных реформ образования», куда меньше шансов быть допущенным к работе с магистрантами, нежели у молоденького выпускника магистратуры, который не имеет ни одной значимой публикации и, возможно, репетирует перед зеркалом тексты своих первых лекций. К тому же от академика потребуют предъявить «документ о повышении квалификации за последние пять лет». Здесь, разумеется, во внимание не будут (не могут быть) приняты его высокие регалии и публикации

в самых престижных научных изданиях и монографии, изданные за рубежом. Однако всех устроит «сертификат», полученный на неких вечерних (или заочных) безликих курсах «повышения квалификации» в самом захудалом вузе. И, конечно же, всех также устроит ещё «непросоший» диплом того самого выпускника магистратуры, который заучивает тексты своих первых в жизни лекций. Так формальный символ «результата управления» (документ о повышении квалификации) оказывается куда важнее, чем реально имеющаяся высокая квалификация учёного и педагога, поскольку успешно замещает её.

Подобное превалирование маркера «достигнутого результата» (скажем, отчёта в высокие инстанции о «выполнении» планов, заданий) над сутью самого результата порой обретает просто постыдные формы. Так, «уплотнение» аудиторных часов со всеми вытекающими последствиями: массовым сокращением штатов, необоснованным снижением лимитов времени на изучение базовых академических дисциплин (математики, физики, химии, философии и др.), – как известно, стало порождением рвений чиновников «вовремя исполнить» майские указы Президента при явном отсутствии необходимых финансовых ресурсов. Это известно всем. Но почти неизвестен самый абсурдный «достигнутый результат» этого самого «исполнения» указов. Дело в том, что привязка зарплаты вузовских работников к средне-статистическому уровню оплаты труда в регионе дислоцирования вуза привела в ряде случаев (в частности, в южных республиках РФ) к заметному падению реальных зарплат научно-педагогических работников (что одному из авторов данной статьи известно не по отчётным цифрам, а по своему кошельку). Сегодня вузовский профессор «от Ростова-на-Дону до Махачкалы» благоденствует на зарплате около 30 тыс. в месяц. Такое вот управленческое воплощение указов, хотя непонятно, почему в госбюджетных (не корпоративных!) вузах, работающих в рамках

одних и тех же государственных стандартов, норм и требований, зарплата должна различаться в три-пять раз. А ведь сегодня всё население страны «закушается и кормится» в одних и тех же сетевых магазинах, в коих не наблюдается региональных ценовых колебаний в разы (от силы – 10–15%, не более того). К тому же в тех самых «бедных регионах», где уровень зарплаты держится в пределах 15–30 тыс. рублей, информационные технологии и услуги ЖКХ стоят куда дороже, чем «в среднем по стране» – в силу неразвитости здесь соответствующей инфраструктуры. Но, похоже, подобные «мелочи» – не в счёт для наших стратегов управления образованием и наукой, хотя в иных формах они проявляются также в стратегиях разработки ФГОС, внедрения принципов Болонского процесса, вызывая и накапливая раздражение в научно-педагогическом обществе. В этом контексте система «Антиплагиат», технически явно несовершенная и юридически чётко не регламентированная, но при этом применяющаяся императивно и широко, стала «последней каплей». Видимо потому, что она затрагивает всех и вся – все формы научно-педагогической деятельности (его реферативный вал), магистратуру, аспирантуру, диссертационный процесс, научно-издательскую деятельность – а значит, каждого преподавателя. В этом смысле практика применения системы «Антиплагиат» выступает как своеобразное отражение культуры всей системы управления процессами образования и науки в стране. Увы, ей явно недостаёт глубины и коммуникативной открытости.

Вот здесь мы и подошли к главному: никто из нас, разумеется, не думает, что образованием и наукой в стране правят случайные и непрофессиональные люди. Нет, конечно. Речь идёт о том, что эти сферы (образование и наука) являют собой специфичные системы, сопряжённые, в свою очередь, с крайне сложной иерархией по имени «российская социально-политическая и культурно-экономическая система».

Попытки управления ею на основе сложившихся нормативных представлений слишком часто оказываются упрощёнными – не адекватными сложившимся здесь и сейчас реальностям, а потому реформы не приносят ожидаемых результатов, «не дотягивают» до заявленных целей. Так, ЕГЭ, призванный обеспечить «равновысокий» уровень образования в столицах и «глубинке», подталкивает к подмене целостного образования (образованности) заучиванием ответов на тестовые вопросы. Болонский процесс, будучи искусственно сочлён с нашей «классно-урочной» и курсовой системой обучения, теряет практически все значимые достоинства: студентоцентрированный подход, демократизм, высокую ответственность студента в выборе содержания образования и образовательной траектории, а в итоге – способность обеспечивать академическую мобильность. Относительно «ловушек» и иллюзий, сопровождающих компетентностный подход, мы уже высказывались, в том числе на примерах конкретных инженерных профилей подготовки [7]. И наконец, реформирование оплаты труда, инициированное с целью обеспечить рост социальной справедливости, напротив, углубило это неравенство. Что касается «Антиплагиата», претендующего быть современным инструментом объективного контроля, то он легко фальсифицируется, дискредитируя всю систему контроля.

Как преодолеть эту ситуацию? Прежде всего, как нам представляется, – на основе гласной ревизии и системной корректировки всей стратегии управления наукой и образованием в стране при самом широком участии научно-педагогического сообщества, а также при активном развитии форм саморегуляции научно-педагогической деятельности. И хотелось бы, чтобы на арене этого диалога вновь не возобладал наш традиционный экспертный монополизм, когда коллеги из известных вузов и структур в кабинетной тиши задают едва ли не для всех и вся «картины должного прогресса» и безальтернативные

стратегии его достижения. Задают уже десятки лет – независимо от достигаемых при этом результатов. А они, как мы видим, далеки от желаемого.

Совершенно очевидно, что разработке привилегированными экспертами «облика образования будущего» и стратегии его достижения должно предшествовать освоение достижений мировой социологии и социальной философии в этой области [8; 9]. И здесь едва ли можно обойтись без помощи и участия коллег, занимающихся этими вопросами профессионально, – эта мысль и стала «толковой» для ряда публикаций на страницах нашего журнала в последние годы (включая и данный текст), в той или иной мере выражающих новые тенденции в развитии культуры критики в отношении образования и науки.

Миссией журнала «Высшее образование в России» является поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом и эпистемологическом смысле на основе ценностей сотрудничества, кооперации и солидарности. Фундаментальное условие решения этой задачи – выработка у исследователей компетенций критического мышления и культуры позитивной доброжелательной критики.

В заключение подчеркнем ещё раз. В последнее время в дискурсивном поле нашего журнала обнаруживается фундаментальный сдвиг проблематики, связанный, по-видимому, с осознанием следующего обстоятельства. Процессы образования и научной деятельности по своей природе являются креативными и трудноартикулируемыми публично. Поэтому предметом дискурсивного внимания становятся объективные условия и предпосылки, которые мешают развитию этой самой творческой кухни. Такой подход радикально меняет ракурсы, логику и структуру, фактологию и аргументацию дискурса о высшем образовании и науке. Из него уходит «обличительная культура», сосредоточенная на неких частных аспектах (на

«локальном»); он обретает междисциплинарный и системный характер, базируется на категориях мета-анализа, что открывает возможность для формирования культуры критического дискурса, а значит – принципиально нового пространства профессиональной коммуникации.

Литература

1. *Тхагапсоев Х.Г., Сатунов М.Б.* Российская образовательная реальность и её превращённые формы // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 87–97.
2. *Трубникова Е.И.* «Красные ленты» в сфере науки и образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 1. С. 108–119.
3. Закон Гудхарта. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/закон_Гудхарта; *Goodhart C.A.E.* Problems of Monetary Management: The UK experience // Papers in Monetary Economics. Reserve Bank of Australia. 1975. Vol. I.
4. Теорема Томаса. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/1801>; *Блумер Г.* Символический интеракционизм. М.: Элементарные формы, 2017.
5. *Мартишина Н.И.* Место системы «Антиплагиат» в саморегуляции научной деятельности // Высшее образование в России. 2018. № 6. С. 50–57.
6. *Лукьяненко В.В.* Крамола и ересь об «Антиплагиате», или Можно ли обойтись без заимствований в научной работе // Учительская газета. 2017. № 48, 28 ноября.
7. *Тхагапсоев Х.Г., Яхутлов М.М.* Проблемы инженерного образования в современной России: методология анализа и пути решения // Высшее образование в России. 2014. № 8/9. С. 27–36.
8. *Фурс В.* Парадигма критической теории в современной философии: попытка экспликации // Логос. 2001. № 2. С. 46–75. URL: http://www.ruthenia.ru/logos/number/2001_2/03_2_2001.htm
9. Современная социальная теория: Бурдье, Гидденс, Хабермас. Новосибирск, 1995.

Статья поступила в редакцию 08.06.18

Принята к публикации 20.06.18

Culture of Critical Discourse on Education and Science

Mikhail B. Sapunov – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Editor-in-Chief, Journal *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], e-mail: mbsapunov@mail.ru

Khazhismel G. Tkhabapsoev – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., e-mail: gapsara@rambler.ru
Kabardino-Balkar State University, Nalchik, Russia

Address: 173, Chernyshevsky str., Nalchik, 360004, Kabardino-Balkarian Republic, Russian Federation

Abstract. The article addresses the problems concerning the formation of the methodology of critical analysis of Russian strategies, which are aimed at reforming and managing of education and science on the basis of modern social science and Humanities studies and the principles of the interdisciplinary approach. The authors state the change of the critique vector – the transition from value-loaded political statements to scientific analysis of the objective factors determining social pathologies in education system. The situation today is characterized by the attempts to find and formulate an objectivated language to describe social reality. In particular, the researchers actively use the methodological potential of such concepts as “converted form”, “red tapes”, “Goodhart’s law”, “Thomas theorem” that are implemented as conceptual tools to comprehend and describe the specificity of educational system. The general meaning of the forming analytical strategy applied to education and science is that all the management actions are subject to “corrective” influence of these principles and laws. Within the framework of this approach critique of education (and the process of its reforming) is indivisible from the constructive analysis of education as a whole system with its immanent dimensions. This approach orients researchers towards studying the “ontological” and “essential” problems of education.

Keywords: education, reform, management strategy, education and scientific activity as a system, social management, self-regulation of scientific activity, critical discourse, conceptual tools

Cite as: Sapunov, M.B., Tkhangapsoev, Kh.G. (2018). [Culture of Critical Discourse on Education and Science]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 7, pp. 20-27 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Tkhangapsoev, Kh.G., Sapunov, M.B. (2016). [Russian Educational Reality and Its Converted Forms]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6 (202), pp. 87-97. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Trubnikova, E.I. (2018). [«Red Tape» in the Sphere of Science and Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1 (219), pp. 108-121. (In Russ., abstract in Eng.)
3. *Zakon Gudharta* [Goodhart's Law]. Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/закон_Гудхарта (In Russ.); Goodhart, C.A.E. Problems of Monetary Management: The UK experience. *Papers in Monetary Economics*. Reserve Bank of Australia, 1975. Vol. I.
4. *Teorema Tomasa* [The Thomas Theorem] Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/psihologic/1801> (In Russ.); Blumer, H. (2017). [Symbolic Interactionism: Perspective and Method]. Transl. from Eng. Moscow: Elementarnye formy Publ. (In Russ.)
5. Martishina, N.I. (2018). [“Anti-plagiarism” System in Self-regulation of Scientific Activity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 6, pp. 50-57. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Luk'yanenko, V. (2017). [Sedition and Heresy about «Antiplagiat»]. *Uchitel'skaya gazeta* [Teacher's Newspaper]. No. 48, Nov. 28, p. 6. (In Russ.)
7. Tkhangapsoev, Kh. G., Yakhutlov, M.M. (2014). [Problems of Engineering Education in Modern Russia: Methods of Analysis and Ways of Solving]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8-9, pp. 27-36. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Furs, V. (2001). [Paradigm of Critical Theory in Modern Philosophy: An Attempt to Explicate]. *Logos* [Logos]. No. 2, pp. 46-75. Available at: http://www.ruthenia.ru/logos/number/2001_2/03_2_2001.htm (In Russ.)
9. *Sovremennaya sotsial'naya teoriya: Bourdieu, Giddens, Habermas* [Modern Social Theory: Bourdieu, Giddens, Habermas]. Novosibirsk, 1995. (In Russ.)

*The paper was submitted 08.06.18
Accepted for publication 20.06.18*

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

«Конвенция поколений» в новом мире образования

Фёдоров Александр Александрович – д-р филос. наук, проф., ректор.

E-mail: mininuniver@mininuniver.ru

Илалтдинова Елена Юрьевна – д-р пед. наук, завкафедрой общей и социальной педагогики.

E-mail: ilaltdinova_eu@mininuniver.ru

Фролова Светлана Владимировна – канд. пед. наук, доцент.

E-mail: frolovasvetlana@mininuniver.ru

Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Россия

Адрес: 603000, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1

Аннотация. В статье рассматривается проблема межпоколенческого взаимодействия субъектов образовательного пространства в условиях современного мира. Выдвигается, обосновывается и анализируется конвенциональный подход к определению характера взаимодействия Учителя и Ученика. Эмпирическую основу исследования составил анализ возрастной структуры педагогического сообщества Российской Федерации. В статье приведены статистические данные по характеристике возрастной структуры педагогического сообщества на федеральном, региональном и институциональном уровнях. Обозначены особенности восприятия преподавателями и студентами роли современной студенческой молодежи в жизни университета, представлены различия их ценностных ориентиров в меняющемся мире образования. В контексте обзора существующих теорий поколений выдвигается новый методологический подход, основанный на принципе «конвенции поколений». Этот подход предлагается в сравнении с другими современными подходами к организации взаимодействия субъектов образовательного пространства (событийный, субъектно-субъектный, средовой) как концептуальная основа, определяющая цели, принципы, методы, способы и результаты организации взаимодействия субъектов образовательного пространства. Последние рассматриваются как представители различных, но равноправных поколений в контексте пространства непрерывного образования каждого, результатом которого становится достижение кооперативного образовательного эффекта. Дана характеристика «конвенции поколений» как многовекторного взаимодействия поколений, которое преодолевает недостатки стратегии однонаправленного взаимодействия поколений – передачи опыта и знаний от старших к младшим, предполагающей «презумпцию некомпетентности» младшего поколения, порождающей чрезмерную опеку, выходящую на грань авторитаризма, не способствующей развитию у молодого поколения таких качеств, как самостоятельность, ответственность, инициатива, творчество.

Ключевые слова: образование, образовательное пространство, поколение, межпоколенческое взаимодействие, конвенция поколений, конвенциональный подход

Для цитирования: Фёдоров А.А., Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. «Конвенция поколений» в новом мире образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 28-38.

Актуальность темы

В широком социальном контексте образовательное пространство XXI века характеризуется парадигмальным сдвигом в ло-

гике выстраивания взаимоотношений между старшим и младшим поколениями [1]. При сохранении всех универсальных, «вечных» вопросов, условий и оттенков проблема «от-

цов и детей» приобретает сегодня принципиально новое звучание. Отмеченный сдвиг определяется прежде всего качествами и характеристиками молодого поколения, которые отличают его не только от старшего поколения, но и от младших поколений предыдущих эпох. В свою очередь, и старшее поколение с удивлением и с разной степенью принятия обнаруживает наличие сфер жизнедеятельности, в которых они не имеют преимуществ перед молодым поколением.

Все социальные институты: государство, общество, трудовой коллектив, школа, семья, разнообразные общественные объединения, сообщества разной степени сплоченности и длительности – соседи, друзья, знакомые, попутчики и пр. – предполагают контекст межпоколенческих взаимодействий. Отсутствие понимания между поколениями сопровождается и усложняется социальными, экономическими и политическими процессами. Теория поколений описывает поколенческий цикл, вбирающий четыре поколения, каждое из которых обладает временной длительностью двадцать лет. Сам поколенческий цикл продолжается 80–90 лет, и пятое поколение, оказавшееся на стыке смен цикла, вбирает ценности предыдущего и первого поколений из цикла [2].

Существует большое разнообразие подходов к изучению самого феномена, соответственно – множество концепций, трактующих взаимоотношения поколений. Упомянем лишь некоторые из них: теория «конфликта поколений», акцентирующая стремление младшего поколения занять место старшего (Г. Маркузе, Л. Фойер), теория «кризиса поколений», обратившая внимание на обратном направлении взаимодействия, при котором обнаруживается инертность младшего поколения, не стремящегося занять доминантную позицию по отношению к старшему (Ж. Мандель), «духовно-историческая теория поколений», полагающая поколение субъектом исторической деятельности, верным политическим идеям своего времени (Х. Ортега-и-Гассет, Х. Мариас),

концепция «Великого разрыва», говорящая о драматическом разрыве ценностных парадигм поколений на фоне социальных и политических вызовов (Ф. Фукуяма). Их конкуренция в научном поле свидетельствует о нелинейности и сложности социального взаимодействия поколений [3].

Типология поколений

На основе теории мировоззренческого конфликта поколений строятся разнообразные типологии «педагогических» взаимоотношений поколений. Так, Г. Мид считает, что культура общества основана на доминировании ценностей того или иного поколения: префигуративная культура, когда зрелое поколение «учится» у молодого поколения; кофигуративная культура – это обмен и обучение среди равных по возрасту; постфигуративная культура – здесь значимым является опыт старших и взрослых, молодое поколение черпает знания у более старшего [4]. Данная типология, на наш взгляд, игнорирует возможность существования в мультикультурном обществе полидоминантности во взаимоотношениях разных поколений. Мы считаем возможным параллельное сосуществование позиций «учить» и «учиться» у каждого поколения по отношению к любому другому. Можно предположить, что каждое поколение имеет определённые навыки и опыт для передачи как старшему, так и младшему поколениям, а также возможность «учиться» у любого другого поколения. Каждое поколение является не просто ретранслятором культурных достижений человечества, но и вносит в этот процесс «некоторое возмущение – положительное или отрицательное с точки зрения исторической перспективы» [5]. Каждое поколение выражает «дух эпохи» [6], т.е. тенденции изменения предыдущей «идеи», «картины мира». Иными словами, «вызов» времени (социальный, политический, духовный или иной) рождает «ответ» нового поколения.

Социогуманитарные исследования определяют последовательность обособленных поколений, выделенную на основе единых

ценностей, смыслов и «образов мира»: *потерянное поколение* (Lost Generation) – рождённые в 1880–1900 гг.; *поколение победителей* (The Greatest Generation) – рождённые в 1901–1924 гг.; *молчаливое поколение* (Silent Generation) – рождённые в 1925–1945 гг.; *бэби-бумеры* (Baby Boom Generation) – рождённые в эпоху демографического взрыва, в 1946–1964 гг.; *поколение X*, неизвестное поколение (Generation X) – рождённые в 1965–1982 гг.; *поколение Y*, *миллениалы* (Generation Y) – рождённые с 1983-го до середины 1990-х гг.; *поколение Z*, или поколение «ЯЯЯ» (Generation MeMeMe) – рождённые с середины 1990-х до 2010 гг.; поколение Альфа – рождённые после 2010 г. (предположительно – до 2025 г.). Эта классификация поколений получила достаточно большое распространение, она применима и к образовательному пространству.

Эмпирическое исследование

Современное российское педагогическое сообщество – это многопоколенческое сообщество педагогов, обладающих разнообразными ценностями и мировоззренческими взглядами, соответствующими характеристикам определённых поколенческих групп. В рамках проектной деятельности Мининского университета была реализована задача определения возрастной структуры региональных педагогических сообществ России по состоянию на 2016 г. По данным исследования, число педагогов, относящихся к трём поколениям, распределилось на четыре группы: число представителей поколения «бэби-бумеров» – 37,15% (530 626), поколения X – 30,85% (440 582), поколения Y – 28,33% (404 823). Представители поколения «Z» в педагогическом сообществе – это либо ученики, либо вчерашние выпускники с педагогическим стажем около одного года, или те выпускники, которым предстоит прийти в профессию в ближайшее время. Возрастная структура педагогического сообщества Нижегородской области представлена следующими показателями: поколение Y – 22,45%

(3273 чел. в возрасте 22–34 лет), поколение X – 39,45% (5750 чел. в возрасте 35–52 лет), «бэби-бумеры» – 36,6% (5328 чел. в возрасте старше 53 лет и до 71 года), «молчаливое поколение» – 1,5% (221 чел. старше 72 лет)¹.

По данным Мининского университета (2016 г.), большинство учителей в российской школе являются представителями поколения «бэби-бумеров» (37,15%), тогда как современные школьники – это поколение Z. Средний возрастной разрыв между поколениями учеников и учителей на сегодняшний день равен примерно 47 годам (из расчёта средних возрастов поколений Z и «бэби-бумеров»). Сегодня взаимодействие учеников и учителей – это даже не отношения «отцов» и «детей», а скорее – «внуков» и «дедушек». Это означает, что взаимодействие субъектов образовательного пространства происходит в условиях значительного мировоззренческого разрыва. Понятно, что такое взаимодействие может сопровождаться конфликтами, что повышает требования к уровню сформированности коммуникативных умений педагога, к его умению создать ситуацию диалога, организовать продуктивное обучение на основе признания равноправия в разновозрастном сообществе учителей, родителей и учеников. Возрастная структура педагогического сообщества университета имеет несколько иную конфигурацию. Например, возрастной состав педагогического коллектива Мининского университета демонстрирует следующее распределение: 21,38% преподавателей относятся к поколению Y, 54,26% – к поколению X, 22,06% – к поколению «бэби-буме-

¹ По Постановлению Правительства Нижегородской области от 30 апреля 2014 года № 301 «Об утверждении государственной программы “Развитие образования Нижегородской области” (с изменениями на 22 декабря 2017 года)» целевой показатель Нижегородской области «удельный вес педагогов до 35 лет» к 2018 г. должен быть 24%. Таким образом, исходя из картины возрастной структуры педагогического сообщества на сегодняшний день, можно сделать вывод, что данный показатель является вполне достижимым.

ров», и около 2,3% представлены «молчаливым» поколением. Доминирующую позицию в возрастном составе научно-педагогических работников занимают представители поколения X. Разрыв между средним возрастом преподавателя и студента равен примерно 23 годам, что позволяет говорить об актуализации проблем взаимоотношения «отцов и детей», выражающихся в несовпадении ожиданий от взаимодействия и в отсутствии единого видения образа педагога.

Об этом свидетельствует исследование Мининского университета 2017 г. В нём приняли участие 1711 студентов очного отделения уровня подготовки «бакалавриат». В задачи опроса входило изучение оценки студентами характера и качества взаимодействия субъектов образовательного пространства университета – студентов и преподавателей, а также студентов и лиц с иными функциональными обязанностями (библиотека, охрана, администрация, бухгалтерия и др.).

Оценка студентами качества социального взаимодействия с преподавателями свидетельствует о положительных результатах: отлично (5 баллов) – 43,9%, очень хорошо (4 балла) – 34,5%. Лишь 1,9% студентов оценили качество социального взаимодействия как плохое. При этом исследование эмоционального состояния студентов при взаимодействии с субъектами образовательного пространства показало, что наиболее положительные эмоции у студентов (74,18%) вызывает общение с одногруппниками; 60,12% опрошенных испытывают положительные эмоции во взаимодействии с преподавателями.

Важными для нашего исследования являются результаты анализа мнений студентов относительно наиболее значимых качеств педагога. Так, 73,5% студентов признают самым ценным качеством преподавателя *уважение к студенту*, 65,1% студентов определили среди значимых качеств преподавателя *владение преподаваемым предметом*, 58,5% – *ответственность*. 41,5% из числа опрошенных считают необходимым такое качество в современном преподавателе, как *открытость*

к диалогу. Очевидно, что желание испытывать уважение со стороны преподавателя, чувствовать себя не только равноправным субъектом образовательного пространства, но и человеком, способным определять ход образовательного процесса и принимать ответственность за его результаты, является для студентов преобладающим. Нынешнее поколение учащихся ощущает потребность в *открытом диалоге* в поле образования, а ведь это мейнстрим организации современного образовательного пространства; не случайно мы говорим о построении индивидуальных образовательных траекторий, о создании возможностей инициации персональных образовательных смыслов и условий удовлетворения образовательных потребностей каждого.

Между тем большинство преподавателей (90,5%) полагают наиболее значимым качеством педагога *знание предмета*. В опросе «старших» *уважение к студенту* (70,5%) вошло в число топ-качеств, но заняло лишь четвертое место в рейтинге. Как отмечалось выше, студенты ставят это качество на первое место, и это демонстрирует разрыв в оценке места учащейся молодёжи в образовательном пространстве со стороны педагогов и студентов.

Современная учащаяся молодёжь – это поколение Y и Z. Считается, что особенности «образа мира» поколения Y заключаются в том, что это первое поколение цифровых людей (digital natives), чья жизнь запечатлена на мобильных устройствах («поколение селфи»), это поколение, воспитанное «в свободе» с ориентацией на ценности индивидуальности и самобытности развития. Сегодняшние школьники и студенты – это также поколение, для которых цифровое пространство стало естественной средой (рождённые «с кнопкой на пальце»). Их картина мира характеризуется динамичностью и непрерывностью изменения ценностных ориентиров, идеалов, отсутствием долгосрочных трендов [7]. Ценности карьеры и статуса для современных школьников и студентов уходят из ядра ценностно-смысловой структуры: успех связан не с интенсивным

трудом, а с разнообразием жизни. Главной ценностью для поколения молодых является «поиск своего пути» и, как результат, счастье заключается именно в его обретении².

Поколение Z и модель образования

Современное молодое поколение родилось в годы развития информационного общества, в котором реальность утратила, как известно, пространственно-временные границы «присутствия». При этом сегодня в каждом классе есть ученик, который разбирается в информатике лучше, чем сам учитель, а феномен криптовалюты более понятен поколению «с кнопкой на пальце», нежели опытным бизнесменам и предпринимателям. Отсутствие повседневного опыта жизни «без девайсов» вызывает у поколения Z определённую эмоциональную зависимость от Интернета, мобильной связи, социальных сетей и др. Впрочем, в условиях цифрового общества это характерно в разной степени для всех поколений. Поколение Z обладает способностями быстрого мышления и многозадачности: 84% опрошенных выполняют сразу несколько задач на электронном устройстве во время просмотра телепрограмм³.

Картина нового мира образования ярко и образно описана философом и педагогом с сорокалетним стажем М. Серром в эссе «Девочка с пальчик». Автор говорит о колоссальном разрыве между поколениями

учеников и учителей. Последние пытаются научить чему-то, «цепляясь за приметы века, когда люди и мир были не такими, как сейчас» [8, с. 18]. Уникальность современной ситуации заключается в том, что одновременно с мутацией технологий происходит изменение пространства образования, жизни, бытия-в-мире [8, с. 22]. Изменяется само пространство образования: от «метрического» с зафиксированными центрами (в классе – люди, в библиотеке – книги, в лаборатории – приборы и т.д.) – к «рассредоточенному информационному пространству». Прежние императивы внимания не работают; провозглашена свобода субъектов в пространстве образования. Доступность объективного коллективного знания в любую секунду – вот знак современного образовательного пространства, а в сознании его субъекта – «чистая познающая субъективность», а не знания. Автор говорит о существовании сегодня «новообретённой автономии мысли», проявляющейся в том, что изобретательный ум измеряется отдалённостью от знания. *Эра знания кончилась*: учитель больше не призван передавать знание. Преподаватели, привыкшие говорить, стали слушателями: «мы прислушиваемся к хаотичному и неразборчивому гулу неуёмного спроса студентов, которых раньше не спрашивали, так ли уж им нужно то, что предлагается» [8, с. 35]. М. Серр сравнивает поколение педагогов («бэби-бумеров») с «заворожённым» поколением, для которых авторитет знания был непререкаемым и суверенным. Единодушная сосредоточенность студентов-учеников на «вещающей кафедре», откуда «обращается требующий тишины и неподвижности оратор», – в прошлом. *Эра актеров кончилась* [8, с. 37]. Интересно метафорическое сравнение автора централизованного пространства образования прошлого с транспортным средством, в котором основным актором является водитель, а остальные – инертные пассажиры. Но современному поколению «с кнопкой на пальце», привыкшему инициировать запрос

² Фонд «Петербургская политика» 19 апреля 2017 года. Обзор основных исследовательских выводов и гипотез об особенностях, ценностях и жизненных стратегиях молодежи. URL: <https://fpp.spb.ru/fpp-pokolnie-xyz>

³ Generation Z: Five Surprising Insights (Robert Half Company), Cassandra Report: Gen Z, (Deep Focus), Gen Y vs. Gen Z Workplace Expectations, (Millennial Branding и Randstad), Gen Z: The rise of a new consumer (EY), IBM Institute for Business Value executive report “Uniquely Generation Z: What brands should know about today’s youngest consumers”, Опрос компании Indeed: URL: <http://blog.indeed.com/2016/07/06/is-silicon-valley-still-top-tech-hub/>, Meet Generation Z: Forget Everything You Learned About Millennials (Sparks&Honey 2014).

на знание в сети Интернет, тесно в кресле пассажира. «Теперь – все водители»: *эра решающих кончается*.

Новое поколение обладает способностью ментального перемещения в пространстве и времени с помощью виртуальной реальности. Рождается «дистрибутивное пространство непосредственного соседства» – осуществление коммуникации не привязано к «месту-присутствию» субъектов. Потребность в решительных переменах в образовании до сих пор не реализована, так как поколения, находящиеся «на полпути между последними стадиями прошлого», проводят реформы по моделям, которые давно устарели [8, с. 21].

«Конвенция поколений»

Таким образом, мы видим, что во взаимодействии поколений вектор направленности передачи знания от старшего поколения младшему дополняется реверсивностью. Для обозначения явления продуктивного взаимообогащающего транспарентного взаимодействия поколений мы предлагаем использовать термин «конвенция поколений».

Конвенциональность является предметом исследования различных социально-гуманитарных наук. «Конвенциональность», «конвенциональные отношения» и «конвенциональная культура» рассматриваются в XXI веке как экономическая категория, определяющая уровень развития и эффективность экономики. Предлагаемые, однако, «специальные методы управления конвенциональным общением у современных менеджеров» [9] отличаются, на наш взгляд, однонаправленностью, включая деятельность «оратора», и манипулятивным характером. Можно предположить, что «формирование конвенциональности между партнёрами» в такой ситуации будет осуществляться в интересах одного партнёра, не будет обеспечивать взаимность в обсуждении и получении конечной выгоды. Показательно рассмотрение конвенциональности и в филологии. В контексте ситуации «взрослый – ребенок» коммуникативная конвенциональность ограничивается, как правило, одно-

направленным взаимодействием двух поколений, в котором ребёнок характеризуется как «адресат», и исследуются «конвенциональные механизмы в речи взрослого, обращённой к ребёнку» возрастной группы от 2 до 12 лет. Эффективность коммуникации поэтому ставится в зависимость от «степени жёсткости исполнения взрослым правил и норм, регулирующих общение с ребёнком» с учётом уровня развития коммуникативной компетенции ребёнка [10]. В этом подходе ярко проявляется традиционная дифференциация ролей представителей разных поколений с чёткой реципиентной позицией ребёнка – представителя младшего поколения. Приходится признать, что коммуникативные механизмы конвенциональности в социально-гуманитарном знании находятся ещё в процессе становления.

Под «конвенцией поколений» мы понимаем такой характер конструктивного многовекторного взаимодействия поколений, который преодолевает недостатки традиционного понимания взаимодействия поколений как передачи опыта и знаний от старших к младшим, исходящего из «презумпции некомпетентности» младшего поколения, порождающего патернализм, чрезмерную опеку, выходящую на грань авторитаризма, не способствующего развитию таких качеств у молодого поколения, как самостоятельность, ответственность, инициатива, творчество. Зеркальным эффектом можно считать усугубление консервативных настроений старшего поколения, формирование у них невосприимчивости к новому.

Для межпоколенческого взаимодействия в русле «конвенции поколений» важен вектор «от младшего поколения к старшему», что является не только проявлением закономерности смены поколений, но и важнейшим условием персонального успеха и общественного благополучия [11]. Плодотворное, облагораживающее влияние младших, ищущих смыслы и ценности, помогает сбалансировать прагматизм и идеализм, индивидуализм и социальные ценности старшего поколения, способствует развитию у

них интенций познания и конструирования нового мира – мира будущего.

Для выхода на проблематику взаимодействия поколений необходимо перейти от линейности и ретроспективности их рассмотрения в диахроническом плане к синхроническому рассмотрению. Все поколения «здесь и сейчас» определённым образом живут друг с другом и взаимодействуют, а не приходят последовательно на смену друг другу. Ретроспективный анализ «исторических конвенциональных практик» [12] определяет специфику каждого отдельного поколения, синхронический подход – особенности связей между различными поколениями в интересующий нас отрезок времени. Наше понимание конвенции поколений выражает глобальные процессы изменения роли молодого поколения, быстрее, легче, творчески и продуктивнее воспринимающего новшества, которые влекут за собой смену позиций поколений в постоянно меняющемся мире образования, в формирующейся многополярной экосистеме современного образования, создающего особый педагогический этос со-бытийности, со-творчества, со-дружества, со-переживания, солидарности, со-управления.

Характер общественной коммуникации, где векторы влияния обладают реверсивностью, рождает со-бытие как совместное проживание и переживание образовательного процесса. Со-участие учителя и ученика реализуется в композиции, характеризующейся равноправным участием ради преодоления естественно складывающегося разрыва. Созидается *конвенция поколений*, принимающих экзистентные позиции другого на основе взаимопризнаваемых ценностей, вырабатывающих совместные и совместимые регулятивы и достигающих общих результатов. Такой подход актуализирует ценность педагогического образования как основы для изменения всех уровней системы образования в идеологии управления будущим педагогическими средствами [12; 13]. Это значит, что требуется коренная модернизация педагогического образования. Как известно, опыт реформи-

рования образования в нашей стране без опережающей модернизации педагогического образования всегда приводил к неоднозначным результатам. К примеру, сейчас вызывает определённые опасения уровень подготовленности наших педагогов к реализации проекта «Цифровая школа» без целенаправленного реформирования системы подготовки и профессионального развития педагогов в этом направлении. Необходимой предпосылкой успешной реализации подобных проектов является конвенция как условие достижения кооперативного эффекта.

В методологии проектирования образовательного пространства, в выстраивании вектора и характера взаимодействия его субъектов уже наработано несколько подходов, ставших в педагогической теории и практике уже традиционными (субъектно-субъектный, личностно-ориентированный, событийный и др.). То есть можно констатировать, что в последние десятилетия в науке наблюдается переосмысление содержания смыслов образования, а также поиск адекватных новому содержанию образования методов и способов организации образовательного пространства [14].

Признание субъектности обучающегося и необходимости её формирования стало педагогическим открытием XX в. Постулат субъектности обучающегося подтверждается переходом от массового воспитания к новому этапу, который осмысливается и определяется исследователями как переход к педагогике «свободы» (О.С. Газман, Н.В. Касицына, С.М. Юсфин, Н.Н. Михайлова), как провозглашение идей о необходимости индивидуального подхода к обучающемуся (Е.А. Александрова, А.Г. Асмолов, З.И. Васильева, О.С. Гребенюк, В.С. Мерлин, С.Д. Поляков, Б.М. Теплов, А.П. Тряпицына и др.), реализации личностно-ориентированного подхода в образовании, где обучающийся становится субъектом образовательного процесса (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.А. Караковский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), основанного на организации диалога, поддержки, сотрудничества, само-

Таблица 1

**Анализ современных подходов к организации
взаимодействия субъектов образовательного пространства**

Подход Характеристика	Конвенциональный	Событийный	Субъектно-субъектный	Средовой
Философско-мировоззренческая доминанта	Философия конвенционализма. Критерий истинности – наличие соглашения (договора) нескольких сторон как разумно-прагматическое требование в условиях нестабильного и неоднозначного мира	Духовно-этическая философия. Акцент на трансцендентности «Я» как способности выходить из контекста собственного видения, проявляющейся в условиях событийной общности	Персоналистическая философия, определяющая абсолют субъектности личности, её индивидуальности и неповторимости	Философия постмодерна, в рамках которой размываются субъект и объект, на смену которым приходят взаимодействия иного порядка – «среда» и средовые взаимодействия
Миссия	Признание субъектности и ученика, и учителя, их непрерывного развития под влиянием друг друга	Создание общности на основе общих интересов. Совместное проживание действительности	Достижение субъектной позиции ученика, актуализация самопознания	Среда определяет развитие субъекта образования, его сосуществование с другими субъектами
Цель	Актуализация межпоколенческого взаимодействия в развитии каждого	Пробуждение «духовного Я»	Актуализация «индивидуального Я»	Система действий со средой – средство воздействия на личность воспитанника
Субъект педагогической деятельности	Устойчиво действующее полисубъектное разновозрастное сообщество, являющееся пространством развития и педагога, и родителя, и обучающегося	Детско-взрослая событийная общность как полисубъект жизнедеятельности ребёнка и как пространство (источник) развития его субъектности	Ребёнок как индивидуальность и суверенный субъект жизнедеятельности	Среда как фактор формирования воспитанника по её образу и подобию. Личность типизируется под влиянием среды
Центрация	Межпоколенческое взаимодействие	Традиционализм	Персоноцентризм (детоцентризм)	Среда, её содержание и личность
Характер взаимоотношений	Многовекторность: непрерывность взаимообогащения поколений. Развитие субъектности не только ученика, но и учителя	Совместное проживание образовательной действительности в со-бытии	Субъектность ученика формируется в условиях, созданных учителем	Личности со-общаются, развиваются, типизируются под воздействием среды
Норма развития	Способность к многовекторному и реверсивному взаимодействию в пространстве полилога	Субъектность, рефлексивность обучающегося	Идентичность, Я-концепция, автономия обучающегося	Типизация – личность становится носителем среды
Психологические основы	Теория обучения в сообществе	Антропологическая психология	Гуманистическая психология	Культурно-историческая психология

развития, непрерывного самосовершенствования (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М. Бубер).

Вместе с тем открытие субъектности ученика так и не вышло на определение реалистичных механизмов её формирования и развития. Многие из указанных педагогических подходов нацелены на развитие лишь одного из акторов образовательного пространства – обучающегося, оставляя за рамками цели развития в этом пространстве «другого», ограничивая его лишь функционалом исполнителя. Однако в условиях, когда ученик развивается быстрее, чем учитель, развиваться должен и учитель. Сегодня же мы наблюдаем перекокс: абсолютизацию субъектности обучающегося. В контексте развития цифрового образования предлагаются и серьезно обсуждаются даже идеи, провозглашающие необязательным само присутствие учителя («учитель в облаке»). Это понятные ответы на экономические вызовы и потребности массовизации образования, но ведь личность педагога как фактор воспитания имеет не только педагогическое, но и социальное значение...

Принцип конвенции поколений в образовании рождает совершенно иной подход к проектированию образовательного пространства – *конвенциональный*. Нашу задачу мы видим в том, чтобы выявить его суть и показать на фоне и в сравнении с характеристиками иных современных подходов (Табл. 1).

Заключение

Итак, нами предлагается конвенциональный подход к организации взаимодействия субъектов образовательного пространства, сутью которого является многовекторное межпоколенческое взаимодействие, основанное на непрерывности взаимовлияния, взаимообогащения, развития поколений. При этом результатом взаимодействия и сосуществования поколений является развитие субъектности каждого из них, а в контексте образования – Ученика и Учителя. Мы предлагаем конвенциональный подход к организации образовательного пространства в качестве новой концептуальной основы вза-

имодействия всех субъектов образовательного пространства: Учеников – Родителей – Учителей как представителей различных, но равноправных поколений, как субъектов пространства непрерывного образования.

Литература

1. Константиновский Д.А., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А. Молодёжь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. М.: ЦСП и М, 2014. 548 с.
2. Howe N., Strauss W. (1991). Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company.
3. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А., Амбарова П.А. Нелинейность развития высшего образования: контуры концепции и возможные макрорегиональные практики // Высшее образование в России. 2016. № 12 (207). С. 34–44.
4. Мид Дж. Г. Разум, Я и Общество (Mind, Self, and Society). Чикаго, 1934.
5. Тойнби А. Дж., Хантингтон С.Ф. Вызовы и ответы. Как гибнут цивилизации. М.: Алгоритм, 2016. 288 с.
6. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды / Сост., предисл. и общ. ред. А.М. Руткевича. М.: Весь мир, 1997. 704 с.
7. Миронов В.В. Процессы трансформации культуры в глобализирующемся мире: коммуникационный вектор // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2010. № 3. С. 16–17.
8. Серр М. Девочка с пальчик. М.: Ад Маргинем Пресс, 2016.
9. Лубенец М.Ю. Конвенциональность в современной деловой коммуникации // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2012. № 2. URL: <http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/--gn12-02/413-a>
10. Каховская Ю.В. Конвенциональность в коммуникативной ситуации «взрослый – ребёнок» (на материале русского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2015. URL: <http://cheloveknauka.com/konventSIONalnost-v-kommunikativnoy-situatsii-vzroslyy-rebenok#ixzz4zEmGhfKl>
11. Фролова С.В., Фролов В.А. Концептуальные основы профессионального воспитания студента педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56–5. С. 223–229.

12. Фёдоров А.А. От поддержки и сопровождения жизненного цикла профессии «учитель» к конвенции поколений // Аккредитация в образовании. 2016. № 8 (92). С. 18–22.
13. Портрет педагога. Основа моделирования образовательных программ / А.А. Федоров и др. / Под ред. А.А. Федорова, Г.А. Папутковой. Н. Новгород: Мининский ун-т, 2017. 202 с.
14. Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования // Вестник Мининского ун-та. 2017. № 1 (18).

Статья поступила в редакцию 02.06.18

Принята к публикации 21.06.18

Convention of Generations in the New World of Education

Alexander A. Fedorov – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Rector, e-mail: mininuniver@mininuniver.ru

Elena Yu. Ilaltdinova – Dr. Sci. (Education), Head of the Department of Pedagogy, e-mail: ilaltdinova_eu@mininuniver.ru

Svetlana V. Frolova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Department of Pedagogy, e-mail: frolovasvetlana@mininuniver.ru

Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Russia

Address: 1, Ulyanova str., Nizhny Novgorod, 603000, Russian Federation

Abstract. The article addresses the issues of intergenerational interaction of subjects of educational space in conditions of the modern changing world. The authors propose and substantiate a conventional approach to determine the nature of interaction between a Teacher and a Student. An empirical basis for developing this approach was an analysis of the theories of generations and the age structure of the pedagogical community of the Russian Federation. The study presents statistical data on the characteristics of the age structure of the pedagogical community at the federal, regional and institutional levels. The specifics of the perception by the teachers and students of the role of modern student youth in the life of the university, the difference in value orientations in the changing world of education are indicated. The authors emphasize the significance of the problem posed by the interaction of generations in the educational organization. The fundamental principle of interaction between the Student and the Teacher within the framework of the conventional approach viewed as a new methodological approach is the principle of the convention of generations. This approach is presented in comparison with the existing modern approaches to the organization of interaction between the subjects of educational space (event, subject-subject, environmental) as a new conceptual framework that defines the goals, principles, methods and results of the interaction between all subjects of the educational space. These subjects are considered as representatives of different but equal generations in the context of the space of continuous education of each of them, the result of which is cooperative educational effect achievement. The article dwells on the characteristics of the “convention of generations” as a multi-vector interaction of generations that overcomes the shortcomings of one-way interaction of generations as a transfer of experience and knowledge from older to younger. The one-way interaction strategy forms the so-called “presumption of incompetence” of the younger generation that generates excessive custody that goes to the authoritarianism and does not promote the development of such qualities in the younger generation as independence, responsibility, initiative, creativity.

Keywords: education, educational space, generation, intergenerational interaction, convention of generations, conventional approach

Cite as: Fedorov, A.A., Ilaltdinova, E.Yu., Frolova, S.V. (2018). [Convention of Generations in the New World of Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2018. Vol. 27. No. 7, pp. 28–38 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Konstantinovskiy, D.L., Voznesenskaya, E.D., Cherednichenko, G.A. (2014). *Molodezh' Rossii na rubezhe XX–XXI vekov: obrazovanie, trud, social'noe samochuvstvie* [Russian Youth at the Turn of XX–XXI Centuries: Education, Employment, Social Well-being]. Moscow: Center for Social Forecast and Marketing Publ., 548 p. (In Russ.)
2. Howe, N., Strauss, W. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company.
3. Zborovskiy, G.E., Shuklina, E.A., Ambarova, P.A. (2016). [Nonlinearity of Higher Education Development: The Contours of the Concept and Possible Macroregional Practices]. *Vyssshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (207), pp. 34-44 (In Russ., abstract in Eng.)
4. Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago.
5. Toynbee, A.J., Huntington, S.F. (2016) *Vyzovy i otvety. Kak gibnut tsivilizatsii* [Challenges and Answers. How Civilizations Perish: Collection of Works]. Selin, O.V. (Ed). Transl. from Eng. Moscow: Algoritm Publ., 288 p. (In Russ.)
6. Ortega y Gasset J. (1997) *Izbrannyye trudy* [Selected Works]. Compiled and edited by A.M. Rutkevich. Moscow: Ves' mir Publ., 704 p. (In Russ.)
7. Mironov, V.V. (2010). [Processes of Culture Transformation in Globalizing World: Communication Vector]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7 Filosofiya* [Herald of Moscow Univ. Series 7 – Philosophy]. No. 3, pp.16-17 (In Russ.)
8. Serres, M. (2016) *Devotchka s pal'chik* [Petite Poucette]. Transl. from French. Moscow: Ad Marginem Press, 80 p. (In Russ.)
9. Lubenets, M.Yu. (2012). [Conventionality in Modern Business Communication]. *Sovremennaya nauka: Aktual'nye problemy teorii i praktiki* [Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series "Humanities"]. No. 2. Available at: <http://www.vipstd.ru/nauteh/index.php/--gn12-02/413-a> (In Russ.)
10. Kakhovskaya, Yu.V. (2015). *Konventsional'nost' v kommunikativnoi situatsii «vzroslyi–rebenok» (na materiale russkogo yazyka)* [Conventionality in the Communicative Situation "Adult – Child" (on the material of the Russian language). Doct. Diss]. Moscow. Available at: <http://cheloveknauka.com/konventsionalnost-v-kommunikativnoy-situatsii-vzroslyi-rebenok#ixzz4zEmGhfKl> (In Russ.)
11. Frolova, S.V., Frolov, V.A. (2017). [Conceptual Foundations of Professional Education of a Pedagogical University Student]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Teacher Education]. No. 56-5, pp. 223-229. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Fedorov, A.A. (2016). [From Support and Assistance of "Teacher" Profession Lifecycle to Conventionality of Generations]. *Akkreditatsiya v obrazovanii* [Accreditation in Education]. No. 8 (92), pp. 18-22 (In Russ., abstract in Eng.)
13. Fedorov, A.A., Papatkova, G.A. (Eds). (2017) *Portret pedagoga. Osnova modelirovaniya obrazovatel'nykh programm* [Portrait of a Teacher. The Basis for Modeling Educational Programs]. Nizhniy Novgorod: Minin University, 202 p. (In Russ.)
14. Ilaltdinova, E.Yu., Frolova, S.V. (2017). [Concept of Educational Event in Practice-oriented Paradigm of Higher Education]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. No. 1 (18), pp. 2-6. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 02.06.18

Accepted for publication 21.06.18

Инновационный потенциал вуза как условие трудовой удовлетворённости молодых преподавателей

Прокопов Николай Иванович – д-р хим. наук, проф., первый проректор.

E-mail: prokov@mitht.ru

Московский технологический университет, Москва, Россия

Адрес: 119571, г. Москва, просп. Вернадского, 86

Антонюк Сергей Николаевич – канд. техн. наук, доцент, заместитель директора Центра карьеры. E-mail: antonyuk2006@yandex.ru

Московский технологический университет, Институт тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Адрес: 119571, г. Москва, просп. Вернадского, 86

Иванов Сергей Юрьевич – д-р социол. наук, проф. E-mail: soc-lab@yandex.ru

Иванова Дарья Вячеславовна – канд. социол. наук, доцент. E-mail: soc-lab@yandex.ru

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Адрес: 119571, г. Москва, просп. Вернадского, 88

Аннотация. В статье на основе результатов авторского социологического исследования анализируются факторы, определяющие профессиональные траектории молодых преподавателей в техническом вузе. В ходе изучения мотивационных предпочтений и условий трудовой деятельности респондентов выявляются особенности трудовой адаптации молодых преподавателей. Ключевое значение приобретают требования, которые накладывает вуз на молодёжь в процессе своего инновационного развития. Открытость вуза для инноваций предполагает формирование целого спектра мероприятий по менеджменту качества, измерению активности молодых преподавателей в сфере научно-исследовательской и учебно-методической работы. Представленный комплексный анализ складывающихся практик позволяет вскрыть наиболее «узкие» места в работе с молодёжью и предложить перечень рекомендаций по более полному использованию её профессионального потенциала.

Ключевые слова: инновационный университет, молодые преподаватели, профессиональные траектории молодых преподавателей, менеджмент качества, учебный процесс, вторичная занятость, инновации

Для цитирования: Прокопов Н.И., Антонюк С.Н., Иванов С.Ю., Иванова Д.В. Инновационный потенциал вуза как условие трудовой удовлетворённости молодых преподавателей // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 39-44.

Одна из стратегических задач вуза состоит в привлечении и использовании квалифицированных кадров для повышения своего интеллектуального и культурного капитала. Адаптация к новым социальным вызовам требует определённых вложений в научный потенциал, в подготовку высококвалифицированных кадров, в модернизацию используемой технической базы [1; 2]. Просто потому, что отсутствие механизмов

кардинальных сдвигов, низкая эффективность вложений в научную базу, невысокая конкурентоспособность кадров могут существенно сдерживать темпы его развития. Приоритеты видятся сегодня в инициировании активности молодёжи, обеспечении условий для раскрытия её трудового потенциала. На первый план выдвигается задача выстраивания траектории профессиональной подготовки молодых кадров, создания

для них соответствующих условий [2]. Эффективное формирование человеческого капитала, успешное освоение молодежью профессиональных компетенций является неременным условием создания сбалансированной структуры занятости, адекватной требованиям времени [3; 4].

Успех инновационного развития вуза в немалой степени зависит от степени удовлетворённости его сотрудников рабочей средой деятельности. Удовлетворённость трудом как комплексное понятие отражает степень реализации социальных ожиданий преподавателей [5]. Во многом она зависит от отношения человека к труду, что, в свою очередь, определяется действием ряда объективных и субъективных факторов. Не последнюю роль в формировании трудовой удовлетворённости играет уверенность работников в завтрашнем дне. Страх или чувство постоянной угрозы, утрата личной защищённости и уверенности в себе создают мотивационные установки, провоцирующие различные варианты девиантного поведения.

Мы исходим из того, что ключевым фактором успешной деятельности преподавателей, их удовлетворённости трудом в инновационном вузе является качество организации учебного процесса, научно-технической базы, их постоянное обновление. Менеджмент качества диктует потребность в преподавательском составе нового типа, соответствующем критериям инновационного роста. На первый план как со стороны молодых преподавателей, так и администрации вуза выдвигается ряд установок в отношении организации учебного процесса, научно-исследовательской деятельности в вузе.

Одним из узловых требований времени для современного образовательного учреждения является интенсивное развитие его научной и учебной базы, что создаёт предпосылки для функционирования вуза как инновационного учебного заведения. Однако без необходимого обеспечения привлекательных условий для эффективной дея-

тельности сотрудников эти возможности не могут быть реализованы. В этой связи приобретает актуальность исследование интересов и ожиданий такой целевой группы, как молодые преподаватели, ибо именно молодёжь во многом определяет ресурс инновационного развития вуза, наиболее адекватно оценивает перспективы его обновления [6, с. 355]. Поэтому изучение её суждений и потребностей может позволить более чётко подойти к планированию мероприятий в области учебной и научно-исследовательской деятельности вуза.

Обследование на тему «Состояние и перспективы работы с молодыми преподавателями» было проведено в феврале–марте 2018 г. центром социологических исследований Московского педагогического государственного университета и центром карьеры Московского технологического университета. Участниками анкетного опроса выступили молодые преподаватели (учёные) вуза в возрасте до 35 лет. Всего опрошено 332 респондента. В исследовании приняли участие сотрудники структурных подразделений университета – девяти институтов, 77 кафедр, одного филиала. Предметом исследования выступали мнения молодых преподавателей об их удовлетворённости профессиональной деятельностью, организацией научно-исследовательской работы в вузе. Цель исследования – обеспечение информационного сопровождения процесса управления качеством образования по всем направлениям деятельности молодых преподавателей. Среди основных задач: получение эмпирически достоверной информации об условиях, организации и содержании труда молодых преподавателей; выявление профессиональных ожиданий молодых людей; определение факторов их удовлетворённости трудом.

В результате опроса удалось выяснить, что доля неудовлетворённых трудовой деятельностью в вузе – не более 6%. Высокий уровень удовлетворённости отражается на траекториях профессионального развития

молодёжи, уверенности в правильности выбора вуза как места работы. Интерес представляет распределение причин, влияющих на выбор вуза в качестве места работы. Приблизительно каждый второй респондент ответил, что выбор продиктован тем, что он является выпускником вуза и хотел бы и дальше в нём работать. Логично предположить, что наличие отмечаемой «связи» молодых преподавателей с образовательным учреждением способствует более эффективной профессиональной адаптации, обеспечивает более высокую оценку ими привлекательности условий работы. Возможно, на закрепление в вузе и успешный карьерный рост молодых преподавателей и учёных влияют и приобретённые в рамках образовательного процесса профессиональные компетенции.

Два из пяти опрошенных при выборе места работы исходили из наличия в вузе возможностей реализации своих жизненных планов. Для каждого четвёртого респондента «общение со студентами» является главным фактором при выборе места работы. Столько же респондентов указали на «удобный график работы». Значительно меньше тех, кто выбирает вуз исходя из его престижа и репутации (9%). Аутсайдерами в оценочном ряду выступают мотивы, непосредственно связанные с условиями трудовой деятельности: «гарантированная занятость» (4%), «развитость социокультурной базы» (1%).

Уровень оплаты труда как фактор выбора вуза в целом по выборке выделил лишь один из десяти респондентов. По всей видимости, молодёжь понимает специфические критерии оценки результативности труда преподавателя, а также объективно оценивает требования при приёме на работу. Конечно, это отнюдь не означает, что для молодёжи размер заработной платы не актуален. Однако при этом нельзя впадать в другую крайность, ведь низкий уровень оплаты труда всё-таки ограничивает стимулы к инновационной деятельности, нивелирует качественные характеристики рабочего места. Добавим, что наличие вторичной занятости не

всегда может компенсировать личностные и профессиональные потребности. В определённой степени это подтверждает рейтинг факторов рабочей среды, которые не устраивают молодых преподавателей. Так, в число основных факторов входят:

- слабое материально-техническое обеспечение учебного процесса (1-е место, 26%);
- низкая зарплата (2-е место, 21%);
- отсутствие современного оборудования, технического обеспечения научно-исследовательской работы (2-е место, 21%).

В целом молодёжь удовлетворена своим реальным материальным положением, баланс оценок (разность положительных и отрицательных ответов) положительный: +52%. Заметим, что наибольшая удовлетворённость проявляется по позициям «профессия в целом», «отношения с коллегами», «график работы». По мнению большинства опрошенных, их ожидания относительно актуальных характеристик рабочей среды в учебном заведении преимущественно реализованы.

Анализ результатов опроса по поводу удовлетворённости молодых преподавателей организацией учебного процесса показывает, что в оптимизации нуждается научно-учебная база. И действительно, необходимым условием формирования инновационного потенциала вуза в ближайшей перспективе является техническое переоснащение учебного процесса и научно-исследовательской работы. Ведь среди основных показателей динамики инновационного развития вуза сегодня учитывается уровень соответствия качественных характеристик преподавательского состава особенностям современного образовательного процесса. Оценку степени такого соответствия можно вести как раз на основе анализа фактов, свидетельствующих о научной активности молодых преподавателей.

Прежде всего обращает на себя внимание большая доля штатных преподавателей, участвующих в разных формах научной и учебно-методической работы (89%). Уро-

вень подготовки молодых преподавателей отвечает предъявляемым требованиям и характеризуется достаточно высокой долей тех, кто прошёл стажировку, курсы повышения квалификации (71%). В рамках исследования важно было оценить не только общие показатели, но и активность молодёжи по самым различным направлениям научной и научно-методической работы (от написания методических пособий до участия в международных конференциях). Опрос показал, что наибольшую активность молодёжь проявляет по формализованным направлениям деятельности и зачастую в рамках установленных минимальных требований. Отдельно подчеркнём, что научно-исследовательская и учебно-методическая работа не является для значительной доли преподавателей дополнительным источником дохода. Об этом говорит и высокая доля тех, кто занимался написанием монографий и учебных пособий по собственной инициативе.

В разряд наиболее часто практикуемых форм научной и учебно-методической активности, которые использовали молодые преподаватели за последние два года, входят:

- публикация тезисов в сборниках по материалам конференции (1-е место);
- прохождение стажировок, курсов повышения квалификации (2-е место);
- опубликование статей в российских рецензируемых журналах (3-е место);
- разработка методических материалов к учебным курсам (4-е место);
- участие в научном семинаре (5-е место).

Наименее «популярными» в оценочном рейтинге оказываются следующие формы: выступление с докладом на конференции за рубежом (20-е место); публикация монографии, учебника (21-е место); подача заявки на иностранный международный грант (22-е место). Отмечая умеренную активность молодых преподавателей по написанию статей, нельзя не заметить, что известная часть опрошенных не исключает необходимости оплаты публикации в рецензируемых изда-

ниях. И это ещё один барьер для проявления молодёжью активности.

Отметим также достаточно высокое частотное распределение по усреднённым показателям в отношении тех, кто ни разу не смог проявить себя по обозначенным направлениям. Такая тенденция явно неблагоприятна для перспектив развития инновационного вуза. Разброс средней доли участвующих в прикладных исследованиях по специальности в структурных подразделениях вуза довольно большой (38%). Несмотря на определённую публикационную активность, не все молодые преподаватели участвуют в реальных научных проектах. Одна из причин – недостаток времени для выполнения качественной научной работы, отсутствие наставников и т.д. Стоит также признать невысокую международную грантовую активность у значительной доли молодых преподавателей. Причина тому видится как в отсутствии опыта составления заявок на участие в подобных проектах, так и в языковом барьере. Очевидно, что в условиях экономики знаний и повышения роли человеческого капитала в трудовой деятельности возрастает значение механизмов стимулирования научно-исследовательской активности начинающих учёных.

Принципиально важным является развитие системы обмена опытом, партнёрского межвузовского взаимодействия, использование наработок структурных подразделений по приобщению молодёжи к научно-исследовательской деятельности, проведение целенаправленной работы по подготовке научно-педагогических кадров и т.д. Значимой представляется организация различных форм взаимодействия научных лабораторий и центров с кафедрами институтов. При этом для лабораторий и центров важно поддерживать связь с базовыми академическими международными и отечественными институтами.

Существенное влияние на формирование инновационной активности вуза оказывает соблюдение требования системы менеджмен-

та качества об обеспечении сотрудников надёжной и достоверной информацией о жизни вуза. Какова потребность молодых в получении информации, посвящённой мероприятиям по проблемам качества образования? Из полученных данных следует, что 44% опрошенных оценивают активность в этой области как «среднюю». Как следствие – низкая информированность молодёжи о проводимых в вузе проектах по менеджменту качества: неинформированными оказались 31% опрошенных; оценки «высокая» и «низкая» имеют примерно одинаковый вес – 13% и 12% соответственно. Наверное, известная часть респондентов вообще не проявляют интереса в получении данной информации. Чаще всего о своей неинформированности, а также о низкой активности соответствующих структур заявляли научные сотрудники. Возможно, с помощью более активного привлечения данных групп молодых работников к проектам по менеджменту качества эту проблему удастся снять.

Наблюдаемая высокая доля молодых специалистов, желающих работать в вузе, во многом обусловлена усложнением адаптации молодёжи к новым социально-экономическим условиям. Между тем наличие вторичной занятости у двух из пяти штатных молодых преподавателей на фоне сохраняющейся высокой учебной нагрузки говорит о том, что их трудовой потенциал используется не оптимальным образом и нуждается в корректировке. Нередко происходит смещение

активности молодёжи на непрофильные направления деятельности, снижение «веса» базовых направлений работы со сложными научно-технологическими циклами. Инициирование научной активности молодёжи видится в создании дополнительных механизмов качественной оценки их профессиональной деятельности, в широком участии их в различных формах самоуправления, а также в грантовых проектах.

Литература

1. Российский статистический ежегодник / Под ред. А.Е. Суринова. М.: Росстат, 2016. 729 с.
2. Инновационная экономика: занятость, трудовая мотивация, эффективность труда / А.С. Чижова, Е.С. Садовая, В.В. Кузьмин и др.; под ред. А.С. Чижовой; Ин-т макроэкономических исследований. М., 2011. 430 с.
3. Нестандартная занятость / Под ред. В.Е. Гимпельсона, Р.И. Капелюшниковой. М., 2006. 400 с.
4. Константиновский Д.А. Российский студент сегодня: работа плюс учеба. М., 2002. 127 с.
5. Мониторинг удовлетворённости студентов образовательным процессом: Аналитический отчёт по опросу студентов Мордовского государственного университета, проведённому в 2005–2006 гг. / Науч. ред. Н.П. Макаркин; редкол.: Н.Е. Фомин и др. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2007. 120 с.
6. Горшков М.А., Шереги Ф.Э. Молодёжь России: социологический портрет. М., 2010. 592 с.

Статья поступила в редакцию 10.05.18

С доработки 20.05.18

Принята к публикации 05.06.18

Development of University Innovative Potential as a Factor Contributing to the Growth of Labor Satisfaction of Young Teachers

Nikolai I. Prokopov – Dr. Sci. (Chemistry), Prof., First Vice-rector, e-mail: prokopov@mitht.ru
Moscow Technological University, Moscow, Russia

Address: 86, Vernadsky prosp., Moscow, 119571, Russian Federation

Sergey N. Antonyuk – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., Deputy Director of the Career Center, e-mail: antonyuk2006@yandex.ru

Moscow Technological University, M.V. Lomonosov Institute of Fine Chemical Technologies, Moscow, Russia

Address: 86, Vernadsky prosp., Moscow, 119571, Russian Federation

Sergei Yu. Ivanov – Dr. Sci. (Sociology), Prof., e-mail: soc-lab@yandex.ru

Dar'ya V. Ivanova – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., e-mail: soc-lab@yandex.ru,
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Address: 88, Vernadsky prosp., Moscow, 119571, Russian Federation

Abstract. Based on the results of the authors' sociological research, the article analyzes the components that determine the professional development trajectories of young teachers in an innovative technical University. In the course of studying the respondents' motivational preferences and working conditions there were revealed the peculiarities of young teachers' adaptation in the educational process. The requirements imposed by the University in the process of its innovative development on young teachers and researchers are of key importance. An openness of the University to innovation involves the formation of a whole range of activities on quality management, measuring the activity of young teachers in research and educational work of structural units. The presented complex analysis of the developing practices allows to reveal the most "bottlenecks" in the work with young people and to offer a list of practical recommendations for the fuller use of their professional potential.

Keywords: innovation University, young teachers' professional trajectories, quality management, academic process, secondary employment, innovations

Cite as: Prokopov, N.I., Antonyuk, S.N., Ivanov, S.Yu., Ivanova, D.V., (2018). [Development of University Innovative Potential as a Factor Contributing to the Growth of Labor Satisfaction of Young Teachers]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 7, pp. 39-44 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. *Russian statistical Yearbook. 2016* [Russian Statistical Yearbook. 2016]. Rosstat Publ., Moscow, 729 p. (In Russ.)
2. Chizhov, L.S., Sadovaya, E.S., Kuzmin, V.V., Chizhova, L.S. (Ed). (2011). *Innovatsionnaya ekonomika: zanyatost', trudovaya motivatsiya, effektivnost' truda* [Innovation Economy: Employment, Labor Motivation, Labor Efficiency]. Institute of Macroeconomic Studies. Moscow, 430 p. (In Russ.)
3. Gimpelson, V.E., Kapelyushnikov, R.I. (Eds). (2006). *Nesrandartnaya zanyatost'* [Non-standard Employment]. Moscow, 400 p. (In Russ.)
4. Konstantinovskiy, D.L. (2002). *Rossiyskiy student segodnya: rabota plyus ucheba* [Russian Student Today: Study Plus Work]. Moscow, 127 p. (In Russ.)
5. *Monitoring udovletvorennosti studentov obrazovatel'nykh protsessom: Analiticheskiy otchet po oprosu studentov Mordovskogo gosudarstvennogo universiteta, provedyonnomu v 2005–2006 gg.* (2007)[Monitoring of students' satisfaction with the educational process: Analytical report on the survey of students of Mordovia State University, conducted in 2005-2006]. P. Markarkin (Ed). Saransk: Mordovia State Univ. Publ., 120 p. (In Russ.)
6. Gorshkov, M.A., Sheregi, F.E. (2010). *Molodyozh' Rossii: sotsiologicheskii portret* [The Youth of Russia: Sociological Portrait]. Moscow, 592 p. (In Russ.)

The paper was submitted 10.05.18

Received after reworking 20.05.18

Accepted for publication 05.06.18

«Английский» в техническом вузе: мнения студентов

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

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

Крымская Оксана Борисовна – старший преподаватель. E-mail: obkrym@gmail.com
Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Москва, Россия

Адрес: 125319, г. Москва, Ленинградский проспект, 64

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, проведённого среди студентов МАИ (НИУ) и МАДИ с целью выяснить трудности, с которыми они сталкиваются в процессе изучения иностранного языка в рамках обязательного курса. Исследование было проведено методом анкетирования. Были опрошены студенты первых трёх курсов технических факультетов МАИ и МАДИ, изучающие английский язык.

Было выявлено, что будущие инженеры осознают востребованность английского языка в их профессиональной деятельности, а основными целями его изучения в рамках вуза являются вербальная профессиональная и личная коммуникация (общение с иностранными коллегами, а также с друзьями и знакомыми). При этом учебная мотивация (освоение учебной литературы, получение зачёта) оказалась менее значимой.

Наиболее эффективным методом учебной деятельности студенты считают дискуссию. Более четверти студентов признают, что для успешного освоения учебного курса английского языка им не хватает знаний, полученных в школе, вследствие чего они имеют недостаточный словарный запас, испытывают трудности с грамматикой, произношением и переводом. Преодолеть эти проблемы им мешает отсутствие времени и мотивации. Для повышения мотивации изучения английского языка исследователи предлагают использовать различные методы, в частности ролевые игры, работу в парах, разрядку и др.

Освоению английского языка также препятствуют проблемы организационного характера: недостаток разговорной практики на занятиях, небольшое количество занятий в неделю, большой размер групп, высокая скорость прохождения материала и значительный объём домашних заданий. В рамках исследования были выявлены пожелания студентов относительно оптимизации курса английского языка в вузе. Будущие инженеры хотели бы, чтобы в рамках обязательного курса английского языка уделялось больше внимания разговорной практике, общению с носителями языка, просмотру видеофильмов.

Ключевые слова: будущие инженеры, мотивация изучения английского языка, проблемы изучения английского языка, эффективные методы учебной деятельности, разговорная практика, вербальная профессиональная коммуникация, личная коммуникация

Для цитирования: Коган Е.А., Крымская О.Б. «Английский» в техническом вузе: мнения студентов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 45-51.

Введение

В современном мире знание английского языка востребовано практически во всех профессиональных сферах, не является исключением и инженерная деятельность.

Многие российские компании работают на международных рынках, сотрудничают с зарубежными партнёрами, поэтому необходимо, чтобы их сотрудники владели иностранными языками, в первую очередь – ан-

глийским. В большинстве случаев для российских компаний достаточно знания языка на среднем уровне (Intermediate), зачастую требуется технический английский. Но для успешного продвижения в зарубежных компаниях необходим более высокий уровень знания английского языка, который подразумевает возможности свободного общения с иностранцами.

Между тем, как отмечают исследователи, «большинство выпускников технических вузов могут лишь читать литературу со словарем, воспроизводить выученные темы, при этом испытывают значительные трудности в формулировке собственных мыслей, взглядов на иностранном языке» [1, с. 382]. Большинство проблем в изучении английского языка начинаются ещё со школьной скамьи, поэтому в рамках вузов преподаватели вынуждены обучать студентов с разным уровнем подготовки. Трудности в изучении иностранного языка студентами вузов зачастую связаны с мотивационным аспектом, поэтому вопросы формирования мотивации при усвоении иностранного языка в вузе, педагогические условия развития мотивации учебной деятельности студентов, пути её повышения занимают важное место в педагогической литературе. Большое внимание уделяется психологическим особенностям студентов, влияющим на изучение английского языка. Учёные отмечают, что «для студентов технических вузов характерны такие свойства личности, как сдержанность, сухость, робость, замкнутость и напряжённость, которые являются большой помехой на занятиях по иностранному языку» [2, с. 274]. К факторам успеха относится то, что студенты технических факультетов имеют «аналитический склад ума, при решении проблемы они любят разбираться в структуре явления, хорошо обобщают и прибегают к абстракциям, умеют отделить существенное от несущественного» [3, с. 60–61]. В нашем исследовании мы сделали акцент на внешних факторах, затрудняющих успешное освоение английского языка в вузе.

Описание исследования

В январе-феврале 2018 г. было проведено исследование среди студентов 1–3-го курсов технических вузов, изучающих английский язык. Всего было опрошено 250 респондентов, а именно 130 студентов Московского авиационного института (НИУ) и 120 студентов Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ), обучающихся на технических факультетах. Среди опрошенных – 77% молодых людей и 23% девушек.

Использованный инструментарий (анкета), разработанный на кафедре иностранных языков МАДИ Д.Г. Кареловой и Т.Ю. Поляковой [4], был дополнен и видоизменён авторами статьи. Сбор данных производился с использованием гугл-формы и в ходе «живого» опроса. Цель исследования – выявление проблем, с которыми сталкиваются будущие инженеры при изучении английского языка в вузе, а также поиск путей совершенствования этого процесса.

Результаты

Опрос показал, что большинство опрошенных студентов (72%) склоняются к тому, что английский язык будет востребован в их профессиональной деятельности, но высокую степень необходимости отметили только 40% опрошенных, в том числе 43,8% студентов МАИ и 35,8% студентов МАДИ. Ещё около трети студентов (32,4%) считают, что английский язык требуется лишь в определённых областях профессии (29,2% и 35,8% соответственно). Четверть респондентов полагают, что знание иностранного языка желательно в профессиональной деятельности. Доля тех, кто не видит нужды в английском языке в будущем, составила приблизительно 3%. Таким образом, студенты осознают востребованность знания английского языка в профессиональной сфере, но не видят в этом острой необходимости.

Учёные по-разному классифицируют мотивы изучения английского языка. Как правило, выделяются следующие разно-

видности внутренней мотивации: коммуникативная, лингвопознавательная, инструментальная. *Коммуникативная* мотивация включает потребность говорить на иностранном языке с коллегами, читать специальную литературу и художественные произведения, общаться в сети Интернет, смотреть фильмы, спектакли, посещать выставки без помощи переводчика. *Лингвопознавательная* мотивация заключается в том, что учащихся интересует непосредственно сам языковой материал. *Инструментальная* мотивация является разновидностью внутренней мотивации и возникает при положительном отношении обучающегося к определённым видам учебной деятельности [5, с. 94–95]. Некоторые исследователи предлагают более дробное деление мотивов: коммуникативные, познавательные, ценностно-ориентировочные, мотивы самоутверждения, мотивы осмысления литературы по специальности [6, с. 83–84].

Опрос показал, что главной целью изучения английского языка студенты МАИ и МАДИ считают возможность вербальной профессиональной коммуникации – общение с иностранными коллегами (69% и 67% соответственно). На втором месте – просмотр кино- и телефильмов на иностранном языке (58,5 и 55%). На следующей позиции – возможности личностной вербальной коммуникации, а именно общение с друзьями и знакомыми из других стран (52–53%). Личная переписка с друзьями указывалась гораздо реже (44% и 38% соответственно). Таким образом, доминирующими мотивами изучения английского языка оказались коммуникативные и познавательно-развлекательные. Несмотря на то, что от специалистов инженерного профиля чаще всего требуется технический английский, то есть умение работать с техническими текстами, будущие инженеры делают акцент на вербальной коммуникации. Они уже на первых курсах задумываются о том, что им придётся взаимодействовать с представителями других стран.

Для учебных целей, в частности освоения иностранной литературы, английский язык изучают 46% студентов МАИ и 52% студентов МАДИ. Мотивация получения зачёта располагается лишь на шестом месте – 40–42%. Остальные цели (научная работа по специальности, участие в международных конференциях, публикация статей, продолжение учёбы в зарубежных вузах и т.д.) указывались гораздо реже.

Позволяет ли обязательный курс английского языка достичь тех целей, которые ставят себе студенты? Опрос показал, что для 40% опрошенных курса английского языка в рамках обязательной учебной программы недостаточно. Причём студенты МАИ оказались более требовательными. Так, 17% студентов МАДИ считают, что данного курса более чем достаточно, доля таковых среди обучающихся в МАИ составила лишь 7%.

Среди внутренних факторов, затрудняющих изучение английского языка, 27% отметили недостаточность знаний, полученных в школе, и, как следствие, ограниченный словарный запас, трудности с грамматикой, произношением, переводом. Это подтверждается исследованием, проведённым Г.Н. Хамедовой: основной трудностью в освоении иностранного языка в вузе является недостаточный словарный запас [7].

Многие студенты отмечают, что пробелы в знаниях достаточно трудно преодолеть в силу недостатка времени, отсутствия мотивации, а также лени: *«Нежелание посвящать время этому предмету, когда есть более важные»*; *«Трудно не спать на парах и вообще ходить на пары»*; *«Много всего задают помимо английского языка, на него не остаётся времени»*.

Кроме того, четверть студентов выделили проблемы, связанные с организацией процесса изучения английского языка. Они отмечали недостаточность разговорной практики в рамках занятий, слишком большой объём домашних заданий и частую смену преподавателей. Студенты МАИ также указали на малое количество часов в неделю, большую числен-

ность групп, высокую скорость прохождения материала: *«Разные программы у разных преподавателей, слишком много человек в группе»*; *«Не успеваю усваивать материал (быстро прохожим)»*; *«Не хватает разговорной практики»*; *«Небольшое количество занятий в семестре»*. Некоторые студенты, обучающиеся в МАИ и имеющие высокий уровень знания иностранного языка, сетовали на то, что программа ориентирована на «слабых» учащихся. Это приводит к снижению мотивации «сильных» студентов.

Как показал опрос, наиболее эффективными формами учебной деятельности на занятиях по английскому языку является дискуссия и просмотр видеофильмов (по 62%), причём дискуссия выступает и действенным методом контроля. Необходимо, чтобы обучающиеся не только взаимодействовали с преподавателем, но и начали чувствовать реальную потребность во взаимодействии с другими участниками. Для этого требуется ежедневная работа преподавателя по подбору материала, тем для высказываний, упражнений [8]. Следующую группу (около 40%) составляют такие виды учебной деятельности, как прослушивание аудиозаписей, применение кейсов, решение проблемных задач с использованием информации, извлекаемой из письменных источников, и перевод прочитанных текстов. Другая, менее значимая группа методов (33–36%) предполагает работу в парах, ролевые игры, самостоятельный поиск информации в Интернете. Как отмечают исследователи, они способствуют улучшению общения студентов независимо от уровня владения иностранным языком. При формировании групп из двух и трёх человек преподаватель должен проявлять определённую чуткость, учитывая особенности студентов и их взаимоотношения [5]. Преподаватель также может использовать игровые моменты на занятиях, постановку театрализованных сценок, когда студенты примеряют на себя различные роли. Около четверти опрошенных отметили эффективность таких видов учебной деятельности, как участие в научно-исследовательской работе

и проектах (27%), выполнение упражнений по учебнику (24%), выступление с докладами в учебной группе (23%). При этом существенных различий между студентами МАИ и МАДИ не было выявлено.

Одним из способов улучшения понимания речи и коммуникации, по мнению некоторых учёных, является разрядка [9]. Как вариант, она может заключаться в разучивании песни на английском языке, а в дальнейшем – песенном конкурсе на иностранном языке [10]. Также очень эффективным является обращение к юмористическим историям из жизни известных людей [11]. Таким образом, студенты, с одной стороны, узнают новые факты об известных личностях, с другой – расширяют свои знания лексики и грамматики.

Исследователи отмечают, что в формировании и поддержании мотивации к изучению английского языка в вузе немаловажную роль играет доброжелательная обстановка на занятии, доверительные отношения между преподавателем и студентами, между самими студентами. Всё это зависит от того, может ли преподаватель организовать свою работу с учётом интересов обучающихся [8].

В заключение исследования было выявлено, какие изменения хотели бы внести сами студенты в изучение английского языка в рамках обязательного курса. Наиболее часто от студентов звучали пожелания уделять больше внимания разговорной практике, а не дословным техническим переводам, ввести общение с носителями языка, просмотр видеофильмов на английском языке: *«Сместить акцент в обучении в сторону разговорной практики и не заострять внимание на дословном переводе»*; *«Общение с иностранными людьми из вуза. Устраивать встречи с ними»*; *«Просмотр видеофильмов на английском языке и относительно свободное общение на рассматриваемую тему»*.

Студенты МАИ отмечали необходимость увеличения количества часов на обучение и учёта их специализации в процессе обучения: *«Ввести курсы, учитывая специальность студентов»*; *«Увеличение количества заня-*

тий в семестре. За то время, которое сейчас выделяется, невозможно успешно освоить язык»; «Больше часов на изучение и обсуждение не только тем профессиональной лексикой, но и тех, что интересны студентам».

От студентов, которые в школе имели высокие баллы по английскому языку, часто звучало пожелание о разделении студентов на группы по уровню знания: «Преподавание по группам/потокам крайне неэффективно ввиду того, что у всех разные уровни языка, нужно весь поток разбивать по степени владения языком на группы и целенаправленно заниматься с каждой такой группой на её уровне»; «Когда в одной группе есть люди с уровнем владения от нулевого до свободного, получается ерунда. Кто-то ничего не понимает, кому-то дико скучно».

Выводы

Опрос показал, что с трудностями в изучении английского языка сталкиваются студенты обоих вузов. Существенной разницы между оценками не обнаружено, что говорит о типичности проблем, возникающих у студентов-технарей. Стоит отметить, что будущие инженеры ориентируются не только на получение навыков технического перевода, но и на улучшение своих коммуникативных умений, которые могут пригодиться в будущей профессиональной деятельности. Преодоление трудностей в достижении этих целей зависит как от самого студента, его способностей и внутренней мотивации, так и от комплекса мер, предпринимаемых и отдельными преподавателями, и на уровне вуза в целом.

Литература

1. Башмакова И.С. Формирование интереса к изучению иностранного языка у студентов неязыковых вузов // Материалы международной научно-технической конференции ААИ «Автомобиль- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров», посвященной 145-летию МГТУ «МАМИ». М., 2010. С. 382–388.
2. Евдоксина Н.В. Психологические особенности изучения иностранного языка студентами технических вузов // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2007. № 2 (37). С. 273–279.
3. Краснощёкова Г.А., Цатурова И.А. Факторы, оказывающие влияние на успешное овладение иностранным языком студентами технических вузов // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2013. № 10. С. 58–63.
4. Polyakova T.Y., Karelova D.G. Engineering Students' Needs in Foreign Language Studying in Russia // Teaching and Learning in a Digital World: Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaboration Learning. Vol. 2. NY, USA: Springer, 2018. P. 481–490.
5. Костюк М.А. Формирование учебной мотивации студентов в процессе изучения иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. № 16 (595). С. 85–98.
6. Кайль Ю.А. Ведущие мотивы при подготовке специалиста неязыкового вуза к использованию знаний иностранного языка // Интеграция образования. 2008. № 2. С. 83–85.
7. Хамедова Г.Н. Исследование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 3. С. 184–192.
8. Лазарева О.П. Повышение познавательного интереса и учебной мотивации к изучению иностранных языков в университете // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 2. С. 39–45.
9. Смирнова Л.В. Роль и место разрядки на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социкинетика. 2015. Т. 21. № 4. С. 182–185.
10. Москвина Ю.А., Григорьева А.В. Формирование мотивации к изучению иностранного языка у студентов в высшем учебном заведении // Концепт. 2013. № 7.
11. Шостак И.Н. Игра и юмор в процессе изучения иностранного языка в вузе // Решетневские чтения. 2016. Т. 2. № 20. С. 549–551.

Статья поступила в редакцию 07.05.18
Принята к публикации 12.06.18

Problems in Studying English Language Among Future Engineers

Evgeniya A. Kogan – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., e-mail: kogan2502@yandex.ru
Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia
Address: 4, Volokolamskoe shosse, Moscow, 125993, Russian Federation

Oksana B. Krymskaya – Senior Teacher, e-mail: obkrym@gmail.com
Moscow Automobile and Road Construction State Technical University (MADI)
Address: 64, Leningradsky prosp., Moscow, 125319, Russian Federation

Abstract. The article presents the results of a research conducted among students of MAI (NRU) and MADI in order to find out the difficulties they face in the process of learning a foreign language in the framework of the compulsory course. The research was conducted by questionnaire. The students of the 1-3 courses of MAI and MADI, studying engineering and English language were interviewed.

It was revealed that future engineers are aware of the demand for English in their professional activities, and the main objectives of studying of the language at the University are verbal professional and personal communication (communication with foreign colleagues, as well as with friends and acquaintances). At the same time, educational motivation (mastering of educational literature, obtaining a credit) turned out to be less significant.

Students consider the discussion to be the most effective method of educational activity. More than a quarter of the students admit that they lack knowledge gained at school to master the English language course successfully, as a result they lack a vocabulary and have difficulties with grammar, pronunciation and translation. Lack of time and motivation prevents them from overcoming these problems. To improve the motivation of studying English, the researchers propose to use a variety of methods, in particular, role-playing, work in pairs, discharge, etc.

Mastering English language is also hindered by organizational problems – the lack of speaking practice in the classroom, a small number of classes per week, large group size, high speed of passing through language material and a significant amount of homework. The research revealed students' wishes regarding the optimization of the English language course at the University. Future engineers would like more attention to be paid to speaking practice, communication with native speakers, watching videos as part of the English compulsory course.

Keywords: future engineers, motivation of studying English, problems of studying English, effective methods of teaching, conversational practice, professional communication, personal communication

Cite as: Kogan, E.A., Krymskaya, O.B. (2018). [Problems in Studying English Language Among Future Engineers]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia, Vol. 27. No. 7, pp. 45-51 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Bashmakova, I.S. (2010). [The Formation of the Motivation to Study a Foreign Language of the Students of Non-Linguistic Universities]. In: *Materialy mezhdunarodnoi nauchno-tekhnicheskoi konferentsii AAI «Automobile- i traktorostroenie v Rossii: priority razvitiya i podgotovka kadrov»*, posvyashchyonnoy 145-letiyu MGTU «MAMI». [Automotive and Tractor Industry in Russia: Development Priorities and Training]. Moscow, pp. 382-388. (In Russ.)
2. Evdoksina, N.V. (2007). [Psychological Features of Foreign Language Studying by Students of Technical Colleges]. *Vestnik Astrakbanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of the Astrakhan State Technical University]. No. 2 (37), pp. 273-279. (In Russ.)

3. Krasnoshchekova, G.A., Tsaturova, I.A. (2013). [Factors that Influence on the Success of Language Mastering by Students of Technical Colleges]. *Izvestiya yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskiye nauki* [Izvestiya of Southern Federal University. Technical Sciences]. No. 10, pp. 58-63. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Polyakova, T.Y., Karelova, D.G. (2018). Engineering Students' Needs in Foreign Language Studying in Russia. In: *Teaching and Learning in a Digital world. Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaboration Learning*. Vol. 2. NY, USA: Springer, pp. 481-490.
5. Kostyuk, M.A. (2010). Forming of Students' Motivation During Studying a Foreign Language. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. [Bulletin of the Moscow State Linguistic University]. No. 16 (595), pp. 85-98. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Kail', Yu.A. (2008). [The Leading Motives in Preparing a Student of a Non-Language Institution of Higher Education to the Use of a Foreign Language]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education]. No. 2, pp. 83-85. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Khamedova, G.N. (2011). [Review of the Student's Motivation for Foreign Language Studying in Non-Linguistic Environment]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University]. No. 3, pp. 184-192. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Lazareva, O.P. (2017). [The Increase of Cognitive Interest and Motivation to Learning Foreign Languages at University]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University]. No. 2. pp. 39-45. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Smirnova, L.V. (2015). [The Role and Place of Relaxation in Teaching Students Foreign Languages]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika*. [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Socio-Kinetics]. Vol. 21. No. 4, pp. 182-185. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Moskvina, Yu.A., Grigor'eva, A.V. (2013). [The Formation of the Motivation to Study a Foreign Language of the Students of Higher Educational Establishments]. *Kontsept*. [Concept] No. 7. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Shostak, I.N. (2016). [Game and Humor in the Process of Foreign Language Learning at University]. *Reshetnevskie chteniya* [Reshetnev's Readings]. Vol. 2. No. 20, pp. 549-551. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 07.05.18
Accepted for publication 12.06.18*

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Устойчивое развитие университетов: мировые и российские практики

Гаврильева Туйара Николаевна – д-р экон. наук, профессор-исследователь, Инженерно-технический институт. E-mail: tuyara@list.ru

Северо-Восточный федеральный университет, Отдел региональных экономических и социальных исследований ЯНЦ СО РАН, Якутск, Россия

Адрес: 677013, г. Якутск, ул. Кулаковского, 50, каб. 307

Сугимото Атсуко – д-р наук (геохимия), проф. E-mail: atsukos@ees.hokudai.ac.jp

Арктический исследовательский центр, Высшая школа наук об окружающей среде Университета Хоккайдо

Фуджи Масахиро – завлабораторией. E-mail: mfujii@ees.hokudai.ac.jp

Высшая школа наук об окружающей среде Университета Хоккайдо

Яманака Рё – магистр. E-mail: ryu-environment@eis.hokudai.ac.jp

Высшая школа наук об окружающей среде Университета Хоккайдо

Павлов Герасим Николаевич – начальник управления – проректор по финансово-экономической и предпринимательской деятельности. E-mail: gn.pavlov@s-vfu.ru

Кириллин Денис Александрович – магистр. E-mail: r1xar199321@gmail.com

Северо-Восточный федеральный университет, Якутск, Россия

Адрес: 677013, г. Якутск, ул. Кулаковского, 50

Аннотация. Внедрение принципов устойчивого развития в мировую систему высшего образования началось около 30 лет назад. Сейчас это один из глобальных трендов. Накопленный международный опыт достаточно обширен и может быть востребован при разработке национальной концепции устойчивого развития высшей школы России. Статья посвящена анализу опыта сетевого взаимодействия зарубежных и российских университетов в сфере устойчивого развития, особое внимание уделено различным международным рейтингам устойчивости вузов. На примере Университета Хоккайдо, одной из семи национальных корпораций в системе высшего образования Японии, раскрывается опыт реализации программы устойчивого развития. Приводится опыт энерго- и ресурсосберегающих мероприятий в Северо-Восточном федеральном университете (Якутск, Россия), включая энергосервисный контракт. Обосновывается необходимость актуализации национального проекта устойчивого развития вузов России и разработки национального рейтинга устойчивости вузов, адаптированного к нормативно-правовой базе и системе бюджетирования.

Ключевые слова: устойчивое развитие, университеты, рейтинг, программный подход, устойчивый кампус, энергосбережение, эмиссия парниковых газов, энергосервисный контракт

Для цитирования: Гаврильева Т.Н., Сугимото А., Фуджи М., Яманака Р., Павлов Г.Н., Кириллин Д.А. Устойчивое развитие университетов: мировые и российские практики // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 52-65.

Мировой опыт устойчивого развития в высшем образовании

Внедрение принципов устойчивого развития в мировую систему высшего образо-

вания началось около 30 лет назад, после публикации в 1987 г. доклада Всемирной комиссии ООН по окружающей среде и развитию «Наше общее будущее». В настоящее

время большинство университетов Европы и Северной Америки вовлечены в реализацию зелёных инициатив посредством экологической политики, разработки планов действий по переходу на принципы устойчивости, переосмысления учебных планов и программ научных исследований [1]. По ряду оценок уже свыше 1000 академических институтов присоединились к рамочным международным декларациям по внедрению принципов устойчивого развития в высшем образовании, включая разработку образовательных программ (High Education for Sustainable Development) [2; 3]. При этом последние предусматривают как «Sustainability courses», в которых основное внимание уделяется устойчивости и(или) исследованию одной или нескольких основных проблем устойчивости, так и «Courses that include sustainability», ориентированные на другие темы, но включающие отдельные модули по вопросам устойчивости [4].

Программы устойчивого развития университетов варьируются в зависимости от особенностей национального права, роли вуза в различных сообществах и в регионе в целом, университетских традиций, особенностей размещения и планировки кампуса, системы управления и т.д. Вместе с тем общепризнано, что устойчивость следует оценивать в трёх измерениях: социальном, экономическом и экологическом [5]. Поэтому программы устойчивого развития зарубежных университетов, как правило, включают: устойчивый или «зелёный» кампус, трансформацию системы управления, изменения в образовательном процессе и тематике научных исследований, интенсификацию взаимодействия с внешней средой (местными сообществами и общественными организациями, органами управления и бизнесом).

Успех проекта во многом определяется выбором инвестиционной модели, когда средства на модернизацию физического кампуса, цифровой и социальной среды в вузе аккумулируются за счёт достаточно широкого ряда источников (средств энда-

умент-фондов, государственных субсидий, собственных средств, спонсорской помощи и грантов), а также экономии, полученной от энерго- и ресурсосберегающих мероприятий. В ряде стран устойчивость вузов поддерживается средне- и долгосрочными государственными программами. Например, Министерство образования, культуры, спорта, науки и техники Японии интегрировало цели устойчивого развития и концепцию устойчивого кампуса в Третий пятилетний план развития материальной базы национальных университетов-корпораций на 2011–2015 гг., а также Четвёртый план – на 2016–2020 гг.¹

Как показывают результаты ряда исследований, для реализации инициатив по устойчивому развитию в вузе наличие опыта или своевременный старт проекта не столь важны. Ключевыми факторами успеха являются:

- привлечение к реализации проекта большого числа участников, представляющих различные сообщества (студенты, академический и неакадемический персонал, внешние партнёры, органы управления, бизнес-структуры). Отсутствие достаточного числа участников интерпретируется как неудача проекта;

- активное взаимодействие преподавателей с администрацией. И здесь важными становятся: фактор времени, большая рабочая нагрузка и необходимость выполнения других задач, отсутствие требований по содействию проекту в трудовых обязанностях и контрактах;

- позитивное отношение участников, их вовлечённость в реализацию большого проекта;

- поддержка со стороны руководителей учреждения, которые должны применять соответствующие материальные или нематериальные стимулы;

- ясное целеполагание; цели должны быть не только чётко сформулированы, но и

¹ Сайт Университета Хоккайдо. URL: <https://www.osc.hokudai.ac.jp/en/what-sc>

соответствовать реальным проблемам, заботящим людей. Задачи проекта должны быть достижимы и осязаемы; желательны целевые значения [6].

В рамках внедрения идеологии устойчивого развития зарубежные университеты достаточно свободны в целеполагании и выборе механизмов достижения целевых индикаторов. Во многом реализация подобных проектов – исключительно их инициатива, в дальнейшем поддерживаемая в рамках сетевого взаимодействия, которое постепенно вытесняет иерархические системы управления. В ходе проникновения концепции устойчивого развития в систему высшего образования сложился ряд университетских сетей как национального, так и международного уровня [7]. В число наиболее известных входят:

– AASHE (Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education), основанная в 2005 г. В настоящее время она объединяет более 900 участников из 48 штатов и одной территории США, девяти канадских провинций, а также из Швейцарии, ОАЭ, Израиля, Гонконга и др. Ассоциация реализует ряд программ в области «устойчивый кампус и студенческое лидерство»; ежегодно по ряду направлений присуждаются награды².

– IARU (International Alliance of Research Universities), включающий 10 ведущих исследовательских университетов мира. В число инициатив альянса в сфере устойчивого развития входят такие направления, как устойчивый кампус (Sustainable Campus), «зелёные» рекомендации (Green Guide for Universities) – публикация лучших практик, обмен студентами (Sustainability Fellowships). В рамках подписания Парижского климатического соглашения по инициативе и поддержке альянса состоялся глобальный университетский климатический форум (Global University Climate Forum 2015)³.

² Сайт AASHE. URL: <https://www.aashe.org/about-us/who-we-are/>

³ Сайт IARU. URL: <http://www.iaruni.org/sustainability>

– EAUC (Environmental Association for Universities and Colleges), осуществляющая координацию между учреждениями образования и бизнесом; была создана в Великобритании в 1996 г. Сейчас она представляет учреждения с более чем 2 млн. студентов и почти 400 тыс. сотрудников с общим бюджетом более 25 млрд. фунтов стерлингов⁴;

– ISCN (International Sustainable Campus Network) в настоящее время объединяет более 80 учреждений из 30 стран на шести континентах. Сеть сотрудничает с проектом Мирового экономического форума GULF (Global University Leaders Forum). Она нацелена на поддержку ведущих образовательных организаций в обмене информацией, идеями и передовыми практиками, на интеграцию идей устойчивого развития в исследования и образование⁵.

За последние 10–20 лет накопилась достаточно репрезентативная база наблюдений различных систем ранжирования вузов по показателям устойчивости. К основным из них относятся:

– STARS – The Sustainability, Tracking, Assessment and Rating System (США);

– AISHE – Auditing Instrument for Sustainability in Higher Education (Великобритания)⁶;

– ARISE – Assessing Responsibility in Sustainable Education (базируется на системе ISO 26000);

– WUR – Green Metric World University Ranking (Индонезия).

Рейтинги варьируются по методологии оценки, составу и приоритетности показателей. При этом само понятие «устойчивость» применительно к системе высшего образования всё ещё продолжает уточняться [8]. Соответственно, показатели будут в перспективе совершенствоваться, в том числе – за счёт более активного внедрения,

⁴ Сайт EAUC. URL: <http://www.eauc.org.uk/>

⁵ Сайт ISCN. URL: <https://www.international-sustainable-campus-network.org/>

⁶ The Sustainability Exchange. URL: <http://www.sustainabilityexchange.ac.uk/audit-instrument-for-sustainability-in-higher-educ>

регистрации и обнародования результатов экологической политики вузов, включая эмиссию парниковых газов, ресурсосбережение, землепользование и т.д., которые в настоящее время не находятся в фокусе интересов менеджмента высшего образования [9]. Развитие систем оценки устойчивости вузов позволит в перспективе ввести их результаты в ведущие мировые рейтинги университетов, например Academic Ranking of World Universities (ARWU) или Times Higher Education Supplement (THES). Тогда эффективность реализации собственной программы устойчивости станет также и вкладом в репутацию вуза. Таким образом, переход системы высшего образования на принципы устойчивого развития является одним из глобальных трендов, а накопленный опыт достаточно обширен и может быть востребован при разработке национальной концепции устойчивого развития высшей школы России.

Программа устойчивого развития Университета Хоккайдо (Япония)

Университет Хоккайдо является одним из семи национальных университетов Японии, имеющих статус корпорации. Главный кампус располагается в центре г. Саппоро (население 1,952 млн. человек). Университет, являясь членом ISCН, занял лидирующие позиции в области устойчивого развития в системе высшей школы Японии и азиатского региона в целом. «В 2010 г. здесь был создан отдел по устойчивому развитию, который можно рассматривать как новацию в системе университетского управления. Отдел, напрямую подчинённый президенту университета, призван координировать инициативы всех факультетов. Согласно разработанному Плану действий по созданию устойчивого кампуса, его деятельность включает следующие направления: экологическое образование и просвещение (как внутри университетского сообщества, так и за его пределами); сотрудничество университета с администрацией города, компаниями и насе-

лением; снижение негативного воздействия на окружающую среду и рациональное природопользование на территории кампуса» [10].

В рамках Плана действий, разработанного в 2012 г. и актуализированного в 2016 г., реализуются проекты по энергосбережению (Energy Conservation Measures), зелёному строительству (Campus Buildings with Energy Efficient Designs), управлению отходами (Waste Management), воспроизводству лесов (Northern Forest Project), распространению знаний об устойчивом развитии (Sustainability with Students & Faculty/Staff), проведению научных исследований и разработке образовательных программ (Research and Education for Sustainability)⁷.

Для развития экологического образования был создан Центр наук в области устойчивого развития (Center for Sustainable sciences, CENSUS), который организует проведение межфакультетских семинаров по вопросам охраны окружающей среды и экологической этики. Посредством грантов, выделяемых на конкурсной основе («Sustainable campus contest»), поощряются студенческие работы, в которых кампус выступает объектом исследования или служит экспериментальной площадкой для инноваций. Ежегодно проводится «Устойчивая неделя», в течение которой студенты и все заинтересованные слушатели могут посетить лекции и семинары.

План действий предусматривает также введение новых стандартов и правил жизни в кампусе (например, было рекомендовано пользоваться лифтом, только если вы спускаетесь более чем на три этажа вниз или поднимаетесь более чем на два этажа вверх), проведение регуляции температурного режима в местах общего пользования и аудиториях, использование энергосберегающих ламп и солнечных панелей. Запущено межфакультетское соревнование в области эко-

⁷ Projects. Сайт Университета Хоккайдо. URL: <https://www.osc.hokudai.ac.jp/en/projects>

Таблица 1

Динамика целевых показателей программы устойчивого развития Университета Хоккайдо

Годовые значения	2012	2013	2014	2015	2016	2016/2012, %
Кампус в г. Саппоро						
Вода, куб. м/душу	38,4	36,3	33,4	34,3	30,6	79,7%
Энергия, Дж/кв. м (площадь зданий)	2,45	2,37	2,26	2,26	2,31	94,3%
Бытовые отходы и мусор, куб./душу	0,532	0,570	0,549	0,503	0,481	90,4%
Эмиссия парниковых газов, тонн CO ₂ /кв. м (площадь зданий)	0,161	0,153	0,149	0,144	0,148	91,9%
Кампус в г. Хакоodate						
Вода, куб. м/душу	314	310	308	235	241	76,8%
Энергия, Дж/кв. м (площадь зданий)	1,52	1,50	1,37	1,40	1,42	93,4%
Бытовые отходы и мусор, куб./душу	0,554	0,632	0,677	0,583	0,585	105,6%
Эмиссия парниковых газов, тонн CO ₂ /кв. м (площадь зданий)	0,108	0,106	0,095	0,093	0,094	87,0%

Источник: Sustainability Report 2017. Сайт Университета Хоккайдо. URL: https://www.osc.hokudai.ac.jp/en/wp-content/uploads/2017/03/final_kankyoeibun2017.pdf

номии электроэнергии – инициатива Warm Biz. Исследована возможность переработки органического мусора в кампусе [11]. Новые здания возводятся по стандартам зелёного строительства и сертифицируются национальной системой CASBEE; при хорошей термоизоляции они имеют достаточное число источников естественного освещения и т.д.

В результате были получены значимые результаты, в том числе в виде снижения эмиссии парниковых газов (Табл. 1). Финансирование проекта осуществлялось без формирования специального фонда; на две штатные единицы отдела устойчивого развития было выделено 3 млн. иен в год. Проект по управлению отходами (Waste Management) оценивался в 40 млн. иен. Всего с 2010 г. прямые расходы на программу составили около 64 млн. иен, или 0,6 млн. долл. США. Основные мероприятия были профинансированы в рамках контрактов, заключённых с поставщиками коммунальных услуг; расходы оцениваются в 3,3 млрд. иен в год, это 3,4–3,5% годового бюджета университета. В среднем на человека коммунальные расходы вуза составляют 149,1 тыс. иен, или 1,1–1,2 тыс. долл. США в год. Значительная часть расходов по проекту, например на проведение

«Устойчивой недели», учитывается в бюджетах, задействованных в проведении мероприятий управленческих подразделений.

В 2013 г. в университете была разработана собственная система оценки устойчивости: Assessment System for Sustainable Campus (далее – ASSC)⁸. ASSC представляет собой анкету из 171 позиции для опроса управленцев, руководителей учебных и научных подразделений, а также для анализа внешней нормативно-правовой базы и внутренних документов и регламентов вуза. В соответствии с общепринятым подходом⁹ структура ASSC включает следующие направления: I – Управление; II – Образование и исследования; III – Окружающая среда; IV – Местное сообщество (Рис. 1). Её апробация в Университете Хоккайдо и других вузах Японии позволила:

1) выработать общее понимание среди сотрудников и студентов основных принципов устойчивого развития и роли в этом процессе системы высшего образования;

⁸ Второе, доработанное издание ASSC было выпущено в 2014 г.

⁹ «Университеты включают цели устойчивого развития в свои основные функции: образование, исследования, а также во всю свою деятельность» [12].

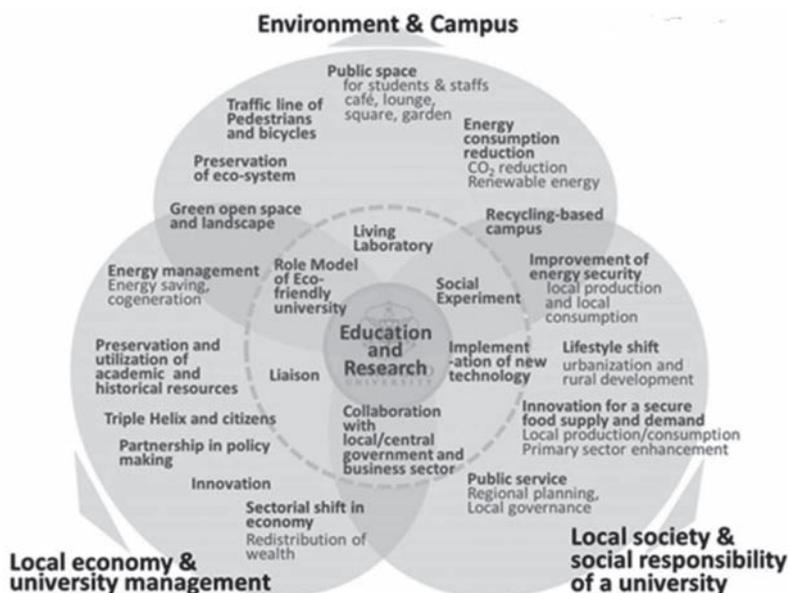


Рис. 1. Концепция устойчивого кампуса. Ядро: образование и исследования. Дополняющие факторы: окружающая среда, общество и экономика [12]

2) провести диагностику текущего состояния, получить данные сравнительного анализа, оценить преимущества и недостатки вуза по сравнению с другими университетами;

3) на основе полученных результатов корректировать план устойчивого развития вуза и проводить регулярный мониторинг хода его реализации.

В 2014–2016 гг. по всем четырём направлениям ASSC Университет Хоккайдо демонстрировал прогресс, опережая средние значения 19 национальных университетов Японии. Наиболее быстрыми были преобразования в сфере «Управление» (прирост 35%) и «Окружающая среда» (прирост 32%). Незначительный прирост по направлению «Местное сообщество» (всего 4%) объясняется большей инерционностью внешних стейкхолдеров и среды, что требует значительных усилий для инициирования позитивных изменений за пределами университетских стен [13].

Полученные в 2013–2014 гг. оценки эффективности программы на основе углеродного следа свидетельствуют о том, что «вуз

является экологическим кредитором, территория университета, способная ассимилировать антропогенные выбросы CO₂, более чем в три раза превосходит территорию, необходимую для ассимиляции этих выбросов» [10]. Так как углеродный след определяется не только потреблением электрической энергии и топливно-энергетических ресурсов, но также площадью кампуса и качественными характеристиками локальной экосистемы, последние являются естественным преимуществом Университета Хоккайдо. Он был основан в 1918 г. на базе сельскохозяйственного колледжа Саппоро, чья история ведёт начало с 1876 г. Общая площадь земель, находящихся в собственности университета, составляет 66 тыс. га, из них 65,2 тыс. га (98,9%) – это экспериментальные леса, ботанический сад и питомники¹⁰. Таким образом, при численности студентов в 18362 человек (данные на май 2017 г.) и персонала в 4004

¹⁰ List of Hokudai Properties and Areas. Сайт Университета Хоккайдо. Актуализировано 23.10.2014 г. URL: <https://www.global.hokudai.ac.jp/about/facilities/list-of-hokudai-properties-and-areas>

человек, на душу приходится 2,9 га зелёных насаждений.

Показатель «удельный углеродный след» в 2013 г. в расчёте на одного студента Университета Хоккайдо составлял 1,07 гга (глобальный гектар), в то время как (по данным 2011 г.) у Северо-Восточного университета (КНР) – 0,72 гга, у Университета Торонто (Канада) – 0,74 гга, у Университета Иллинойс (Чикаго, США) – 1,93 гга. Столь значительный разброс определяется национальными особенностями в энергопотреблении, поэтому в оценке эффективности реализации программ устойчивого развития вуза скорее важна динамика показателей (скорость изменений и их поступательность).

Внедрение идеологии

устойчивого развития в вузах России

Одной из первых инициатив в сфере устойчивого развития вузов России была всероссийская программа Campus (2013 г.) компании Tetra Pak, реализованная при информационной поддержке Всемирного фонда дикой природы. Её цели – распространение экологических знаний среди студентов и поддержка экологических инициатив. Первым вузом, присоединившимся к данной программе, стал МГИМО, в котором она рассматривалась «не как дань моде, а как императив, как один из стратегических приоритетов в воспитании и профессиональной подготовке кадров для страны»¹¹. В рамках пилотного проекта была реализована программа по переработке бумаги, «составляющей 80% от общего объёма отходов университета. Кроме того, университет планировал организовать отдельный сбор отходов и провести энергетический аудит зданий для оценки потребления электроэнергии, тепла и воды» [14].

Проект «Пять программ» Минобрнауки РФ (2015 г.) стал единственным проектом на-

ционального уровня. Его целью было повышение качества образовательного процесса в российских вузах путём создания инновационной и технологической среды кампусов. «Проект разделён на 5 тематических направлений: “Менеджмент имущества: общая организация управления имуществом высших учебных заведений”; “Экономика кампуса: эффективность, нормирование и экономическая модель”; “Управление оборудованием: работа ресурсов”; “Эффективный кампус: лучшие процессы в кампусе”; “Модернизация кампуса: механизмы государственно-частного партнёрства”»¹². Проект предполагал выделение специфических функций по управлению имуществом и их передачу отдельному классу управленцев в системе высшего образования – кампус-менеджерам.

В последние годы продолжают появляться новые проекты, отвечающие целям устойчивого развития. Так, в феврале 2017 г. в Москве состоялась учредительная конференция Ассоциации «зелёных» вузов России. «Она собрала более 80 участников, представляющих студенческие делегации из 28 университетов. Первыми участниками Ассоциации стали 25 студенческих команд – победителей всероссийского экологического квеста “Разделяй с нами”, которым уже удалось внедрить отдельный сбор отходов в своём вузе на системной основе. Партнёрами Ассоциации стали “Coca-Cola Россия” и некоммерческая организация “РусПЭК”, а также учредители Ассоциации – фонд “ЭРА” и движение ЭКА»¹³.

Таким образом, в российской среде высшего образования было осуществлено не-

¹² Минобрнауки России сформирует профессиональную систему управления кампусами. Сайт МОН РФ. Опубликовано 25.07.2016. URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--plai/m/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/8590>

¹³ В России учреждена Ассоциация «зелёных» вузов. Сайт межрегиональной общественной организации ЭКА. Опубликовано 17.02.2017. URL: <http://ecamir.ru/news/V-Rossii-uchrezhdena-Assotsiatsiya-zelenyih-vuzov-Rossii.html>

¹¹ МГИМО стал первым «зеленым» вузом программы экологизации Campus. Сайт РИА Новости. Опубликовано 17.10.2013. URL: <https://ria.ru/earth/20131017/970790083.html>

сколько попыток организации межвузовских сетей устойчивого развития по примеру зарубежных ассоциаций. Сейчас это скорее движение снизу, территориально распределённый, всё ещё не систематизированный и качественно не оцененный процесс, зачастую инициируемый общественными организациями во взаимодействии с крупными компаниями, которые могут оказывать спонсорскую поддержку. Как отмечает ряд исследователей, роль государства в этом процессе незначительна, преобладает довольно узкий подход, когда под устойчивым развитием в вузах понимаются только образовательные программы и активность в сфере экологии и ресурсосбережения [15].

Все проекты имеют локальный характер, они не привлекли значительных ресурсов и, соответственно, не могли дать значимого системного эффекта. Соответственно, процесс пока не набрал критическую массу для перехода в новое качество. В России пока нет ни одного вуза, который бы на уровне ведущего зарубежного университета разработал и реализовал комплексную программу по устойчивому развитию. Отмечаются лишь отдельные примеры по раздельному сбору мусора, энергосбережению, сохранению прилегающей природной среды и благоустройству территории [16]. Основной целью вузов, инициирующих данного рода проекты, является достижение видимых улучшений учебной среды и снижение затрат на содержание имущества при сохранении нормативного уровня обеспечения учебного процесса.

Северо-Восточный федеральный университет, образованный в 2010 г. на базе Якутского государственного университета и ряда образовательных и научно-исследовательских учреждений региона, является крупнейшим классическим университетом Дальнего Востока. В его состав входят 12 институтов, пять факультетов, шесть НИИ, два колледжа, а также три филиала: Политехнический институт в г. Мирный, Технический институт в г. Нерюнгри и Чукотский филиал в г. Анадырь. В 2016–2017 учебном году

численность персонала составляла 3758 человек, студентов – 15541 человек¹⁴. Университет обладает развитой инфраструктурой, включающей культурные центры, библиотеки, спортивные объекты и др. В общежитиях проживает свыше 6,9 тыс. человек, в среднем на одного проживающего приходится 13,9 кв. м общей площади. Материальная база в г. Якутске включает 62 объекта общей площадью 216,1 тыс. кв. м и строительным объёмом 892,2 тыс. куб. м. Являясь крупнейшей организацией в г. Якутске, вуз потребляет значительный объём электроэнергии: в 2011 г. он оценивался в 1,90% от всего потребления в Центральном энергорайоне Якутии, в котором проживает около 500 тыс. человек, в 2012 г. – 2,19%, в 2013 г. – 2,17%, в 2014 г. – 2,10%, в 2015 г. – 2,03% (Табл. 2). В 2012–2016 гг. рост тарифов на электроэнергию составил 71,03%, холодное водоснабжение – 82,43%, горячее водоснабжение – 82,21%, водоотведение – 78,09%, теплоснабжение – 77,44%, природный газ – 32,13%. Наряду с этим изменились принципы бюджетного финансирования, состоялся переход на нормативно-подушевое финансирование и государственное задание. В 2013 г. в связи с Указом Президента РФ¹⁵ бюджетные учреждения в сфере профессионального образования перешли к использованию единых нормативов затрат. Корректирующий коэффициент на затраты на коммунальные услуги составил 2,4, однако фактический уровень затрат оказался существенно выше нормативного.

В российских вузах стоимость обучения основывается скорее на себестоимости обучения, а также находится в сильной увязке с заработной платой населения [17], поэтому в текущих сложных финансовых условиях это стимулирует проведение активных ресурсосберегающих мероприятий. В 2016 г.

¹⁴ Ежегодник СВФУ. URL: //https://www.svfu.ru/universitet/nauka/ejgodnik.pdf

¹⁵ Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».

Таблица 2

Потребление коммунальных ресурсов в кампусе СВФУ в г. Якутске (2015 г.)

Потребление ресурсов на единицу				
	Э/энергия, кВт ч/кв. м	Тепловая энергия, Гкал/куб. м	Холодная вода, куб. м/чел.	Горячая вода, куб. м/чел.
Учебно-административные здания	66,8	0,057	4,6	1,9
Общежития	42,5	0,069	35,8	18,2
Производственные и вспомогательные объекты	92,7	0,207	-	13,0
Спортивные объекты и сооружения	52,9	0,077	8,9	6,4
Расходы, тыс. рублей				
Учебно-административные здания	51666,2	63018,5	3346,8	5507,8
Общежития	16123,7	49019,2	10197,6	20742,9
Производственные и вспомогательные объекты	4888,3	6296,8	992,2	12,6
Спортивные объекты и сооружения	3174,7	6297,6	642,8	1710,4
Всего	75852,8	124632,1	15179,4	27973,7

Источник: данные Планово-финансового управления СВФУ.

СВФУ заключил энергосервисный контракт с малым инновационным предприятием ООО «АМТЕК ПЛЮС», резидентом Арктического инновационного центра СВФУ. Для предприятия, специализирующегося на разработке и коммерциализации интеллектуальных продуктов в области ресурсосбережения, проведении энергоаудита и поставках энергоэффективного оборудования, это был уже третий подобный контракт¹⁶. Под выданные СВФУ гарантии компания самостоятельно привлекла финансирование от АО «Венчурная компания «Якутия»», что позволило реализовать проект «Автоматизированная система управления и модернизация систем освещения в зданиях СВФУ». В корпусе технических факультетов, корпусе факультетов естественных наук и АИЦ общей площадью 43,6 тыс. кв. м, на которые приходилось 40% энергопотребления вуза, в период с 15 августа 2016 г. по 1 октября 2017 г. была проведена замена светового оборудования (люминесцентных ламп на светодиоды). Это позволило сократить по-

требление электроэнергии в трёх корпусах на 70%. В соответствии с энергосервисным контрактом в течение пяти лет СВФУ будет оплачивать контрагенту стоимость энерго-ресурсов в размере 95% от уровня платежей до модернизации. Подрядчик получает только средства от экономии и направляет их на погашение процентов и задолженности перед инвестором; в рамках данного проекта – 75%. По истечении срока контракта оборудование будет передано в собственность университету. Экономия по итогам 2017 г. составила 6441,6 тыс. руб.

Помимо данного проекта, в СВФУ реализуются иные ресурсосберегающие мероприятия. Проекты новых зданий предусматривают собственные газовые котельные, что гораздо экономичнее по сравнению с центральным теплоснабжением; в 2017 г. экономия по теплоснабжению составила 6369,9 тыс. руб. В целом за период 2012–2016 гг. потребление электроэнергии сократилось на 8,5%, тепловой энергии – на 12,9%, холодной воды – на 28,1%, горячего водоснабжения – на 9,4%, водоотведения (стоков) – на 27,3%; за счёт ввода новых объектов с индивидуальным теплообеспечением потребление природного газа выросло на 40,7%.

¹⁶ Сайт СВФУ. URL: <https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/vspomogatelnye-podrazdeleniya/aic/mip/amtek/>

Таблица 3

Сравнительный анализ расходов на потребление коммунальных услуг
Университета Хоккайдо и Северо-Восточного федерального университета¹⁷

Показатели	Университет Хоккайдо, Саппоро, Япония		СВФУ, Якутск, Россия	
	2015	2016	2015	2016
Расходы всего, в млн. иен и рублей	98 228,0	94 626,0	6 0480,0	5 544,2
Расходы всего, по паритету покупательной способности (далее – ППС) ¹⁸ , млн. долл. США	955,9	943,6	262,7	234,3
Расходы всего по ППС, долл. США на душу	42 737,61	42 190,26	12 440,02	11 094,79
Коммунальные расходы, в млн. иен и рублей	3 334,0	3 334,0	297,5	301,4
Удельный вес коммунальных расходов, %	3,4%	3,5%	4,9%	5,4%
Коммунальные расходы по ППС, млн. долл. США	32,4	33,2	12,9	14,6
Коммунальные расходы по ППС, долл. США на душу	1 450,58	1 486,51	611,92	689,35
Электропотребление, кВт/ч/душу/год	5451,1	5621,9	593,4	576,5
Эмиссия CO ₂ , т/год	112286,0		19348,9	18086,4
Эмиссия CO ₂ , кг/душу/год	5020,4		916,3	856,5

Расчитано на основе данных Университета Хоккайдо и СВФУ.

Эмиссия CO₂ за счёт энергосберегающих мероприятий сократилась на 17%: с 21823,8 тонн в 2012 г. до 18086,4 тонн в 2016 г. Оценить углеродный след вуза сейчас невозможно, так как нет достоверных данных о качественных и количественных характеристиках экосистемы кампуса. Вместе с тем СВФУ принципиально отличается от Университета Хоккайдо, он исторически формировался в центре Якутска и сейчас расположен в плотной городской застройке. Площадь зелёных насаждений сейчас составляет всего 1,04 га, или 14 % от площади кампуса (7,3 га), а на 1 человека приходится 0,6 кв.м зелёных насаждений. Поэтому необходимы дополнительные исследования по оценке роли СВФУ в экологии города Якутска, включая вклад Ботанического сада. Как показывают данные *Таблицы 3*, при сопоставимой численности студентов и персонала вузы отличаются по размеру финансирования и величине коммунальных расходов с поправкой на национальный масштаб цен; существенно варьируется

также энергопотребление и, соответственно, эмиссия парниковых газов в расчёте на душу.

В рамках проекта COPERA в 2016–2017 гг. проводились исследования устойчивости СВФУ по методологии ASSC Университета Хоккайдо. Были получены ответы из 73 подразделений университета, но нехватка информации по блокам «Управление» и «Окружающая среда» не позволила получить полный профиль вуза. Одна из причин – различия в национальной нормативно-правовой базе и стандартах. Отметим, что взаимодействие СВФУ с местными сообществами составляет 71,5% («золото» по шкале ASSC), вуз также занимает высокие позиции (62,5%, «серебро») по направлению «Образование и исследования».

Заключение

Как показывает мировой опыт, реализация программ устойчивого развития вуза не ограничивается модернизацией физического кампуса и сохранением окружающей среды. Основным вызовом является изменение образа жизни, правил поведения и мышления студентов и сотрудников, а также трансляция, распространение инноваций во внеш-

¹⁷ Данные на душу даны в расчете на совокупную численность персонала и студентов.

¹⁸ Сайт OECD. URL: <https://data.oecd.org/conversion/purchasing-power-parities-ppp.htm>

ную среду, прежде всего – в местные сообщества в городах и регионах присутствия. В ходе реализации программ внутренние системы управления вузом претерпевают кардинальную трансформацию: изменяется целеполагание, система стимулов и оценки эффективности деятельности управленцев.

Реализация программ устойчивого развития в вузах России, несмотря на значительные резервы, а также достаточно широкий территориальный охват, пока не стала частью масштабного национального проекта, поддерживаемого органами управления. В настоящее время этот процесс является результатом взаимодействия вузов с институтами гражданского общества, в частности с экологическими организациями. Создание ряда ассоциаций по устойчивому развитию в системе высшей школы России скорее демонстрирует готовность данных институтов к переменам, их понимание значимости устойчивого развития как части социального капитала вуза.

Так как в России нет собственной, адаптированной к национальной нормативно-правовой базе системы оценки устойчивости, то этот процесс ещё качественно не описан. Сложно определить лидеров и аутсайдеров, а также скорость и поступательность процесса преобразований на уровне отдельного вуза. Создание подобной системы для учреждений профессионального образования может стать одной из приоритетных задач ближайшей перспективы. Также нужна поддержка в виде программного или грантового финансирования, так как сейчас экономика высшей школы России находится в сложных условиях. У государственных вузов нет достаточных собственных резервов для инвестирования. Имеющиеся возможности, в частности проекты в сфере государственно-частного партнёрства, включая энергосервисные контракты, лишь отчасти закрывают потребность в осуществлении устойчивых инноваций. Но реализация даже небольших проектов может давать значительный финансовый и социальный эффект, поэтому

нужно ставить вопрос об актуализации национального проекта устойчивого развития вузов России, о внедрении в систему управления учреждений механизмов стимулирования вложения средств в подобные проекты, в том числе – за счёт полученной от реализации ресурсосберегающих мероприятий экономии. Специфика национального хозяйственного права и системы управления во многом будет определять особенности перехода системы высшей школы России на принципы устойчивого развития. Вместе с тем, как показывает мировой опыт, вузы должны быть достаточно свободны в разработке и реализации собственных программ, так как именно они являются основными акторами социальных инноваций в инерционной внешней среде.

Литература

1. Arroyo P. A new taxonomy for examining the multi-role of campus sustainability assessments in organizational change // *Journal of Cleaner Production*. 1 January 2017. Vol. 140. № 3. P. 1763–1774. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.08.100>
2. Waas T., Verbruggen A., Wright T. University research for sustainable development: definition and characteristics explored // *Journal of Cleaner Production*. 2010. Vol. 18. № 7. P. 629–636. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.09.017>
3. Lozano R., Lukman R., Lozano F.J., Huisingh D., Lambrechts W. Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system // *Journal of Cleaner Production*. 2013. Vol. 48. P. 10–19. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.10.006>
4. AASHE (2016) Sustainability Tracking, Assessment & Rating System (STARS) Technical Manual Version 2.1. URL: https://www.sustainablepurchasing.org/wp-content/uploads/2013/05/STARS_2.0_technical_manual.pdf
5. Alshuwaikhat H.M., Abubakar I. An integrated approach to achieving campus sustainability: assessment of the current campus environmental management practices // *Journal of Cleaner Production*. 2008. Vol. 16. № 16. P. 1777–1785. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2007.12.002>

6. *Disterheft A., Caeiro S., Azeiteiro U.M., Filbo W.L.* Sustainable universities – a study of critical success factors for participatory approaches // *Journal of Cleaner Production*. 2015. Vol. 106. P. 11–21. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.01.030>
7. *Бузмаков С.А., Андреев Д.Н.* Принципы устойчивого развития в ведущих мировых университетах // *Географический вестник*. 2012. № 2 (21). С. 74–84.
8. *Lauder A., Sari R.F., Suwartha N., Tjahjono G.* Critical review of a global campus sustainability ranking: GreenMetric // *Journal of Cleaner Production*. 2015. Vol. 108. Part A. P. 852–863. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.02.080>.
9. *Lukman R., Krajnc D., Glavič P.* University ranking using research, educational and environmental indicators // *Journal of Cleaner Production*. 2010. Vol. 18(7). P. 619–628. URL: https://www.researchgate.net/publication/223739920_University_ranking_using_research_educational_and_environmental_indicators
10. *Банчева А.И.* Оценка эффективности экологической политики на примере Университета Хоккайдо (Япония) // *Вестник Московского университета. Серия География*. 2015. № 2. С. 27–32.
11. *Yamada K., Fujii M., Araki H.* Assessment of the possibility of introducing a recycling system of organic wastes on campus: a case study on Hokkaido University // *Journal of Life Cycle Assessment, Japan*. 2012. Vol. 8. № 1. P. 45–54 (In Japanese with English synopsis).
12. *Striberg M.* Sustainability in US Higher Education: Organizational Factors Influencing Campus Environmental Performance and Leadership: A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Natural Resources and Environment). University of Michigan. 2002. 349 p.
URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/6ce5/6b80a206da8380498cf64a666c7b4e983ad0.pdf>
13. *Ikegami M., Ozasa T.* Analysis of results from Sustainable Campus Assessment System in 2014: Study on Assessment System for Creating Sustainable Campus // *The Architectural Institute of Japan, Summaries of Technical Papers of Annual Meeting*. 2015. Vol. 4. P. 763–766.
14. *Yudenkova O., Savina E.* Moscow Higher Education Institutions: Eco-ergonomic Aspects of Operation and Environmental Initiatives // *International Scientific Conference Urban Civil Engineering and Municipal Facilities, SPbUCEMF-2015. Procedia Engineering*. 2015. Vol. 117. P. 382–388. URL: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2015.08.182>
15. *Kankovskaya A.* Higher Education for Sustainable Development: Challenges in Russia // *23rd CIRP Conference on Life Cycle Engineering, Procedia CIRP* 48. 2016. P. 449–453. URL: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.03.153>
16. *Евсеева А.И.* «ВузЭкоФест» как практика развития экологической культуры студентов // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 5. С. 96–104.
17. *Леонтьева К.Н., Тарасов С.А.* Исследование стоимости обучения в ведущих вузах России // *Проблемы экономики и менеджмента*. 2014. № 2(20). С. 39–47. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/issledovanie-stoimosti-obucheniya-v-veduschih-vuzah-rossii>

Благодарности. Статья написана в рамках проекта РФФИ (Бельмонт форум) № 15-54-71003 «С budget of ecosystems and cities and villages on permafrost» («Бюджет углерода мерзлотных экосистем, городов и поселений Восточной Арктики России»).

Статья поступила в редакцию 08.05.18

Принята к публикации 06.06.18

Sustainable Development of Universities: International and Russian Practices

Tuyara N. Gavrilyeva – Dr. Sci. (Economy), Research Prof., Department of Regional Economic and Social Studies of the Yakutian Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, e-mail: tuyara@list.ru

Institute of Engineering & Technology of North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia

Atsuko Sugimoto – Dr. Sci. (Geochemistry), Prof., e-mail: atsukos@ees.hokudai.ac.jp

Arctic Research Center, Graduate School of Environmental Science, Hokkaido University, Sapporo, Japan

Masabiko Fujii – Head of laboratory, e-mail: mfujii@ees.hokudai.ac.jp

Graduate School of Environmental Science, Hokkaido University, Sapporo, Japan

Ryo Yamanaka – Master, e-mail: ryo-environment@eis.hokudai.ac.jp

Graduate School of Environmental Science, Hokkaido University, Sapporo, Japan

Gerasim N. Pavlov – Head of Department – Vice Rector for Financial and Business Affairs,
e-mail: gn.pavlov@s-vfu.ru

North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia

Denis A. Kirillin – Master, e-mail: r1xar199321@gmail.com

Institute of Engineering & Technology of North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia

Address: 50, Kulakovskogo str., Yakutsk, 677000, Russian Federation

Abstract. The introduction of the principles of sustainable development into the world system of higher education began 30 years ago. It is one of the global trends now. The accumulated international experience is quite extensive and could be used in the development of the national concept of sustainable development of Russian higher education. The article is devoted to the analysis of the sustainable development networks interactions in higher education in the world and in Russia. Special attention paid to various stability ratings of universities. The experience of sustainable program implementation has been revealed on the example of the University of Hokkaido, one of the seven national corporations in the system of higher education of Japan. The experience of energy and resource-saving measures in the North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia) including the energy performance contract, is presented. The necessity of actualization of the national project of sustainable development of higher education institutions of Russia and the development of a national rating of the sustainability adapted to the legal framework and budgeting is substantiated.

Keywords: sustainable development, universities, rating, program approach, sustainable campus, energy saving, greenhouse gas emissions, energy performance contract

Cite as: Gavril'yeva, T.N., Sugimoto, A., Fujii, M., Yamanaka, R., Pavlov, G.N., Kirillin, D.A. (2018). [Sustainable Development of Universities: International and Russian Practices]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 7, pp. 52-65 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Arroyo, P. (2017). A New Taxonomy for Examining the Multi-Role of Campus Sustainability Assessments in Organizational Change. *Journal of Cleaner Production*. Vol. 140. No. 3, pp. 1763-1774. Available at: <https://www.susu.ru/en/university/project-5-100/road-map>
2. Waas, T., Verbruggen, A., Wright, T. (2010). University Research for Sustainable Development: Definition and Characteristics Explored. *Journal of Cleaner Production*. Vol. 18. No. 7, pp. 629-636. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.09.017>
3. Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F.J., Huisingh, D., Lambrechts, W. (2013). Declarations for Sustainability in Higher Education: Becoming Better Leaders, Through Addressing the University System. *Journal of Cleaner Production*. Vol. 48, pp. 10-19. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.10.006>
4. AASHE (2016). *Sustainability Tracking, Assessment & Rating System (STARS) Technical Manual Version 2.1*. Available at: https://www.sustainablepurchasing.org/wp-content/uploads/2013/05/STARS_2.0_technical_manual.pdf
5. Alshuwaikhat, H.M., Abubakar, I. (2008). An Integrated Approach to Achieving Campus Sustainability: Assessment of the Current Campus Environmental Management Practices. *Journal of Cleaner Production*. Vol. 16. No. 16, pp. 1777-1785. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2007.12.002>

6. Disterheft, A., Caeiro, S., Azeiteiro, U.M., Filho, W.L. (2015). Sustainable Universities – a Study of Critical Success Factors for Participatory Approaches. *Journal of Cleaner Production*. Vol. 106, pp. 11-21. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.01.030>
7. Buzmakov, S.A., Andreev, D.N. (2012). [Principles of Sustainable Development in Leading World Universities]. *Geograficheskii vestnik* [Geographical Bulletin]. No. 2 (21), pp. 74-84. (In Russ.)
8. Lauder, A., Sari, R.F., Suwartha, N., Tjahjono, G. (2015). Critical Review of a Global Campus Sustainability Ranking: GreenMetric. *Journal of Cleaner Production*. Vol. 108. Part A, pp. 852-863. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.02.080>
9. Lukman, R., Krajnc, D., Glavič, P. (2010). University Ranking Using Research, Educational and Environmental Indicators. *Journal of Cleaner Production*. Vol. 18. No. 7, pp. 619-628. Available at: https://www.researchgate.net/publication/223739920_University_ranking_using_research_educational_and_environmental_indicators
10. Bancheva, A.I. (2015). [Evaluation of the Effectiveness of Environmental Policy on the Example of the University of Hokkaido (Japan)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya Geografiya* [Bulletin of Moscow University. Geography Series]. No. 2, pp. 27-32. (In Russ.)
11. Yamada, K., Fujii, M., Araki, H. (2012). Assessment of the Possibility of Introducing a Recycling System of Organic Wastes on Campus: A Case Study on Hokkaido University. *Journal of Life Cycle Assessment*. Japan. Vol. 8. No. 1, pp. 45-54 (In Japanese with English synopsis)
12. Shriberg, M. (2002). Sustainability in US Higher Education: Organizational Factors Influencing Campus Environmental Performance and Leadership (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Michigan. 349 p. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/6ce5/6b80a206da8380498cf64a666c7b4e983ad0.pdf>
13. Ikegami, M., Ozasa, T. (2015). Analysis of Results from Sustainable Campus Assessment System in 2014: Study on Assessment System for Creating Sustainable Campus. *The Architectural Institute of Japan, Summaries of Technical Papers of Annual Meeting*. Vol. 4, pp. 763-766.
14. Yudenkova, O., Savina, E. (2015). Moscow Higher Education Institutions: Eco-Ergonomic Aspects of Operation and Environmental Initiatives. *International Scientific Conference Urban Civil Engineering and Municipal Facilities, SPbUCEMF-2015. Procedia Engineering*. Vol. 117, pp. 382-388. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2015.08.182>
15. Kankovskaya, A. (2016). Higher Education for Sustainable Development: Challenges in Russia. *23rd CIRP Conference on Life Cycle Engineering*. Procedia CIRP 48, pp. 449-453. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.procir.2016.03.153>
16. Evseeva, A.I. (2018). [«VuzEcoFest» as Practice of Ecological Culture Development among Students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 5, pp. 96-104. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Leontyeva, K., Tarasov, S. (2014). [The Analysis of the Cost of Tuition at Leading Universities in Russia]. *Problemy ekonomiki i menedzhmenta* [Problems of Economics and Management]. No. 2(20), pp. 39-47. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/issledovanie-stoimosti-obucheniya-v-veduschih-vuzah-rossii>

Acknowledgement. The study is accomplished within the framework the project No. 15-54-71003 “C budget of ecosystems and cities and villages on permafrost” of the Russian Foundation for Basic Research.

Международная программа магистратуры как ресурс интернационализации образовательной среды

Малкова Ирина Юрьевна – д-р пед. наук, завкафедрой управления образованием.

E-mail: malkovoi@yandex.ru

Масленникова Ольга Георгиевна – директор, Центр совместных образовательных программ.

E-mail: pro-77@mail.ru

Томский государственный университет, Томск, Россия

Адрес: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36

***Аннотация.** Во всех сферах жизнедеятельности мирового сообщества под влиянием непрерывных и интенсивных изменений происходит изменение ценностных ориентаций, что требует пересмотра базовых компетенций современных специалистов, способных эффективно работать в условиях глобального рынка. Актуальным является разрыв между ожиданиями работодателей и реальными компетенциями выпускников, между требуемыми на производстве знаниями и навыками и готовностью вузов к ответу на запросы работодателей и студентов в формировании необходимых компетенций. В данной статье освещаются вопросы, связанные с формированием модели интернационализации образовательной среды российского университета средствами магистерской подготовки, а также процессы, находящиеся в основе трансформации образовательной модели. Рассматриваются характеристики современного выпускника магистратуры, способного жить и работать в условиях поликультурной и многоязычной среды. Анализ отечественного опыта подготовки выпускников в российских исследовательских университетах показал, что в настоящее время наблюдается дефицит системности и сознательного использования механизмов интернационализации, а также нехватка научно-педагогических работников, способных самостоятельно применять глобальные навыки, обучать им и готовить студентов к решению проблем, которые ставит перед ними жизнь.*

***Ключевые слова:** интернационализация образовательной среды, интернационализация образовательной программы, внутренняя интернационализация, международная образовательная программа, смешанное обучение, высшее образование, магистерская подготовка*

***Для цитирования:** Малкова И.Ю., Масленникова О.Г. Международная программа магистратуры как ресурс интернационализации образовательной среды // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 66-73.*

Исторический анализ развития высшего образования показал, что по всему миру возрастает осознание важности и ценности интернационализации университетов. Всё чаще обучающиеся и преподаватели вузов сталкиваются с ситуацией, когда иностранные граждане становятся частью их повседневной жизни. Глобальные изменения в социально-экономической сфере и в области информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) приводят к тому, что образ жизни в разных странах и у разных народов

становится более схожим. Таким образом, в условиях глобализации образования очевидным ценностным ориентиром становится необходимость интеграции отечественного и зарубежного опыта в условиях местной образовательной среды.

Отметим, что одно из преимуществ интернационализации в высшем образовании заключается в трансформации системы третичного образования, связанной с качеством, доступностью и конкурентоспособностью образовательных услуг. В условиях

глобализации многие вузы указывают на перспективы своего развития в виде интернационализации образовательных программ на уровне магистерской подготовки. Одной из важнейших задач университетов становится подготовка магистров, обладающих необходимыми навыками для жизни в поликультурной и многоязыковой среде и успешной трудовой деятельности при глобальной конкуренции в интернациональных группах профессионалов, в условиях толерантности, академической мобильности и миграции трудовых ресурсов. Для решения задач подготовки будущего магистра, ориентированного на международную профессиональную деятельность, необходимо прежде всего чётко и максимально полно обозначить портрет современного выпускника магистратуры. Данный портрет был выполнен нами на основе анализа современной литературы и собственного опыта разработки совместных образовательных программ магистратуры. Он включает следующий перечень умений и навыков:

- способность эффективно коммуницировать с представителями разных культур;
- понимание различий в культурах, особенностях национальной культуры, актуальности данных различий в отношениях между людьми;
- умение использовать культурные различия для достижения поставленных целей и задач;
- свободное владение одним или более иностранными языками;
- способность видеть глобальную картину мира, являться «гражданином мира»;
- понимание важности цифровых технологий, международного развития и глобализации в экономической, политической, социальной и образовательной системах;
- умение принимать новое и быть открытым к инновациям;
- способность к самообучению и поиску новых технологий;
- способность видеть проблемные ситуации и достигать баланса в решении постав-

ленных задач в ситуациях межкультурного взаимодействия [1; 2].

Понятно, что для того чтобы подготовить специалистов, которые смогут отвечать этим характеристикам, в российских университетах должна быть создана образовательная среда, которая развивала бы личность обучающихся, создавала межкультурные условия для их самореализации, самовыражения, для поиска лучшего себя в процессе определения собственной траектории освоения знаний.

Большинство современных специалистов в области высшего образования рассматривают образовательную среду как часть социокультурного пространства, где взаимодействуют различные образовательные процессы и их элементы, где обучающийся интегрируется в межкультурные взаимоотношения с обществом, получает опыт самостоятельной культурной деятельности [3; 4]. Результаты последних исследований привели к введению понятия «интернационализация образовательной среды». Под интернационализацией образовательной среды понимается процесс, включающий в себя совокупность научных, межкультурных, социально-педагогических условий, в результате взаимодействия которых происходит становление глобальной личности, способной к межнациональному взаимодействию [3; 5–7]. На наш взгляд, эффективность интернационализации образовательной среды зависит от стратегии внутренней интернационализации (internationalization at home) университета, включающей набор ресурсов и механизмов, направленных на ознакомление студентов, сотрудников и преподавателей университета с международным опытом [8; 9]. Анализ современного опыта развития высшего образования в мире позволил нам обозначить ряд основных задач внутренней интернационализации, решение которых будет способствовать повышению качества магистерской подготовки в российских вузах.

В области образования:

- учитывать мировые тенденции при разработке образовательных программ;

– внедрять в учебный процесс лучшие образовательные практики и технологии, включая интерактивные (электронное/смешанное) методы обучения;

– обеспечить международную аккредитацию образовательных программ;

– внедрить студентоцентрированный подход при организации учебного процесса в интернациональных группах студентов;

– обеспечить практико-ориентированное обучение;

– обеспечить свободное владение иностранным языком выпускниками магистратуры;

– обеспечить высокое качество преподавания на иностранном языке;

– привлекать зарубежных преподавателей для чтения лекций и проведения практических занятий;

– осуществить разработку и реализацию совместных образовательных программ (двойных дипломов) с зарубежными партнёрами;

– увеличить количество программ международной академической мобильности (программы студенческого и преподавательского обмена, научных и производственных стажировок и т.д.).

В области исследований:

• привлекать лучших мировых учёных в устойчивую мультикультурную среду, способствующую появлению фундаментальных дисциплинарных и междисциплинарных исследований;

• усилить качество исследований в приоритетных направлениях развития университета (включая междисциплинарность) и достичь его соответствия потребностям рынка;

• выполнять научные исследования и публиковать научные результаты в соавторстве с глобальными исследовательскими и технологическими лидерами;

• способствовать развитию у исследователей предпринимательских качеств, позволяющих внедрять свои идеи в производство;

• расширить участие университета в сетевых проектах, в том числе проектах класса Mega Science;

• обеспечить наставничество и поддержку молодым исследователям для развития их независимой репутации;

• выявлять и поддерживать перспективных молодых исследователей, активно вовлекать магистрантов в академическое сообщество.

Сервисные функции:

– распространять знания об интернационализации в кампусе университета посредством участия преподавателей и студентов в мультикультурных совместных мероприятиях;

– способствовать формированию у сотрудников, преподавателей и студентов межкультурных навыков и навыков использования современных образовательных технологий;

– развивать работу дополнительных сервисов, направленных на развитие и поддержание интернационализации в кампусе (например, center for internationalization of international programs; welcome center; center for global academic engagement; center for international marketing; study abroad);

– вовлекать студентов магистерских программ в решение социальных вопросов, развивать и поддерживать предпринимательскую деятельность студентов;

– развивать языковую политику в университете;

– активно повышать квалификацию преподавателей в сфере владения иностранными языками;

– обеспечить ресурсную базу университета, соответствующую мировым стандартам;

– обеспечить повышение квалификации российских преподавателей в зарубежных ведущих университетах;

– создать для сотрудников, преподавателей, студентов и исследователей комфортные условия для работы, обучения и пребывания на территории кампуса.

Педагогическим условием интернационализации образовательной среды является процесс интернационализации образовательной программы [5]. Для интернациона-

лизации образовательной программы преподавателям необходимо учитывать такие факторы, как включение международного компонента, преподавание на иностранном языке, использование междисциплинарного подхода [10; 11]. Сравнение трактовки понятия «интернационализация образовательной программы» позволило нам остановиться на определении, предложенном американским ученым Б. Лиск: «интернационализация образовательной программы – это процесс, в результате которого содержание образования, результаты учебной деятельности, система оценивания, методы преподавания и организационные элементы образовательной программы приобретают международное, межкультурное и глобальное измерение» [12; 13]. Согласно взглядам учёного главным ресурсом интернационализированной образовательной программы является наличие в группе студентов разных национальностей. Мы солидарны с мнением автора и считаем, что возможность коммуникации с представителями разных культур способствует созданию образовательной среды, направленной на получение навыков межкультурного общения.

В *Национальном исследовательском Томском государственном университете* (ТГУ) с 2015 г. осуществляется подготовка магистров по направлению 03.04.02 «Физика», основная образовательная программа – «Физические методы и информационные технологии в биомедицине». Данная программа разработана и реализуется совместно с Университетом Маастрихта, Нидерланды и даёт возможность студентам из обоих университетов получить степень магистра университета Маастрихта в области биомедицинских наук и степень магистра по направлению «Физика» в Томском государственном университете одновременно, посредством взаимного признания результатов экзаменов. Требования университетов к магистерской диссертации являются одинаковыми, что даёт студентам возможность написания единой магистерской диссертации.

Английский язык является языком обучения, проведения экзаменов, написания и защиты диссертации в обоих университетах.

Нами проведено эмпирическое исследование методом собеседования (10 респондентов, в том числе четыре иностранных и шесть российских студентов), целью которого было выявление ожиданий студентов в отношении получения необходимых международных знаний и навыков за время обучения на программе в ТГУ. По итогам анализа данных 2016–2017 учебного года 30% опрошенных отметили важность высокого уровня владения иностранным языком преподавателями и студентами; 20% респондентов указали на актуальность высокой степени заинтересованности преподавателей в совместной работе над проведением международного исследования; 25% ответили, что использование практического опыта и современных информационных технологий является ключевым элементом при выполнении проектных работ в группах; 25% указали на важность в группе студентов разных национальностей.

Эти результаты стали основанием для разработки модели международной образовательной программы (МОП) в университете, которая должна стать продуктом процесса интернационализации образовательной программы. В *Таблице 1* обозначены ключевые критерии МОП, инструменты достижения намеченных критериев, условия и результаты интернационализации образовательной среды университета.

Таким образом, мы считаем, что активное внедрение МОП в университетах будет способствовать успешной интернационализации образовательной среды, так как за счёт реализации МОП можно решить значительное количество задач внутренней интернационализации университета.

В заключение стоит отметить, что в силу сложившихся социальных и политических условий современного общества, а также с учётом запросов, предъявляемых глобальным рынком труда к выпускникам магистратуры.

Таблица 1

№	Критерий МОП	Инструмент/механизм	Условие	Результат интернационализации образовательной среды
1	Соответствие программы стратегическим научным приоритетным направлениям деятельности университета	Форсайт технологий; выявление потребностей в технологиях/продуктах	Научное	Наличие программы, соответствующей глобальной научной повестке
2	Программа разработана и внедрена совместно с ведущим российским или зарубежным университетом/организацией; в учебный план программы включены дисциплины международной направленности и кросс-культурной коммуникации	Программы двойного диплома/включённого обучения	Социально-педагогическое	Внедрение международных образовательных стандартов; повышение качества программы; получение знаний о сложных социальных, экономических и политических процессах между нациями и их последствиях
3	Язык реализации программы – иностранный	Повышение квалификации ППС по изучению профессионального иностранного языка, прохождение образовательных стажировок ППС за рубежом; разработка курсов на иностранном языке; рекрутинг иностранных студентов	Социально-педагогическое, межкультурное	Ознакомление ППС с международным опытом; создание базы учебно-методических материалов международного уровня; создание и развитие мультилингвальной и поликультурной среды; понимание культур других наций и открытость по отношению к ним
4	Образовательный процесс предполагает индивидуализацию процесса обучения, использованы механизмы интеграции науки и образования, учтён предпринимательский трек (прикладная магистратура), используются современные образовательные технологии	Внедрение технологии смешанного обучения; проведение НИР студентов на базе научных лабораторий и Центров Превосходства мирового уровня; сравнительный анализ международной научной литературы	Социально-педагогическое, научное	Обновление образовательных технологий обучения; совершенствование профессиональных знаний преподавателей; формирование активной позиции студентов; трансформация стиля преподавания: переход от трансляции знаний к интерактивному взаимодействию со студентами, способствующему конструированию студентами собственных знаний; удовлетворение цифровых потребностей современных обучающихся
5	Наличие зарубежного опыта преподавания у НПР, задействованных в реализации программы, и/или ведущих зарубежных/российских лекторов (не менее 30%)	Приглашение национальных и зарубежных лекторов из ведущих глобально развивающихся компаний и университетов	Социально-педагогическое, межкультурное	Развитие у студентов навыков сравнительного анализа, критического мышления; усиление международной составляющей академического сообщества; предоставление возможности сотрудничества студентам и преподавателям – представителям разных культур

№	Критерий МОП	Инструмент/механизм	Условие	Результат интернационализации образовательной среды
6	Программа способствует росту академической мобильности студентов и преподавателей	Развитие программ студенческого и преподавательского обмена	Межкультурное	Получение международного образовательного опыта; знакомство с культурой разных народов; формирование навыков толерантного отношения; предоставление студентам новых возможностей по изучению международных дисциплин
7	Программа предполагает прохождение практики или стажировки в ведущих международных компаниях	Внедрение технологии практико-ориентированного обучения	Социально-педагогическое, межкультурное	Знания и навыки, необходимые при трудоустройстве выпускников в ведущие компании, ориентированные на международное развитие; вовлечение студентов магистерских программ в решение социальных вопросов и развитие предпринимательской деятельности студентов
8	Востребованность программы на международном рынке образовательных услуг; востребованность выпускников программы на международном рынке труда	Привлечение работодателей и международных экспертов к разработке программы; учёт международных требований к выпускникам; использование технологии студентоцентрированного обучения		

туры, во всех университетах мира формируются новые требования к образовательной среде, способствующей благоприятному развитию студентов и преподавателей, готовых к межкультурному взаимодействию и получению международного образовательного опыта. На наш взгляд, чувствительность к культурному разнообразию в университете требует определения культурных моделей взаимодействия в контексте образовательного и социального пространства [14].

Литература

1. *Oxfam G.B.* Education for global citizenship. 2006. URL: www.oxfam.org.uk/education/gc
2. *Stone N.* Internationalizing the Student Learning Experience: The Possible Indicators // *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10. № 4. P. 410–411.
3. *Ясвин В.А.* Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В.И. Панова. М.: Молодая гвардия, 1997. 176 с.
4. *Тарасов С.В.* Образовательная среда и развитие школьника. СПб.: ЛОИРО, 2003. 139 с.
5. *Carnoy M., Rhoten D.* What does globalization mean for educational change? A comparative approach // *Comparative Education Review*. 2002. № 46(1). P. 1–9.
6. *Jones E., Brown, S.* Internationalising higher education. London and New York: Routledge, 2007.
7. *Leask B.* (2008). A holistic approach to internationalization – connecting institutional policy and the curriculum with the everyday reality of student life // *C. Shiel & S. Takeda* (Eds). Education for sustainable development: Graduates as global citizens. Dorset, UK: Bournemouth University, 2008. P. 57–66.
8. *Beelen J., Leask B.* Internationalization at home on the move. Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag, 2011.
9. *Leask B.* (2006). Campus diversity, student participation and internationalization – a case study from Australia // *Teekens, H.* (Ed). Internationalization at home: a global perspective. The Hague: Nuffic, 2006. P. 119–130.
10. *Moore M., Tait A.* Open and Distance Learning: Trends, Policy and Strategy Considerations. [Electronic version]. UNESCO, Division of Higher education. Retrieved August 31, 2007. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf>

11. *Stearns P.N.* Educating global citizens in colleges and universities: Challenges and opportunities. New York, NY: Routledge, 2009.
12. *Leask B.* (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students // *Journal of Studies in International Education*. 2009. № 13. P. 205–221.
13. *Leask B.* Internationalisation of the curriculum in action. Retrieved on March 15, 2013. URL: <http://www.ioc.net.au>
14. *Малкова И.Ю., Цигулева О.В.* Человеческий капитал и высшее образование в Рос-

сии и за рубежом // Управление талантами и трансформация корпоративной культуры: материалы Международной конференции «HR-тренд 2015: управление талантами и трансформация корпоративной культуры» (13–14 ноября 2015, Томск). Томск: Изд. Дом ТГУ, 2016. С. 11–18. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=27268636>

Статья поступила в редакцию 19.04.18

Принята к публикации 04.06.18

International Master Program as a Resource for Internationalization of Educational Environment

Irina Yu. Malkova – Dr. Sci. (Education), Head of the Chair of education management, e-mail: malkovoi@yandex.ru

Olga G. Maslennikova – Director, Center for joint academic programs, e-mail: pro-77@mail.ru
Tomsk State University, Tomsk, Russia

Address: 36, Lenin prosp., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract. At present, all the spheres of life of the world society are under the influence of constant, continuous and intensive changes such as digitalization, automation of various types of human activities, as well as changing of value orientations, which requires a revision of the basic competencies of modern specialists able to work effectively in the conditions of the global market. In education there is a gap between the expectations of employers and the real competencies of graduates, between the dissatisfaction of graduates with the knowledge and skills acquired at the factory and the willingness of universities to respond to employers and students' requests for the formation of competencies necessary for graduates. This article considers the issues connected with formation of a model of internationalization of educational environment of the Russian universities at the graduate level as well as the processes of the transformation of educational model. The characteristics of a modern global graduate who is able to live and work in the multicultural and multilingual society are considered in the article. An analysis of the national experience of graduate training in Russian research universities showed that now there is a lack of systematic and conscious use of the mechanisms of internationalization; as well as a deficit of scientific and pedagogical staff who are able to use and teach the students global competencies.

Keywords: internationalization of educational environment, internationalization of curriculum, internationalization at home, international program, blended learning, higher education, master degree studies

Cite as: Malkova, I.Yu., Maslennikova, O.G. (2018). [International Master Program as a Resource for Internationalization of Educational Environment]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 7, pp. 66-73 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Oxfam, G.B. (2006). Education for Global Citizenship. Available at: www.oxfam.org.uk/education/gc
2. Stone, N. (2006). Internationalizing the Student Learning Experience: The Possible Indicators. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 10. No. 4, pp. 410-411.

3. Yasvin, V.A. (1997). *Trening pedagogicheskogo vzaimodejstviya v tvorcheskoi obrazovatel' noi srede* [Training of the Pedagogical Interaction in the Creative Educational Environment]. Moscow: Molodaya gvardiya Publ., 176 p. (In Russ.)
4. Tarasov, S.V. (2003). *Obrazovatel' naya sreda i razvitie sbkol' nika* [Educational Environment and Development of a Student]. St. Petersburg: LOIRO Publ., 139 p. (In Russ.)
5. Carnoy, M., & Rhoten, D. (2002). What Does Globalization Mean for Educational Change? A Comparative Approach. *Comparative Education Review*. No. 46(1), pp. 1-9.
6. Jones, E. & Brown, S. (2007). *Internationalising Higher Education*. London and New York: Routledge.
7. Leask, B. (2008). A Holistic Approach to Internationalization – Connecting Institutional Policy and the Curriculum with the Everyday Reality of Student Life. In: C. Shiel & S. Takeda (Eds.), *Education for Sustainable Development: Graduates as Global citizens*. Dorset, UK: Bournemouth University. Pp. 57-66.
8. Beelen, J. & Leask, B. (2011). *Internationalization at Home on the Move*. Berlin: Dr. Josef Raabe Verlag.
9. Leask, B. (2006). Campus Diversity, Student Participation and Internationalization – a Case Study from Australia. In: Teekens, H. (Ed). *Internationalization at Home: A Global Perspective*. The Hague: Nuffic. Pp. 119-130.
10. Moore, M. & Tait, A. (2002). *Open and Distance Learning: Trends, Policy and Strategy Considerations*. UNESCO, Division of Higher Education. Retrieved August 31, 2007. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf>
11. Stearns, P.N. (2009). *Educating Global Citizens in Colleges and Universities: Challenges and Opportunities*. New York, NY: Routledge.
12. Leask, B. (2009). Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*. No. 13, pp. 205-221.
13. Leask, B. (2012). *Internationalisation of the Curriculum in Action*. Retrieved on March 15, 2013. Available at: <http://www.ioc.net.au>
14. Malkova, I.Yu., Tsyguleva, O.V. (2016). [Human Capital and Higher Education in Russia and Abroad]. In: *Upravlenie talantami i transformatsiya korporativnoi kul'tury* [Talent Management and Transformation of the Corporate Culture. Collection of Papers of the Int. Conf. “HR-trend 2015”]. November 13-14, 2015. Tomsk: TSU Publ., pp. 11-18. (In Russ.)

The paper was submitted 18.04.18

Accepted for publication 04.06.18

Обучение математике иностранных студентов первого курса технического вуза

Прудникова Ольга Михайловна – доцент, кафедра высшей математики.

E-mail: mathemetik@mail.ru

Ухтинский государственный технический университет, Ухта, Россия

Адрес: 169300, г. Ухта, ул. Первомайская, 13

***Аннотация.** По итогам промежуточного контроля обнаружилась крайне низкая успеваемость иностранных студентов первого курса Ухтинского государственного технического университета по дисциплине «Математика». В статье представлены результаты исследования, нацеленного на выявление учебно-познавательных трудностей, испытываемых данной категорией обучающихся, в овладении ими специальной математической терминологией, усвоении предлагаемого учебного теоретического и практического материала. Они помогли определить основные проблемы большей части иностранных обучающихся: плохое знание русского языка и низкий уровень базовой школьной подготовки. С помощью диагностической методики, разработанной Ч.Д. Спилбергером и адаптированной Ю.А. Ханиным, был оценён уровень реактивной и личностной тревожности каждого из иностранных студентов курируемой группы на занятии по математике и вне его.*

***Ключевые слова:** курс математики для иностранцев в вузе, учебно-методическое исследование, опрос, успеваемость иностранных студентов, интернационализация образования, тревожность*

***Для цитирования:** Прудникова О.М. Обучение математике иностранных студентов первого курса технического вуза // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 74-78.*

Интенсивно развивающийся рынок образовательных услуг становится перспективным двигателем экономического развития нашей страны. При этом такой его значимый показатель, как «количество иностранных обучающихся», является свидетельством конкурентоспособности высшей школы России на международном уровне. Реализация проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» должна не только повысить привлекательность российских образовательных программ для иностранных граждан, тем самым увеличив объёмы выручки страны от экспорта её образовательных услуг, но и улучшить условия пребывания иностранных студентов в период их обучения на территории России¹.

Итак, трудно не согласиться с тем, что рост численности иностранных обучающихся имеет для России огромное значение, а для отдельно взятого вуза является критерием эффективности его работы [1–3]. Не исключением является и Ухтинский государственный технический университет, гостеприимно распахнувший свои двери перед зарубежными партнёрами. Для иностранных граждан, избравших наш вуз, прежде всего возникает необходимость овладения языком страны пребывания. Для тех, кто не знает русского языка или недостаточно владеет им, предоставляется возможность обучаться на подготовительных отделениях вуза, имеющих для этого хорошую теоретическую и

¹ Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования (утверждён Президиумом Совета при

Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол №6 от 30 мая 2017 г.). URL: https://минобрнауки.рф/проекты/1355/файл/9551/pasport_-_opublikovannyi.pdf

практическую базу, где можно одновременно заниматься и общеобразовательными дисциплинами [4]. После успешного прохождения серии экзаменационных испытаний дальнейшее обучение иностранных студентов, как правило, происходит в общих потоках русскоговорящих сверстников. Это и составляет для них проблему в силу многих причин.

С трудностями подобного рода автору статьи вплотную довелось столкнуться, проводя занятия по математике в учебной группе первого курса, где общий процент иностранных обучающихся составлял 36,7% (девять человек – представители Казахстана, один – Кыргызстана, один – Анголы). По итогам промежуточного контроля обнаружилась крайне низкая успеваемость данной категории учащихся. Безотлагательно требовалось выяснить, какие учебно-познавательные трудности испытывают иностранные студенты при изучении курса математики, и попытаться найти способы помощи в овладении ими математической терминологией, повышении уровня математической подготовки. Важно подчеркнуть, что на момент исследования автор являлся куратором данной группы.

На предварительно заданный вопрос: «Испытываете ли Вы трудности при изучении курса математики в УГТУ?» – голоса иностранных студентов распределились следующим образом: не испытывают трудностей – 27%; испытывают трудности – 46%; затруднились ответить на данный вопрос анкеты – 27%. Для выявления затруднений, с которыми сталкиваются иностранные студенты при изучении курса математики, был проведён опрос на тему «С чем связаны эти трудности?». Получены следующие результаты: а) с недостаточным уровнем школьной подготовки по предмету – 27,3%; б) с наличием языкового барьера – 9,1%; в) со сложностями в написании конспектов лекций и усвоении учебного материала – 45,5%; г) с существующим различием в языке математической символики родной страны и места обучения – 18,2%. Понятно, что иностранные студенты из стран СНГ лучше адаптированы к обучению в нашем вузе;

они не только знают русский язык, но и достаточно уверенно ориентируются в учебном процессе, чего нельзя сказать о выходцах из стран дальнего зарубежья. Для более полного представления сложившейся ситуации автором был проведён дополнительный опрос 50 иностранных студентов первого курса дальнего зарубежья из других групп обучающихся. Затруднения, возникающие при изучении курса математики, респонденты связали со следующими факторами: а) недостаточным уровнем школьной подготовки по предмету «Математика» – 75%; б) наличием языкового барьера – 100%; в) сложностями с написанием конспектов лекций и усвоением учебного материала – 25%; г) существующими различиями в языке математической символики родной страны и места обучения – 95%.

Общий анализ данных помог установить, что среди трудностей, которые предстояло преодолеть как иностранным студентам, так и преподавателю, выделяются существующие различия в системах образования России и зарубежных стран, в организации и проведении учебных занятий, а также низкий уровень владения русским языком. Недостаточно высокий уровень школьной подготовки по математике также наложил свой отпечаток на процесс усвоения вузовского курса. Именно неумение воспринимать на слух и использовать математические понятия, формулы, символы приводило к массовым ошибкам в конспектах. Новоиспечённым студентам предстояло понять и принять как должное тот факт, что язык математики, общепринятый в России, абсолютно аналогичен математическому языку школ их родной страны. А разнообразие формул, символов, задач и способов их решения является необходимой базой для дальнейшего изучения как технических, так и гуманитарных дисциплин.

Все иностранные студенты первого курса, принявшие участие в опросе, знают о том, что в их группах регулярно проводятся консультации по математике. Однако систематически посещают такие занятия не более 50% опрошенных. Свыше 40% из них понимают,

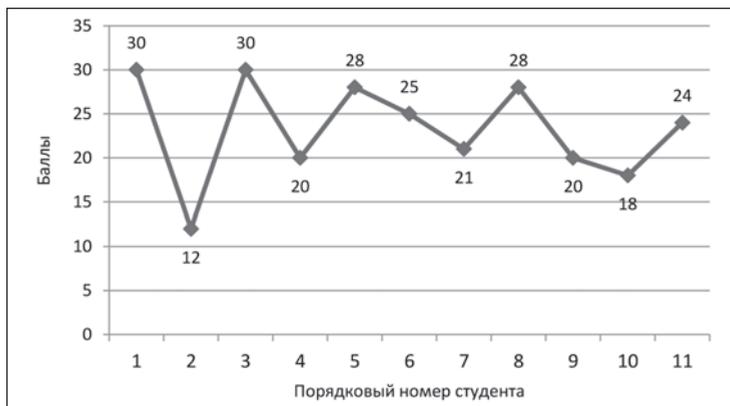


Рис. 1. Определение уровня реактивной тревожности

насколько важно знание математики в их дальнейшей учёбе. При этом они акцентируют внимание не только на недостаточном количестве аудиторных часов занятий при изучении курса математики, но и на существенных проблемах, возникающих при самостоятельной работе над учебным материалом, на отсутствии в библиотечном фонде вуза необходимой математической литературы на родном языке. Около 30% имели сложности в налаживании доброжелательных отношений как внутри своих учебных групп, так и с отдельными преподавателями, ведущими занятия. 70% респондентов подчеркнули, что достаточно часто испытывают эмоциональный дискомфорт, связанный со страхом допустить ошибки в расчётах и в ответах на поставленные вопросы. Надо сказать, что последнему фактору – тревожности как эмоциональному переживанию личности, – формирующемуся в ситуации неопределённой опасности, проявляющемуся в ожидании неблагоприятного развития какой-либо ситуации, в повседневной учебной деятельности, как правило, не уделяется должного внимания.

Задача выявления фактора тревожности побудила автора обратиться к диагностической методике Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина, позволяющей получить информацию об оценке каждым студентом уровня его тревожности на занятии по математике (реактивная тревожность) и уровня личност-

ной тревожности вне уроков математики (как устойчивой характеристики человека). Шкала самооценки, с помощью которой осуществлялось тестирование, состояла из двух частей, включающих в себя 40 высказываний (20 оценивали реактивную тревожность и 20 – личностную тревожность) [5]. Полученные показатели интерпретировались обозначенными ниже оценками фактора тревожности: до 30 баллов – низкая; 31–44 балла – умеренная; 45 баллов и более – высокая.

Проведённый автором анализ результатов первой части теста, представленный на рисунке 1, позволяет сделать вывод о том, что 100% опрошенных иностранных студентов курируемой группы показали низкий уровень тревожности (до 30 баллов). Можно предположить, что изучение математической дисциплины на момент исследования не вызывало интереса у иностранных студентов как ближнего, так и дальнего зарубежья. Только такие факторы учебной деятельности, как активность на занятиях, пробуждение интереса к предмету, учебная мотивация и развитие чувства ответственности при решении поставленных задач, смогли бы помочь исправить сложившуюся неблагоприятную ситуацию с успеваемостью у отмеченной категории обучающихся.

Далее автору предстояло выяснить, какой уровень личностной тревожности как устойчивой характеристики человека является

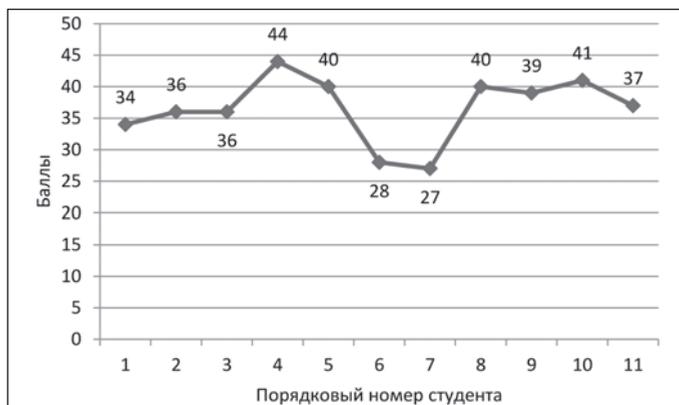


Рис. 2. Определение уровня личностной тревожности

доминирующим при восприятии широкого спектра явлений действительности вне занятий по математике. Полученные результаты, представленные на *рисунке 2*, позволяют сделать вывод о том, что около 82% иностранных обучающихся группы имеют умеренный тип тревожности (от 34 до 44 баллов).

Данный показатель является подтверждением тому, что вне уроков математики тестируемые являются вполне активными и деятельными людьми.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что при обучении иностранных студентов первого курса математике как преподавателю, так и обучающимся приходится сталкиваться с рядом трудностей, значительно снижающих эффективность учебно-познавательного процесса. Так, низкий уровень школьной и языковой подготовки способствует накоплению проблем в усвоении предлагаемого к изучению теоретического и практического материала; преподавателю требуется больше времени для его объяснения, а студенту – для его понимания. Этот процесс осложняется ещё и отсутствием в библиотечном фонде вуза и учебно-методическом фонде кафедры математики тематической литературы на родном для иностранных студентов языке.

Немаловажное значение для обучения данной категории студентов имеет их успешная адаптация к новым психологическим и социокультурным ситуациям, возникающим как в

стенах Alma Mater, так и за её пределами. Нахождение благоприятных, дружеских отношений в группе и за её пределами, развитие чувства коллективизма и взаимовыручки могут помочь иностранным студентам успешно справляться с возникающими сложностями в учёбе.

Каждый из приехавших на учёбу в нашу страну должен не только чётко знать достоинства российского высшего образования (невысокая плата за обучение, его фундаментальность, прикладная направленность), но и добиваться поставленных целей. Совершенствование при этом знания русского языка, несомненно, существенно облегчит иностранным студентам освоение изучаемых дисциплин и поможет приобщиться к истории и культуре России.

Литература

1. *Арефьев А.А.* Экспорт российского образования: основные показатели и тенденции // Высшее образование в России. 2010. № 1. С. 125–141.
2. *Капезина Т.Т.* Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе // Наука. Общество. Государство. 2014. № 1 (5). С. 121–131.
3. *Огнев Д.В., Тулаева Я.И.* Обучение иностранных граждан как один из приоритетных показателей конкурентоспособности вуза: состояние, проблемы и перспективы развития // Актуальные вопросы экономических наук: Материалы III Международной научной конференции. Уфа, 2014. С. 19–22. URL: <https://moluch.ru/conf/econ/archive/95/5746/>

4. *Прудникова О.М.* К вопросу о преподавании математики иностранным гражданам на подготовительном отделении технического вуза // *Аллея науки*. 2018. № 4 (20). С. 890–894. URL: <http://alley-science.ru/domainsdata/files/047April18.pdf>
5. *Дерманова И.Б.* Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: Речь, 2002. 174 с.

*Статья поступила в редакцию 30.05.18
Принята к публикации 19.06.18*

Teaching Mathematics to First-year Foreign Students of Technical University

Olga M. Prudnikova – Assoc. Prof., e-mail: mathemetik@mail.ru

Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia

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

Abstract. The article presents the results of a research aimed at the investigation of the causes of the extremely low academic performance of the first-year foreign students of the Ukhta State Technical University in the discipline “Mathematics”. This category of students has educational and cognitive difficulties, which are manifested in mastering special mathematical terminology and learning the proposed theoretical and practical teaching material. The author has identified the main problems faced by most of foreign students such as a bad knowledge of Russian language and a low level of basic school training. With the help of a diagnostic method for self-evaluation developed by Ch. D. Spielberger and adapted by Yu. L. Khanin, there was determined the level of reactive and personal anxiety of each of the foreign students of the supervised group on mathematics class and outside of it.

Keywords: foreign students, technical university, mathematics course, research, interrogation, anxiety

Cite as: Prudnikova, O.M. (2018). [Teaching Mathematics to First-year Foreign Students of Technical University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27, no. 7, pp. 74-78 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Arefyev, A.L. (2010). [Export of Russian Education: Main Indications and Trends]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1, pp. 125-141. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Kapezina, T.T. (2014). [The Problems of Teaching Foreign Students in a Russian University]. *Nauka. Obshestvo. Gosudarstvo* [Science. Society. State]. No. 1(5), pp. 121-131. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Ognev, D.V., Tulaeva, Ya.I. (2014). [Training of Foreign Citizens as One of the Priority Indicators of the University's Competitiveness: The State, Problems and Development Prospects]. *III Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya «Aktual'nyye voprosy ekonomicheskikh nauk»* [Topical Issues of Economic Sciences. International Sci. Conf.]. Ufa, pp. 19-22. (In Russ.) Available at: <https://moluch.ru/conf/econ/archive/95/5746/>
4. Prudnikova, O.M. (2018). [To the Question of Teaching Mathematics to Foreign Citizens at the Preparatory Department of a Technical University]. *Alleya nauki* [The Alley of Science]. No. 4(20), pp. 890-894. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <http://alleyscience.ru/domainsdata/files/047April18.pdf>
5. Dermanova, I.B. (2002). *Diagnostika emotsional'no-nravstvennogo razvitiya* [Diagnostics of Emotional and Moral Development]. St. Petersburg: Rech' Publ., 174 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 30.05.18
Accepted for publication 19.06.18*

Диплом об окончании аспирантуры *est* диссертация?

Бодров Андрей Вениаминович – канд. хим. наук, начальник учебно-методического управления. E-mail: umu@kazangmu.ru

Казанский государственный медицинский университет, Казань, Россия

Адрес: 420012, г. Казань, ул. Бутлерова, 49

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблематика соотношения процедуры государственной итоговой аттестации в аспирантуре и готовности диссертации. Отмечено наличие противоречий в нормативных правовых актах Минобрнауки России, регулирующих вопросы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Предложены возможные пути решения проблемы, связанной с подготовкой научно-квалификационной работы и окончанием аспирантуры, в части нормативной формулировки в образовательном стандарте.

Ключевые слова: аспирантура, диплом, диссертация, государственная итоговая аттестация

Для цитирования: Бодров А.В. Диплом об окончании аспирантуры *est* диссертация? // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 79-85.

Введение

Согласно ч. 5 ст. 10 Федерального закона¹ в Российской Федерации установлен такой уровень профессионального образования, как высшее образование – подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре). Первый выпуск аспирантов по данным программам со сроком получения образования в очной форме обучения три года был осуществлён в России в прошлом 2017 г., а со сроком получения образования в очной форме обучения четыре года произойдёт в текущем 2018 г.

В силу новизны программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре продолжаются дискуссии вокруг Блока 4 «Государственная итоговая аттестация» программы аспирантуры [1; 2]. В ч. 6 ст. 59 Федерального закона указано, что к государственной итоговой аттестации допускается обучающийся, не имеющий академической задолженности и в полном объёме выполнивший учебный план

или индивидуальный учебный план, если иное не установлено порядком проведения государственной итоговой аттестации по соответствующим образовательным программам. Лица, успешно прошедшие государственную итоговую аттестацию, получают диплом об окончании аспирантуры (адъюнктуры) (ч. 7 ст. 60 Федерального закона).

Дополнительно ч. 9 ст. 60 Федерального закона установлено, что лицам, освоившим программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) и защитившим в установленном законодательством Российской Федерации порядке научно-квалификационную работу (диссертацию) на соискание учёной степени кандидата наук, присваивается учёная степень кандидата наук по соответствующей специальности научных работников и выдаётся диплом кандидата наук. В свою очередь, в ч. 1 ст. 4.1 Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике»² отмечено, что

¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

² Федеральный закон от 23 августа 1996 г. № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике».

к соисканию учёной степени кандидата наук допускаются в том числе лица, подготовившие диссертацию на соискание учёной степени кандидата наук при освоении программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре). Необходимо отметить, что на федеральном портале проектов нормативных правовых актов размещён проект федерального закона «О научной, научно-технической и инновационной деятельности в Российской Федерации»³ (этап: Независимая антикоррупционная экспертиза), но каких-либо принципиальных изменений или уточнений по вопросам обучения в аспирантуре данный проект федерального закона по сравнению с текущим Федеральным законом «О науке и государственной научно-технической политике» не содержит. Таким образом, сегодня сфера аспирантуры продолжает регулироваться Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», а потому изыскания в этой области продолжают оставаться актуальными.

В данной статье в порядке дискуссии обсуждается вопрос о соотношении степени готовности диссертации при освоении программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) с допуском аспиранта (адъюнкта) к государственной итоговой аттестации, успешное прохождение которой завершается получением диплома об окончании аспирантуры (адъюнктуры). Обозначенная проблематика подробно обсуждалась в многочисленных опубликованных работах. В нашей статье делается упор на нормативную составляющую. Возможно, сформулированные здесь предложения позволят снизить императивный характер ФГОС ВО в части требования по завершённости диссертационной работы и снять некоторые вопросы по допуску аспирантов к государственной итоговой аттестации.

³ Проект федерального закона «О научной, научно-технической и инновационной деятельности в Российской Федерации». URL: <http://regulation.gov.ru/projects/List/AdvancedSearch#npa=79415>

Аспирантура (ФГТ). Представляют интерес требования, которые раньше предъявлялись аспирантам, обучавшимся в соответствии с федеральными государственными требованиями⁴. Согласно п. 44 Положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации (далее – Положение)⁵ аспирант за время обучения в аспирантуре был обязан:

- полностью выполнить индивидуальный план;
- сдать кандидатские экзамены по философии (истории и философии науки), иностранному языку и специальной дисциплине;
- завершить работу над диссертацией и представить её на кафедру (учёный совет, отдел, лабораторию, сектор) для получения соответствующего заключения.

П. 48 Положения устанавливалось, что индивидуальные планы аспирантов и темы диссертаций утверждались ректорами (учёными советами) высших учебных заведений или руководителями (научно-техническими советами) научных учреждений, организаций по представлению кафедр (отделов, секторов, лабораторий) в сроки, определяемые высшими учебными заведениями и научными учреждениями, организациями. Вызывает

⁴ Приказ Министерства образования и науки РФ от 16 марта 2011 г. № 1365 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования для обучающихся в аспирантуре (адъюнктуре)» (Приказом Минобрнауки России от 13 марта 2018 г. № 176 настоящий документ признан утратившим силу с 10 апреля 2018 г.).

⁵ Приказ Минобрнауки РФ от 27 марта 1998 г. № 814 «Об утверждении Положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации» (Приказом Минобрнауки России от 18 декабря 2017 г. № 1226 настоящий документ признан не подлежащим применению с 22 апреля 2018 г.).

интерес п. 10 Положения: «Лицам, завершившим подготовку по образовательным программам послевузовского профессионального образования, выдаются документы государственного образца» – в Положении данное обстоятельство было прописано, но в жизнь так и не было воплощено, т.к. факты выдачи документов государственного образца неизвестны.

Аспирант, обучавшийся по очной форме в высшем учебном заведении, вправе был освоить обязательный минимум содержания профессиональной программы, обеспечивающей получение дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», если этот минимум не был освоен в процессе магистерской подготовки (п. 46 Положения). Данное положение по своему содержанию близко к присваиваемой ныне по завершении аспирантуры квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Таким образом, формально в части аспирантуры положения предыдущего закона⁶ об образовании кардинальным образом не отличаются от положений действующего Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Аспирантура (ФГОС ВО). Правила организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) определяются Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) (далее – Порядок)⁷. Так, п. 2 Порядка устанавливает, что программы аспирантуры

(адъюнктуры) реализуются образовательными организациями высшего образования, организациями дополнительного профессионального образования, научными организациями в целях создания аспирантам (адъюнктам) условий для приобретения необходимого для осуществления профессиональной деятельности уровня знаний, умений, навыков, опыта деятельности и подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание учёной степени кандидата наук. В п. 44 Порядка зафиксировано, что лицам, успешно прошедшим государственную итоговую аттестацию, выдаётся диплом об окончании аспирантуры (адъюнктуры), подтверждающий получение высшего образования по программе аспирантуры (адъюнктуры).

Обращает на себя внимание то, что в действующем Порядке не имеется требования по утверждению организацией темы диссертации аспиранта. Зато имеется следующая формулировка (п. 31 Порядка): «Не позднее 3 месяцев после зачисления на обучение по программе аспирантуры (адъюнктуры) обучающемуся назначается научный руководитель, а также утверждается тема научно-исследовательской работы». Как видно, данное обстоятельство является одним из первых несоответствий, возникших вследствие запаздывания процесса внесения изменений в данный нормативный правовой акт Минобрнауки России относительно изменений со стороны ФГОС ВО.

ГИА. Рассмотрим также выдержки из Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программам ординатуры, программам ассистентуры-стажировки (далее – Порядок ГИА)⁸.

мам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)».

⁸ Приказ Министерства образования и науки РФ от 18 марта 2016 г. № 227 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой

⁶ Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании».

⁷ Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 ноября 2013 г. № 1259 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – програм-

В п. 9 Порядка ГИА закреплено, что государственная итоговая аттестация обучающихся в организациях проводится в форме:

- государственного экзамена;
- защиты выпускной квалификационной работы;
- научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации).

Конкретные формы проведения государственной итоговой аттестации устанавливаются организациями с учётом требований, установленных стандартом, – в нашем случае это государственный экзамен и научный доклад.

Необходимо также рассмотреть извлечение из Положения о присуждении учёных степеней⁹. К соисканию учёной степени кандидата наук допускаются лица, получившие от организации по месту выполнения диссертации положительное заключение, предусмотренное п. 16 настоящего Положения (п. 3 Положения). Организация, где выполнялось исследование, даёт заключение по диссертации, которое подписывается руководителем или по его поручению – заместителем руководителя организации. В заключении отражается личное участие соискателя учёной степени в получении результатов, изложенных в диссертации, степень их достоверности, их новизна и практическая значимость, ценность научных работ соискателя учёной степени, соответствие диссертации требованиям, установленным п. 14 настоящего Положения, научная специальность (научные специальности) и отрасль науки, которым соответствует диссертация, полнота изложения материалов диссертации в работах, опубликованных соискателем учёной степени. Заключение организации по диссертации

аттестации по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктура), программам ординатуры, программам ассистентуры-стажировки».

⁹ Постановление Правительства РФ от 24 сентября 2013 г. № 842 «О порядке присуждения учёных степеней».

выдаётся не позднее двух месяцев со дня подачи соискателем учёной степени на имя руководителя организации, где выполнялась диссертация, заявления о выдаче заключения – в случае соискания учёной степени кандидата наук (п. 16 Положения).

ФГОС ВО. И конечно же, необходимо рассмотреть содержание образовательных стандартов по обозначенным аспектам. В качестве примера взят образовательный стандарт по самому первому направлению подготовки из Перечня направлений подготовки высшего образования – подготовке кадров высшей квалификации по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре¹⁰ – федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 01.06.01 Математика и механика (уровень подготовки кадров высшей квалификации)¹¹.

Обращает на себя внимание содержание пунктов 6.5 и 6.6 ФГОС ВО:

«6.5. В Блок 3 “Научные исследования” входят научно-исследовательская деятельность и подготовка научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание учёной степени кандидата наук.

После выбора обучающимся направленности программы и темы научно-квалификационной работы (диссертации) набор соответствующих дисциплин (модулей) и практик становится обязательным для освоения обучающимся.

6.6. В Блок 4 “Государственная итоговая аттестация” входят подготовка к сдаче и

¹⁰ Приложение № 4 к приказу Министерства образования и науки РФ от 12 сентября 2013 г. № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования».

¹¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 июля 2014 г. № 866 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 01.06.01 Математика и механика (уровень подготовки кадров высшей квалификации)».

сдача государственного экзамена, а также представление научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации), оформленной в соответствии с требованиями, устанавливаемыми Министерством образования и науки Российской Федерации.

По результатам представления научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации) организация даёт заключение в соответствии с пунктом 16 Положения о присуждении учёных степеней, утверждённого постановлением Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 г. № 842 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, № 40, ст. 5074; 2014, № 32, ст. 4496)».

Здесь, правда, нужно отметить, что данные формулировки появились благодаря приказу Министерства образования и науки РФ от 30 апреля 2015 г. № 464¹². До этого пункты 6.5 и 6.6 ФГОС ВО имели следующее содержание:

«6.5. В Блок 3 “Научно-исследовательская работа” входит выполнение научно-исследовательской работы. Выполненная научно-исследовательская работа должна соответствовать критериям, установленным для научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание учёной степени кандидата наук.

После выбора обучающимся направленности программы и темы научно-исследовательской работы набор соответствующих дисциплин (модулей) и практик становится обязательным для освоения обучающимся.

6.6. В Блок 4 “Государственная итоговая аттестация” входят подготовка и сдача государственного экзамена и защита выпускной квалификационной работы, выполненной на

основе результатов научно-исследовательской работы».

Дискуссия

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что п. 6.6 ФГОС ВО носит «диссертационный» характер; из его содержания можно заключить, что к государственной итоговой аттестации может быть допущен лишь тот аспирант, который подготовил, а главное, оформил диссертацию.

Безусловно, данный подход является идеальным, но, как показывает практика, к моменту завершения аспирантуры подобная степень готовности диссертации реальна не для всех аспирантов. Впрочем, имеются примеры реализации «диссертационного» подхода. Так, в статье [3] отмечается, что за третий год обучения аспирант аттестуется при наличии рукописи диссертационного исследования, положительного заключения расширенного заседания отдела по предварительному рассмотрению диссертационной работы, а также трёх научных публикаций в центральных рецензируемых изданиях (ВАК, WoS и Scopus). Последнее обстоятельство согласуется с положениями пп. 11, 13 и 14 Положения о присуждении учёных степеней, а также п. 30 Положения о совете по защите диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук¹³, согласно которому диссертация оформляется в виде рукописи и имеет следующую структуру: а) титульный лист; б) оглавление; в) текст диссертации, включающий в себя введение, основную часть, заключение, список литературы. В силу того, что имеется требование о списке литературы в рукописи диссертации, предполагается наличие у аспиранта необходимого количества публикаций в рецензируемых научных изданиях.

¹² Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 апреля 2015 г. № 464 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации)».

¹³ Приказ Министерства образования и науки РФ от 10 ноября 2017 г. № 1093 «Об утверждении Положения о совете по защите диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук».

«Диссертационная» модель реализации программ аспирантуры, как видится, создаёт немало проблем как аспирантам, так и организациям, осуществляющим образовательную деятельность. Если со стороны аспирантов всё понятно: это требование о наличии подготовленной и оформленной диссертации, то для организаций – несколько сложнее. Так, разные организации могут предъявлять различные требования, устанавливать разные критерии и условия относительно допуска аспирантов до государственной итоговой аттестации, т.к. общих, очевидных и выработанных подходов на сегодня не существует.

Данный вопрос также имеет существенное значение для организации с позиции государственной аккредитации образовательной деятельности. Целью государственной аккредитации образовательной деятельности является подтверждение соответствия федеральным государственным образовательным стандартам образовательной деятельности по основным образовательным программам и подготовки обучающихся в образовательных организациях (ч. 2 ст. 92 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»). Таким образом, несоблюдение требований ФГОС ВО может повлечь за собой, по всей видимости, лишение организации, осуществляющей образовательную деятельность, государственной аккредитации на ведение образовательной деятельности по соответствующим образовательным программам.

В данной статье поддерживается «квалификационный» подход к реализации программ аспирантуры [4, с. 129] и переориентация ФГОС ВО в «квалификационную» сторону, как это было до приказа Минобрнауки России от 30 апреля 2015 г. № 464. Указанный подход позволяет избежать обозначенных здесь вопросов, связанных с готовностью диссертации и процедурой государственной итоговой аттестации аспирантов. Вполне справедливой будет являться модель, когда до государственной итоговой

аттестации будет допускаться аспирант, в полном объёме выполнивший индивидуальный учебный план, но по каким-либо причинам не имеющий при этом на руках рукописи диссертации (имеется в виду завершённая диссертация для представления в диссертационный совет, а не работа с промежуточными результатами).

Заключение

Предлагается пункт 6.6 во всех федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки кадров высшей квалификации изложить в следующей редакции:

«В Блок 4 “Государственная итоговая аттестация” входят подготовка к сдаче и сдача государственного экзамена, а также представление научного доклада об основных результатах подготавливаемой научно-квалификационной работы (диссертации)».

Абзац 2 п. 6.6 ФГОС ВО является избыточным, т.к. заключение по диссертации выдаётся соискателю учёной степени на заявительной основе.

Абзац 4 п. 9 Порядка ГИА предлагается изложить в следующей редакции: «научного доклада об основных результатах подготавливаемой научно-квалификационной работы (диссертации) (далее – научный доклад; вместе – государственные аттестационные испытания)».

Предлагаемый формат «подготавливаемая научно-квалификационная работа (диссертация)» ориентирует ФГОС ВО в «квалификационную» сторону и позволит организациям допустить до государственной итоговой аттестации большее количество аспирантов, не нарушая при этом требований ФГОС ВО по наличию диссертационной работы.

Литература

1. Бедный Б.И. К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) // Высшее образование в России. 2016. № 3 (199). С. 44–52.

2. Мифонос А.А., Бедный Б.И. К вопросу о государственной итоговой аттестации в аспирантуре нового типа // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 3 (103). С. 118–128.
 3. Баринаева Е.Б. Порядок обучения в аспирантуре Института этнологии и антропологии РАН // Вестник антропологии. 2017. № 1 (37). С. 136–143.
 4. Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Сапунов М.Б. Российская аспирантура в образовательном поле // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 125–134.
- Статья поступила в редакцию 06.06.18*
Принята к публикации 20.06.18

Diploma of Postgraduate Education *Est* Dissertation?

Andrei V. Bodrov – Cand. Sci. (Chemistry), Head of the Teaching and Methodological Department, e-mail: umu@kazangmu.ru

Kazan State Medical University, Kazan, Russia

Address: 49, Butlerov str., Kazan, 420012, Russian Federation

Abstract. This article focuses on the problem of the relationship between the procedure for state final attestation in postgraduate study and the readiness of a thesis. The presence of contradictions in the normative legal acts of the Ministry of Education and Science of Russia, which regulate the issues of training scientific and pedagogical personnel in postgraduate study, was noted. The author suggests possible ways of solving the problem related to the preparation of scientific and qualification work and the completion of postgraduate study in the part of normative language in the educational standard. The offered formulation “scientific qualification work being prepared (Thesis)” orients the federal state educational standards towards “qualification”, which enables a greater number of postgraduates to get access to state final attestation.

Keywords: postgraduate studies, diploma, thesis, state final attestation

Cite as: Bodrov, A.V. (2018). [Diploma of Postgraduate Education *Est* Dissertation?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 7, pp. 79-85 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Bednyi, B.I. (2016). [On the Issue of the Goal of Postgraduate Training (Dissertation vs Qualification)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3 (199), pp. 44-52. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Mironos, A.A., Bednyi, B.I. (2016). [On the Issue of Final State Certification in the Postgraduate School of a New Type]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [Journal University Management: Practice and Analysis]. No. 3 (103), pp. 118-128. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Barinova, E.B. (2017). [Procedure for Postgraduate Studies in the Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences]. *Vestnik antropologii* [Herald of Anthropology]. No. 1 (37), pp. 136-143. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Bednyi, B.I., Rybakov, N.V., Sapunov, M.B. (2017). [Doctoral Education in Russia in the Educational Field: An Interdisciplinary Discourse]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological Studies]. No. 9, pp. 125-134. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 06.06.18
Accepted for publication 20.06.18

Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска

Рыбаков Николай Валерьевич – аспирант кафедры университетского менеджмента и инноваций в образовании, Институт экономики и предпринимательства, замначальника отдела аспирантуры и докторантуры. E-mail: rybakov-nv@phd.unn.ru

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия

Адрес: 603950, г. Нижний Новгород, проспект Гагарина, 23, корпус 2

***Аннотация.** Представлены результаты пилотного исследования первого выпуска аспирантов социогуманитарных направлений, подготовленных в рамках новой модели российской аспирантуры в Университете Лобачевского. Анализируются оценки и мнения выпускников об образовательном процессе в аспирантуре нового формата, о трудностях и проблемах обучения. Рассматриваются вопросы, связанные с мотивацией поступления в аспирантуру, результативностью научно-исследовательской работы, развитием профессиональной карьеры, защитой кандидатской диссертации. Установлено, что образовательная составляющая аспирантской программы воспринимается многими выпускниками как источник новых компетенций, повышающих их конкурентоспособность за пределами академического рынка труда. Диплом об окончании аспирантуры и присуждаемая выпускникам квалификация «Исследователь. Преподаватель-исследователь» воспринимаются респондентами неоднозначно. Планы получения учёной степени для выпускников остаются приоритетными задачами на ближайшее время. На основе анализа эмпирических данных делается вывод о том, что основными препятствиями в развитии новой модели аспирантуры являются нерешённые проблемы «старой модели»: недостаточное финансовое обеспечение аспирантской подготовки; необходимость «настройки» аспирантуры на реальные потребности рынка труда; необходимость системной работы по отбору, подготовке и привлечению в аспирантуру наиболее мотивированных абитуриентов.*

***Ключевые слова:** аспирантура, выпускники аспирантуры, трудности обучения, квалификация «Исследователь. Преподаватель-исследователь», кандидатская диссертация, профессиональные планы, академический рынок труда*

***Для цитирования:** Рыбаков Н.В. Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 86-95.*

Введение

В последние годы в научно-педагогическом сообществе активно обсуждаются проблемы, связанные с реформированием аспирантуры¹. В новой модели российской

¹ Шестак В.П., Шестак Н.В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 22–33; Сенашенко В.С. Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 3 (199). С. 33–43; Бедный

аспирантуры выявлен ряд недостатков, отражающихся на эффективности образовательного процесса, научно-исследовательской деятельности аспирантов, а также влияющих на профессиональные траектории и социальный статус выпускников аспирантуры

Б.И. К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 44–52; Райчук Д.Ю., Минина Н.В. О позиционировании аспирантуры в структуре высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 33–41.

[1–5]. Из-за отсутствия эмпирических данных обсуждение проблем, инспирированных внедрением в систему высшего образования новой модели аспирантуры, в основном сводится к оценкам и прогнозам экспертов. Для подведения промежуточных итогов этого дискурса и выявления ключевых направлений совершенствования аспирантских программ необходимо иметь представление об опыте, мнениях и суждениях аспирантов, завершивших обучение в рамках новой модели аспирантуры.

В настоящей работе представлены результаты пилотного исследования первого выпуска аспирантов социогуманитарных направлений в 2017 г. в Университете Лобачевского (ННГУ), которым по результатам государственного экзамена и защиты научно-квалификационной работы присвоена квалификация «Исследователь. Преподаватель-исследователь». Основной задачей исследования была попытка получить ответы на следующие вопросы:

– как выпускники оценивают образовательный процесс в аспирантуре нового формата?

– с какими трудностями и барьерами им приходилось сталкиваться в процессе освоения аспирантской программы?

– как соотносятся результаты обучения с потребностями рынка интеллектуального труда?

Ответы на эти вопросы позволяют выдвинуть некоторые предположения о функционировании российской аспирантуры в современных условиях, которые должны в дальнейшем пройти дополнительную эмпирическую проверку.

Характеристика выборки

Исследование проходило в форме анкетного опроса, в котором приняли участие 36 респондентов, что составляет 78% от общего выпуска аспирантов социогуманитарных направлений ННГУ в 2017 г. Респонденты представляли следующие направления подготовки: экономика, исторические науки и

археология, юриспруденция, социологические науки, языкознание и литературоведение, политические науки и регионоведение, философия, этика и религиоведение. Выборка охватывала от 60 до 100% выпускников каждого из направлений подготовки. Все респонденты обучались в очной аспирантуре, в том числе 30 чел. – на бюджетных местах и 6 чел. – на договорной основе. Состоят в браке 50% респондентов. Средний возраст выпускников – 27 лет, средний уровень ежемесячного дохода – 31 тыс. рублей². Вопросы анкеты касались мотивов поступления в аспирантуру, результатов обучения и оценок аспирантами этих результатов. Выборка адекватно отражала дисциплинарные, возрастные и гендерные пропорции генеральной совокупности.

Результаты и их обсуждение

Мотивы поступления в аспирантуру.

Одной из проблем современной аспирантуры является несовершенство системы отбора наиболее способных, мотивированных и подготовленных к научно-исследовательской и преподавательской деятельности абитуриентов. При выявлении мотивов поступления в аспирантуру респондентам было предложено выразить согласие с рядом утверждений при ответе на вопрос: «Что повлияло на Ваше решение поступить в аспирантуру?». Сформулированные в анкете мотивы поступления условно можно разбить на три группы:

- академические;
- связанные с профессиональными планами;
- прагматические, не связанные с профессиональными планами.

Результаты представлены в *таблице 1*. Из анализа ответов респондентов вытекает, что их решение было обусловлено комплексом причин. Отметим, что это согласуется с зару-

² Согласно информации Нижегородстата (<http://www.nizhstat.gks.ru>) средний уровень заработной платы по Нижегородскому региону в 2017 г. составил 28,5 тыс. руб.

Таблица 1

Мотивы поступления в аспирантуру, %

Утверждение	Согласны	Затруднились ответить	Не согласны
<i>Академические мотивы</i>			
Желание заниматься научными исследованиями	86	11	3
Желание заниматься преподавательской деятельностью	78	14	8
<i>Мотивы, связанные с профессиональными планами</i>			
Престиж научно-педагогической работы и научной степени	67	11	22
Возможность дальнейшего личного и профессионального развития вне сферы науки и высшего образования	67	19	14
<i>Прагматические, не связанные с профессиональными планами мотивы</i>			
Аспирантура предоставляет общежитие и стипендию	22	20	58
Аспирантура дает возможность отсрочки от армии ⁴	38	6	56
Не смог трудоустроиться и решил продолжить обучение	3	8	89
Настояли родители	3	5	92

бежными исследованиями мотиваций поступления абитуриентов на PhD-программы [6]. Академические мотивы сегодня становятся не единственными³ при поступлении на программы третьего уровня высшего образования [4]. Аспиранты рассчитывают повысить свою конкурентоспособность на профессиональном рынке труда и получить возможность дифференциации своих карьерных стратегий и траекторий. Это в определённой степени объясняется общемировыми тенденциями: первый и второй уровни высшего образования становятся «массовыми», здесь происходят инфляционные процессы. В этих условиях программы третьего уровня вследствие своей относительной элитарности соответствуют требованиям инвестиционной привлекательности (согласно концепции культурного капитала П. Бурдье [7] обучающимся приходится искать новые формы инвестиций в свой образовательный и социальный капитал). Кроме того, на указанные тенденции влияют и ограниченные размеры

академического рынка труда. Примечательно, что в США лишь 40% всех выпускников программ третьего уровня, получивших степень PhD, возвращаются в университет на академические позиции, и только около 50% из них в дальнейшем могут претендовать на получение постоянной должности [8].

Подготовленность к обучению в аспирантуре. Для эффективного обучения в аспирантуре кроме внутреннего настроения и мотивации важно наличие научного задела по тематике аспирантской подготовки (это отражается на уровне отсева аспирантов и результативности работы над диссертацией). В ходе опроса выяснилось, что предварительную (до поступления в аспирантуру) профессиональную исследовательскую подготовку имеют немногие аспиранты социально-гуманитарного профиля: 80% респондентов до поступления в аспирантуру не участвовали в финансируемых научных проектах, 42% не имели научных публикаций.

Для оценки психологической готовности абитуриентов к обучению в аспирантуре представлялось важным выявить, насколько осознанным и продуманным было их решение. Обнаружено, что около 40% респондентов серьёзно задумались о поступлении в аспирантуру ещё в бакалавриате (Рис. 1). Вместе с тем существенная их часть (прибли-

³ Исключительно академическими мотивами руководствовались только 5% респондентов (к этой группе мы отнесли тех, кто согласился с первыми двумя утверждениями и не согласился с остальными).

⁴ Распределение по ответу учитывалось только для респондентов мужского пола.

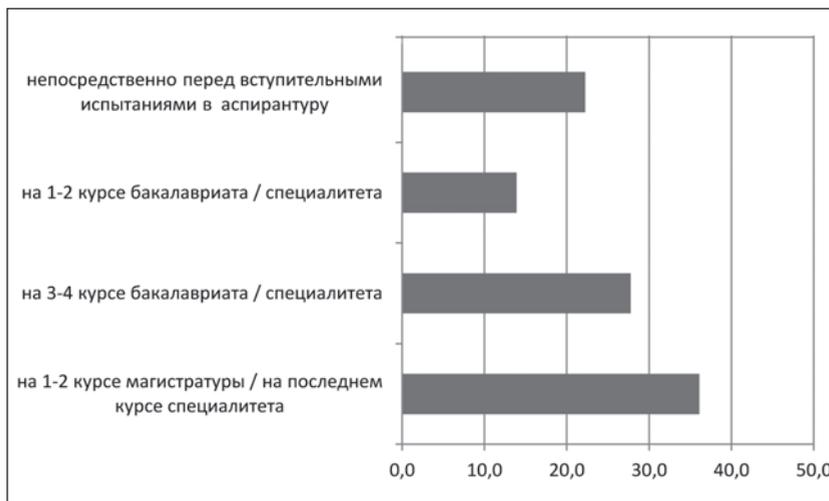


Рис. 1. Период принятия решения о поступлении в аспирантуру, %

зительно каждый пятый) отметили, что решение поступить в аспирантуру имело спонтанный характер, поскольку было принято непосредственно перед вступительными испытаниями. Таким образом, университетам необходимо обратить особое внимание на привлечение студентов социогуманитарных направлений к научно-исследовательской работе на ранних этапах обучения. Форматы такого участия частично разработаны в практике некоторых университетов (создание интегрированных программ второго и третьего уровней высшего образования [9] и аспирантских исследовательских школ [10]).

Трудоустройство и планы по развитию карьеры. Необходимость совмещать обучение в аспирантуре с работой, не имеющей отношения к научной деятельности, является серьёзной социальной проблемой современной российской аспирантуры [5]. Отсутствие тематической и функциональной связи между диссертационным исследованием и трудовой занятостью аспиранта является одним из основных барьеров на пути к учёной степени кандидата наук [4].

В нашем опросе около 40% работающих респондентов отметили, что сфера их занятости не связана с направлением подготовки в аспирантуре. У каждого третьего работаю-

щего аспиранта тематика научно-квалификационной работы (диссертации) не имела ничего общего с их профессиональной трудовой деятельностью. Вместе с тем приблизительно половина работающих выпускников трудоустроены в сфере науки и образования. Отметим, что большинство из них планируют в дальнейшем развивать карьеру в академической сфере.

Основные сферы трудовой занятости выпускников аспирантуры приведены на рисунке 2. Интересно, что профессиональные и карьерные планы респондентов коррелируют со сферами их фактического трудоустройства при обучении в аспирантуре: в обоих случаях преобладает «академическая деятельность», на втором месте – «коммерческие организации и предпринимательство», на третьем – «система государственного и муниципального управления, общественные организации»⁵. Из сравнения данных о фактическом и планируемом трудоустройстве, приведённых на рисунках 2 и 3, видно, что работа в коммерческих организациях и в системе государственного и муниципального управления в профессиональных пла-

⁵ Респонденты при ответе на вопрос о профессиональных планах могли выбирать несколько вариантов ответов.

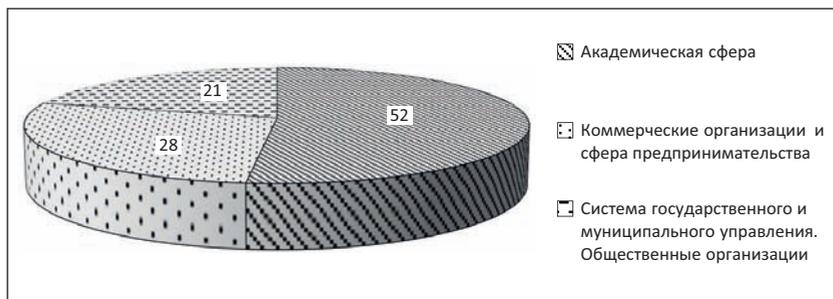


Рис. 2. Сфера фактического трудоустройства выпускников аспирантуры, %

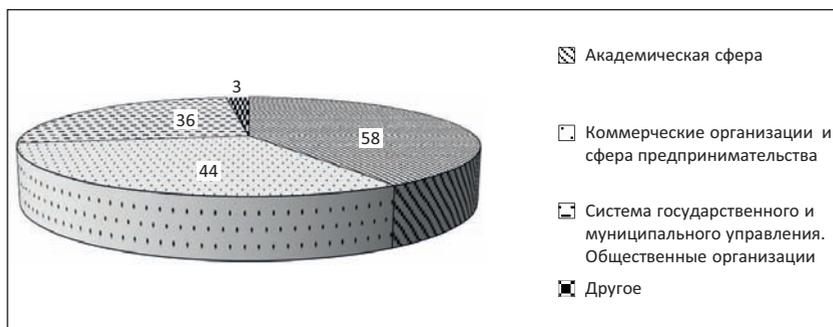


Рис. 3. Профессиональные планы выпускников аспирантуры, %

нах выпускников имеет больший вес. По-видимому, это обусловлено тем, что количество вакансий и ставок социогуманитарного профиля в российской академической среде ограничено. Выпускники аспирантуры хорошо это осознают и полагают более реалистичным трудоустройство в коммерческих организациях и в сфере государственного и муниципального управления. Усугубляет указанную ситуацию на российском академическом рынке труда высокий уровень и традиции «академического инбридинга», обусловленные низким уровнем академической и территориальной мобильности [11].

Образовательный процесс в аспирантуре. Основные опасения, высказываемые в научно-педагогическом сообществе в отношении аспирантуры «нового типа», заключаются в том, что расширение образовательной части программы является её серьёзным недостатком. Так ли это? Приведённые в таблице 2 данные свидетельствуют о том, что лишь для 19% респондентов

«сложная учебная программа и академические требования» являются серьёзной трудностью. Интересно, что в социологическом исследовании аспирантов ведущих российских вузов [4] сложности учебной программы отмечали от 40% до 47% аспирантов, обучающихся по социогуманитарным направлениям, что значительно превосходит наши данные. Указанные расхождения, по-видимому, обусловлены тем, что во всероссийском опросе доминировали аспиранты первого и второго годов обучения – именно на этих курсах образовательный процесс более насыщен, а проблемы обучения являются «живыми». Ввиду истечения значительного времени, постепенного отсева «балласта» выпускники аспирантуры менее склонны актуализировать в своих ответах трудности, связанные именно с обучением. Это предположение подтверждается результатами внутреннего мониторинга аспирантов ННГУ в 2016 г. (N=427): среди аспирантов первого и второго курсов сложность

Таблица 2

Трудности при обучении в аспирантуре и работе над диссертацией, %

Трудности при обучении в аспирантуре и работе над диссертацией	Согласен	Не согласен	Затруднились ответить
Слабое стипендиальное обеспечение	67	11	22
Необходимость совмещать аспирантскую деятельность с работой	58	33	8
Отсутствие финансирования научных исследований	53	14	33
Собственная неорганизованность	25	61	14
Трудности с научными публикациями	22	75	3
Сложная учебная программа и академические требования	19	61	19
Слабое научное руководство / проблемы во взаимодействии с научным руководителем	14	78	8
Отсутствие научного задела по диссертации	8	75	17
Семейные обстоятельства	8	75	17
Потеря интереса к теме диссертационного исследования	6	83	11
Проблемы со здоровьем	6	89	6
Отсутствие знаний по тематике диссертационного исследования	3	92	6
Выбор «недиссертательной» темы	0	94	6

освоения учебной составляющей программы отмечали 45% и 59% соответственно.

Интересно, что, как и в прежние времена [12], наиболее значимыми продолжают оставаться факторы, имеющие материально-финансовый характер: «слабое стипендиальное обеспечение», «необходимость совмещать аспирантскую деятельность с работой», «отсутствие финансирования научных исследований». Трудности в подготовке диссертации (отсутствие научного задела, выбор «недиссертательной» темы, потеря интереса к теме исследования, слабые знания по тематике диссертационного исследования) отмечались крайне редко.

Важной характеристикой системы подготовки является уровень отсева аспирантов в процессе обучения. В связи с этим интересно сравнить показатели отсева в аспирантурах «старого» и «нового» форматов. Уровень отсева среди лиц, поступивших в аспирантуру в 2014 г., за три года обучения составил 43%, что приблизительно в 1,5 раза превышает уровень отсева, характерный для аспирантуры «старого» формата. Как можно интерпретировать эти данные? Формат «старой» аспирантуры предпо-

лагал в качестве обязательных элементов аспирантской программы сдачу кандидатских экзаменов и подготовку диссертации. В «новой» аспирантуре к этому добавился ряд обязательных и элективных образовательных курсов (модулей) и практик. При этом вследствие детального структурирования и формализации образовательного процесса значительно увеличилось число дополнительных фильтров, обусловленных мониторингом образовательной и научной деятельности и промежуточными аттестациями аспирантов. Это неизбежно приводит к отсеву на более ранних этапах обучения тех аспирантов, которые потеряли интерес к аспирантуре или утратили возможность активной академической и научной работы.

Оценки результатов обучения. Одним из ключевых показателей результативности научной деятельности аспирантов является участие в финансируемых научно-исследовательских проектах, а также количество научных публикаций в изданиях, индексируемых в международных базах цитирования Web of Science, Scopus, и журналах, входящих в так называемый «Перечень ВАК».

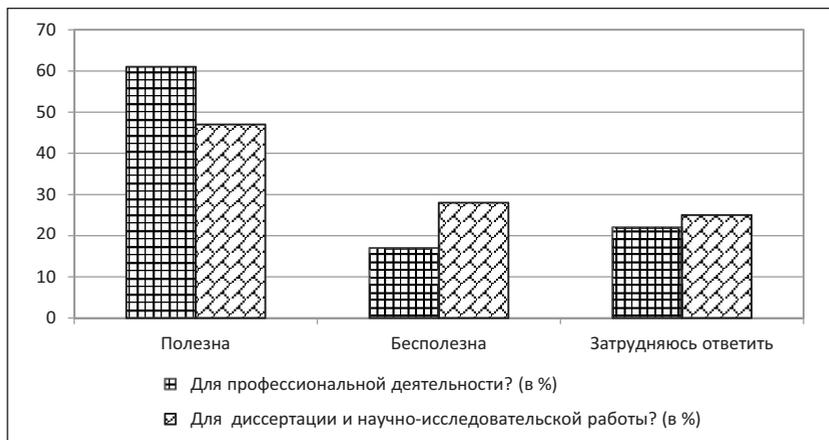


Рис. 4. Полезность образовательной составляющей аспирантуры

Наши данные свидетельствуют о том, что более половины выпускников имели не менее трёх публикаций в журналах из Перечня ВАК (формально этого достаточно для представления научно-квалификационной работы в диссертационный совет). Кроме того, 39% респондентов имели одну или две такие публикации.

Участие в финансируемых НИР остаётся ключевой проблемой исследовательской подготовки аспирантов социогуманитарного профиля. По нашим данным, на протяжении обучения в аспирантуре 80% аспирантов не участвовали в финансируемых научных проектах, что совпадает с числом аспирантов, не имевших опыта участия в НИР при поступлении в аспирантуру. Таким образом, диссертационные работы аспирантов социогуманитарных направлений, как правило, реализуются в качестве инициативных проектов, не подкреплённых внешней экспертизой и финансовыми ресурсами.

Выше уже отмечалось, что «сложная учебная программа и академические требования» не являлись трудностью для большинства выпускников аспирантов социогуманитарного профиля. А как относятся выпускники аспирантуры к образовательной составляющей аспирантской программы с точки зрения её полезности для подготов-

ки диссертации и планируемой профессиональной деятельности? Как видно из *рисунка 4*, не менее половины из них положительно воспринимают предлагаемые университетом курсы, модули, семинары и практики. Однако значительная доля аспирантов не уверена в их полезности.

Представляется важным тот факт, что выпускники аспирантуры не придают особого значения диплому об окончании аспирантуры и присвоению квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь»: 77% респондентов ответили, что диплом об окончании аспирантуры не окажет существенного влияния на их профессиональную карьеру. Такая позиция подтверждает опасения, высказываемые в академическом сообществе в отношении нового формата присуждаемой выпускникам квалификации [1]. Рынок интеллектуального труда в России пока достаточно инертен, работодатели и потенциальные работники не готовы воспринимать новую квалификацию в условиях действия понятной и проверенной временем учёной степени кандидата наук. К тому же до конца не ясно, в чём содержательное наполнение новой квалификации. Таким образом, складывается неоднозначная ситуация: с одной стороны, многие выпускники аспирантуры положительно оценивают обра-

зовательную составляющую новой аспирантуры с точки зрения её полезности для личного и профессионального развития, а с другой – весьма скептически воспринимают диплом о третьем уровне высшего образования, а также присуждаемую им квалификацию. В этой связи отметим, что, по нашим данным, 86% выпускников планируют защитить кандидатскую диссертацию в ближайшие 1–2 года. Они полагают, что получение учёной степени – это принятое в мире институциональное подтверждение исследовательской квалификации, необходимое для развития карьеры в академической сфере и для повышения конкурентоспособности на рынке труда в неакадемической сфере, и воспринимают получение степени как необходимый заключительный этап аспирантского обучения. Таким образом, логичным шагом в развитии современной модели российской аспирантуры было бы включение в образовательные стандарты и аспирантские программы защиты диссертации на соискание учёной степени кандидата наук в качестве итоговой аттестации выпускников.

Выводы

1. Выпускники аспирантуры социогуманитарных направлений ННГУ воспринимают аспирантуру не только как форму подготовки кадров для академической сферы. Это подтверждается исследованиями их мотиваций и планируемых сфер профессиональной деятельности.

2. В условиях «массовизации» высшего образования аспирантура становится ценной формой инвестиции в социальный и культурный капитал, даёт возможность повысить конкурентоспособность и уменьшить риски при выходе на рынок труда. Модель «новой аспирантуры» для аспирантов в целом не является чем-то отталкивающим. Образовательная составляющая аспирантской программы воспринимается многими аспирантами как источник новых компетенций.

3. Диплом об окончании аспирантуры и присуждаемая выпускникам квалификация «Исследователь. Преподаватель-исследователь» воспринимаются респондентами весьма скептически.

4. Независимо от сферы профессиональной деятельности выпускники аспирантуры планируют в ближайшие годы завершить работу над кандидатской диссертацией и получить степень кандидата наук.

5. Основными препятствиями в развитии новой модели аспирантуры являются нерешённые проблемы «старой модели»:

- недостаточное финансовое обеспечение аспирантской подготовки;
- необходимость «настройки» аспирантуры на реальные потребности рынка труда;
- относительно низкий уровень исследовательской подготовки абитуриентов;
- необходимость привлечения и отбора наиболее мотивированных абитуриентов.

Литература

1. *Миронос А.А., Бедный Б.И., Рыбаков Н.В.* Академические профессии в спектре профессиональных предпочтений аспирантов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3 (109). С. 74–84.
2. *Бедный Б.И.* Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4(211). С. 5–16.
3. *Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Сапунов М.Б.* Российская аспирантура в образовательном поле: междисциплинарный дискурс // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 125–134.
4. Портрет современного российского аспиранта / С.К. Бекова, И.А. Груздев, З.И. Джафарова, Н.Г. Малошонок, Е.А. Терентьев; НИУ «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 60 с.
5. *Груздев И.А., Терентьев Е.А.* Данные против мифов: результаты социологического исследования // Высшее образование в России. 2017. № 7 (214). С. 89–97.
6. *Brailsford I.* (2010). Motives and aspirations for doctoral study: Career, personal, and interpersonal factors in the decision to embark on a

- history PhD // International Journal of Doctoral Studies. No. 5(1). P. 16–27
7. Социоанализ Пьера Бурдьё. Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетей, 2001. 288 с.
 8. Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США / Высшая школа экономики (нац. исследовательский ун-т); под ред. Ф. Альтбаха и др. / Под науч. ред. М. Юдкевич. М.: Изд. дом ВШЭ, 2013. 247 с.
 9. *Бедный Б.И., Кузенков О.А.* Интегрированные образовательные программы «Академическая магистратура – аспирантура» // Высшее образование в России. 2016. № 5. С. 21–32.
 10. *Бедный Б.И., Казанцев В.Б., Чутрунов Е.В.* Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре: исследовательские школы // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 34–42.
 11. *Горелова О.Ю.* Межвузовская мобильность преподавателей российских вузов // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 229–258.
 12. *Балабанов С.С., Бедный Б.И., Миронос А.А.* Подготовка научных кадров социогуманитарного профиля в аспирантуре // Социологические исследования. 2008. № 3. С. 70–78.
- Статья поступила в редакцию 16.05.18*
Принята к публикации 04.06.18

A New Model of Russian Postgraduate Education: Pilot Study of the First Graduation of PhD Students

Nikolai V. Rybakov – Postgraduate student of the Department of University Management and Innovation in Education at the Institute of Economics and Entrepreneurship, Deputy Head of the Department of Postgraduate and Doctoral studies, e-mail: rybakov-nv@phd.unn.ru
National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Russian Federation
Address: 23, Gagarin Prosp., bldg 2, Nizhnii Novgorod, 603950, Russian Federation

Abstract. The paper presents the pilot study's results of the first graduation of PhD students' majoring in Social Studies and Humanities at Lobachevsky State University, prepared in the framework of the new model of Russian postgraduate education. Graduates' assessments and opinions about the educational process of the new format as well as difficulties and teaching problems are analyzed. The paper dwells on the issues, concerning motivation of getting postgraduate education, the effectiveness of scientific work, professional carrier development, defense of PhD thesis. The educational component of a postgraduate program is established to be perceived by quite a few of graduates as a source of new competences increasing competitiveness beyond the academic labour market. Diplomas of postgraduate education and awarding qualification «Researcher. Teacher-Researcher» are assessed by the respondents ambiguously. Plans aimed at receiving a scientific degree are the prioritized objectives for graduates for the near future. Based on the empirical data analysis the author has concluded that the major obstacles in the new model of postgraduate education development are the following: unsolved problems of so called «old model»; insufficient funding of postgraduate training; the necessity of postgraduate educational programs' correspondence with the real needs of labour market and systematic work on selection, preparation and involvement of the most motivated students into postgraduate education programs.

Keywords: postgraduate education, PhD graduates, learning difficulties, qualification «Researcher. Teacher-researcher», PhD thesis, professional plans, academic labour market

Cite as: Rybakov N.V. (2018). [A New Model of Russian Postgraduate Education: Pilot Study of the First Graduation of PhD Students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 7. Pp. 86–95 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Mironos, A.A., Bednyi, B.I., Rybakov, N.V. (2017). [Academic Careers in the Spectrum of Postgraduate Students' Professional Preferences]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [Journal University Management: Practice and Analysis]. No. 3 (109), pp. 74-84. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bednyi, B.I. (2017). [A New Postgraduate School Model: Pro et Contra]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 5-16. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Bednyi, B.I., Rybakov, N.V., Sapunov, M.B. (2017). [Doctoral Education in Russia in the Educational Field: Interdisciplinary Discourse]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological Studies]. No. 9, pp. 125-134. (In Russ.)
4. Bekova, S.K., Gruzdev, I.A., Dzhafarov, S.I., Malashonok, N.G., Terent'ev, E.A. (2017). *Portret sovremennogo rossijskogo aspiranta* [Portrait of a Modern Russian PhD-Student]. Moscow: Higher School of Economics (National Research University Publ.), 60 p. (In Russ.)
5. Gruzdev, I.A., Terent'ev, E.A. (2017). [Data Against Myths: Evidence from the Survey of PhD Students in Leading Russian Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 7, pp. 89-97. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Brailsford, I. (2010). Motives and Aspirations for Doctoral Study: Career, Personal and Inter-Personal Factors in the Decision to Embark on a History PhD. *International Journal of Doctoral Studies*. No. 5(1), pp. 16-27.
7. *Sotsioanaliz P'era Burd'e* (2001). [The Socionics Analysis of Pierre Bourdieu]. Almanac of the Russian-French Center of Sociology and Philosophy. Institute of Experimental Sociology; St. Petersburg: Alethea Publ., 288 p. (In Russ.)
8. Altbach, P.G., Androushchak, G., Kuzminov, Y., Yudkevich, M., Reisberg, L. (2013). *Budushchee vysshego obrazovaniya i akademicheskoi professii: strany BRIK i SSHA* [The Global Future of Higher Education and the Academic Profession: The BRICs and the United States], Moscow: Higher School of Economics (National Research University) Publ., 247 p. (In Russ.)
9. Bednyi, B.I., Kuzenkov, O.A. (2016). [Integrated «Academic Master – PhD» Educational Programs]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 21-32. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Bednyi, B.I., Kazantsev, V.B., Chuprunov, E.V. (2014). [Research Schools as Organizational System for Training of PhD Students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp. 34-42. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Gorelova, O. (2016). [Cross-University Mobility of University Teaching Staff in Russia]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies]. No. 2, pp. 229-258. (In Russ.)
12. Balabanov, S.S., Bednyi, B.I., Mironos, A.A. (2008). [Education of Post-Graduate Students in Social Sciences and Humanities]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological Studies]. No. 3, pp. 70-78. (In Russ.)

*The paper was submitted 16.05.18
Accepted for publication 04.06.18*



Хабаровскому государственному институту культуры – 50 лет!





ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



Хабаровский государственный институт культуры открылся в 1968 г. и стал первым на Дальнем Востоке вузом по подготовке кадров для учреждений культуры. Вначале это было учебное заведение так называемого культпросвета, осуществлявшее подготовку кадров по двум специальностям и пяти специализациям: библиотековедение и библиография (массовые и научные, детские и школьные библиотеки) и культурно-просветительная работа (специализации: дирижёрско-хоровая, народных инструментов и режиссёрская).

В настоящее время Хабаровский государственный институт культуры – единственный вуз Дальневосточного региона, имеющий высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав и достаточную материально-техническую базу для организации учебного процесса по таким образовательным программам, как документоведение и архивоведение, библиотечно-информационная деятельность, народная художественная культура (профиль – руководство любительским театром), хореографическое искусство, музыкально-инструментальное искусство, музыкальное искусство эстрады (профили: эстрадно-джазовое пение; инструменты эстрадного оркестра), вокальное искусство (профиль – академическое пение), искусство народного пения, дирижирование, актёрское искусство, режиссура театрализованных представлений и праздников, социально-культурная деятельность, культурология, музеология и охрана объектов культурного и природного наследия и др.

За 50 лет вуз завоевал прочные позиции в регионе как современное учреждение образования, осуществляющее качественную профессиональную подготовку специалистов, востребованных не только на Дальнем Востоке, но и в России и за рубежом. В настоящее время институт стабильно удерживает самый высокий показатель по трудоустройству выпускников среди российских вузов культуры. Это позволяет ему занимать лидирующее место в определении культурной политики региона и осуществлять функции многопрофильного образовательного центра в системе художественного и культурологического образования.

Хабаровский государственный институт культуры как школа становления творческой личности

Скоринов Сергей Нестерович – д-р культурологии, канд. истор. наук, доцент, ректор.

E-mail: rector@hgiik.ru

Хабаровский государственный институт культуры, Хабаровск, Россия

Адрес: 680045, г. Хабаровск, ул. Краснореченская, 112

Аннотация. 50-летний юбилей Хабаровского государственного института культуры – дата, позволяющая подвести итоги деятельности института, изучить пройденный путь, дать оценку достигнутым результатам. Охарактеризованы условия формирования творческой личности, зависимость этого процесса от специфики деятельности вуза. Отмечена не только востребованность выпускников института, но и существующие тесные связи с представителями сферы культуры как будущими работодателями обучающихся. Приведены сведения о творческих достижениях выпускников института. Описана творческая, научно-исследовательская и общественная деятельность студентов.

Ключевые слова: Хабаровский государственный институт культуры, формирование творческой личности, творческая деятельность студентов, научно-исследовательская деятельность студентов

Для цитирования: Скоринов С.Н. Хабаровский государственный институт культуры как школа становления творческой личности // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 97-104.

В 2018 г. Хабаровский государственный институт культуры отмечает своё 50-летие. За эти годы институт стал одним из ведущих дальневосточных вузов и единственным в этом регионе образовательным учреждением, осуществляющим подготовку руководителей органов управления культуры, учреждений культуры, организаторов театрализованных представлений и праздников, специалистов с высшим образованием для библиотек, музеев, домов и дворцов культуры, самодеятельных театральных, музыкальных, вокальных, хореографических коллективов, педагогов музыки для общеобразовательных школ, детских музыкальных школ и школ искусств. За полвека ХГИК подготовил свыше 15 тысяч выпускников, успешно работающих на территории Дальневосточного федерального округа, в других субъектах Российской Федерации, а также за рубежом [1; 2].

При создании институт позиционировался как учебное заведение «культпросвета»,



осуществляющее подготовку кадров по двум специальностям и пяти специализациям: библиотековедение и библиография (массовые и научные, детские и школьные библиотеки) и культурно-просветительная работа (специализации: дирижёрско-хоровая, народных инструментов и режиссёрская). Сегодня ХГИК – это учреждение непрерывного образования, реализующее 91 образовательную программу: 46 образовательных программ высшего образования, включая 29 программ бакалавриата, семь программ магистратуры, две программы специалитета, три программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, пять программ ассистентуры-стажировки; две образовательные программы среднего профессионального образования; восемь образовательных программ дополнительного образования детей и взрослых, в том числе шесть дополнительных предпрофессиональных программ и две дополнительные общеразвивающие программы; 35 образовательных программ дополнительного профессионального образования (20 программ повышения квалификации и 15 программ переподготовки кадров) [3; 4].

Наши преподаватели – мастера, обладающие гуманистическим даром веры в потенциальные возможности своих воспитанников и умело применяющие психолого-педагогический инструментарий в целях формирования у них профессиональных компетенций. Процесс образования в институте рассматривается как сотворческий процесс, а потому без доверия друг к другу невозможно достичь успеха [5]. Оптимизм, гуманность и творчество – главные составляющие особой ауры, царящей в институте и создающей у преподавателей и студентов тот настрой души, который позволяет «зажигать звёзды» в мире искусств и культуры.

Главным условием успеха формирования творческой личности является тесное содружество с работодателями – краевыми и муниципальными учреждениями искусств и культуры, в которых трудятся наши вы-

пускники-единомышленники. С первых дней своего обучения в вузе студенты погружаются в совместную творческую деятельность кафедр и учреждений искусств и культуры, вовлекаются в репетиционный процесс, активно участвуют в театральных спектаклях, филармонических концертах, театрализованных представлениях и праздниках, посещают музейные выставки, являются постоянными читателями краевых и городских библиотек [6]. Нашими многолетними надёжными партнёрами в профессиональном становлении обучающихся являются Хабаровское краевое научно-образовательное творческое объединение культуры, Хабаровский краевой музыкальный театр, Хабаровский краевой театр драмы, Хабаровский краевой театр юного зрителя и Хабаровский театр кукол, Хабаровский муниципальный камерный театр «Триада», Дальневосточная государственная научная библиотека, Хабаровская краевая детская библиотека им. Н.Д. Наволочкина, Дальневосточный художественный музей, Хабаровский краевой музей им. Н.И. Гродекова, Хабаровский краевой Дворец дружбы «Русь» и другие. Такое практико-ориентированное обучение позволяет институту готовить хорошо подготовленные высококвалифицированные, конкурентоспособные кадры для сферы культуры.

Востребованность наших выпускников на рынке труда подтверждается результатами проводимого по инициативе Министерства образования и науки Российской Федерации мониторинга по трудоустройству выпускников вузов России. Наш институт на протяжении уже четырёх лет участия в нём стабильно удерживает самый высокий показатель среди вузов культуры страны. Так, выпускники института 2015 г. трудоустроились в 15 регионах России. С каждым годом растёт их средняя заработная плата: в 2015 г. она составила 34867 руб., что выше на 4482 руб., чем у выпускников института предыдущего года, а по сравнению с выпускниками 2013 г. больше на 7830 руб.

Гордостью института являются его выпускники – успешные творческие личности: народная артистка России, лауреат национальной театральной премии «Золотая маска» Т.В. Маслакова, народные артисты России И.Е. Желтоухов, В.Т. Захаров, заслуженные артисты России Т.В. Гоголькова, В.С. Громовиков, Д.И. Желтоухов, Ю.И. Тихонов, В.В. Цабе-Рябый (Домбровский), заслуженный деятель искусств Республики Саха (Якутия), директор Государственной филармонии Республики Саха (Якутия) Н.В. Базалева, заслуженный работник культуры России, директор Амурского областного театра драмы Т.Ф. Бедина, заслуженный артист России, ведущий мастер Камчатского краевого театра кукол О.И. Бойко, доктор исторических наук, профессор, декан факультета рекламы, журналистики и дизайна Московского гуманитарного университета, заслуженный работник культуры России А.Д. Бородай, заслуженный работник культуры России, генеральный директор Гильдии киноактёров Союза кинематографистов России (г. Москва) В.А. Гущина и многие другие. Мы гордимся успехами коллектива Хабаровского краевого театра юного зрителя, удостоенного в 2018 г. специальной национальной театральной премии «Золотая маска» жюри драматического театра и театра кукол «за тонкое и сценически выразительное прочтение повести Льва Толстого “Детство” средствами целостного актёрского ансамбля». Режиссёром спектакля является выпускник института 1984 г., художественный руководитель театра К.Н. Кучикин. Среди актёров – выпускники института А.Г. Шрамко (2001 г.), Г.А. Бабурин (2006 г.), Е.В. Колтунова (2009 г.). К сожалению, всех, кто верен своему выбору и добросовестно, инициативно и творчески работает в сфере культуры и образования, в рамках статьи перечислить невозможно. Но педагогический коллектив всех помнит и внимательно следит за профессиональными успехами своих воспитанников, радуется

вместе с ними их творческим победам и огорчается неудачами.

Под руководством педагогов студенты ХГИК активно вовлекаются в научно-исследовательскую деятельность благодаря участию в научно-практических международных, всероссийских, региональных и внутривузовских конференциях, круглых столах, публикации статей в научных изданиях. Традицией в институте стало проведение Всероссийских научно-практических конференций «Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства», «Личность, творчество, образование в социокультурном пространстве Дальнего Востока», Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых учёных «Гуманитарные и общественные науки: проблемы реализации творческого потенциала молодёжи», региональной научно-практической конференции «Молодые в библиотечном деле: вчера, сегодня, завтра» и ежегодного конкурса на лучшую научно-исследовательскую работу среди молодых преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов старших курсов. Широкую известность среди библиотечной общественности Дальнего Востока получила ежегодно проводимая совместно с Дальневосточной государственной научной библиотекой научно-практическая конференция «Развитие библиотечно-информационного пространства на Дальнем Востоке и высшее библиотечное образование». Институт является соучредителем научно-практического журнала «Культура и наука Дальнего Востока» (выходил до 2016 г. под наименованием «История и культура Приамурья»), ориентированного на междисциплинарные исследования со стороны культурологии, искусствоведения, истории, этнологии, археологии и других наук.

Институт живёт активной творческой жизнью. На малой сцене Хабаровского краевого театра драмы успешно работает Учебный театр ХГИК. Воссоздан общеинститутский студенческий хор, работает симфони-

ческий оркестр и студенческая филармония. В вузе действуют более 20 музыкальных и хореографических коллективов. Продолжают свою многолетнюю деятельность такие известные в крае художественные коллективы, как оркестр народных инструментов, дальневосточный молодёжный народный хор, литературный театр, вокальные ансамбли «Вишня», «Яра», хореографические ансамбли «Жасмин», «Танаис», «Пируэт», «Антрэ», «Академия» и другие.

Высок уровень международного сотрудничества, в рамках которого осуществляются программы культурного и образовательного обмена между нашим вузом и университетами Китайской Народной Республики, Республики Корея. Обучающиеся в институте иностранные студенты успешно овладевают избранными направлениями подготовки, принимают участие в общественной, спортивной деятельности, добиваются высоких результатов в творческой работе.

Становлению творческой личности обучающегося способствует вовлечение его в активную исполнительскую деятельность. Своё мастерство наши студенты имеют возможность показывать на международных, всероссийских, региональных, муниципальных и внутривузовских творческих конкурсах и фестивалях. Так, в 2017/2018 учебном году творческие коллективы и студенты института приняли участие в 20 конкурсах и 24 творческих фестивалях разного уровня, провели 21 концерт, поставили 19 драматических спектаклей и 4 литературных. Международную известность получили творческие конкурсы и фестивали, организаторами которых в течение многих лет являются кафедры нашего института. Это Открытый международный конкурс балетмейстерских работ «Игры воображения», Всероссийский фестиваль-конкурс народной песни «Песня – душа моя», Международный студенческий конкурс чтецов «Откровение» имени заслуженного артиста России В.В. Янушевича, Фестиваль актёрской песни «Театральный аккорд» и

другие. Для многих студентов важной ступенью к высотам профессионального мастерства становятся ежегодные внутривузовские конкурсы, такие как студенческий конкурс самостоятельных актёрских и режиссёрских работ «PRO-сцениум» имени заслуженного работника культуры Российской Федерации В.И. Павленко, Открытый хореографический конкурс «Прима танца», конкурс студенческой самодеятельности «Новые люди» и другие. Успешное участие в творческих конкурсах и фестивалях позволяет нашим обучающимся поверить в свой талант, приобрести неоценимый опыт исполнительства для использования его в своей дальнейшей профессиональной деятельности [7].

Радуют своими творческими успехами учащиеся действующей при институте детской школы искусств и центра танца «Продвижение», рассматриваемые нами в качестве будущих студентов средних профессиональных и высших образовательных программ. Поэтому работа педагогического коллектива нацелена на углубление их профессиональных навыков, расширение кругозора и повышение их заинтересованности в концертно-исполнительской деятельности. Для этого создаются детские творческие коллективы, необычные инструментальные ансамбли: гитара, скрипка и флейта, балалайка и гитара, гитара и фортепиано и другие. В 2017 г. на VI Международном многожанровом фестивале-конкурсе «Во имя жизни на Земле» (г. Москва) вокальный ансамбль детской школы института был награждён дипломом лауреата II степени, учащаяся школы А. Тянь (соло, фортепиано) – дипломом лауреата I степени (преподаватель – Е.В. Нагорная), в Общероссийском конкурсе «Молодые дарования России» М. Жирных (соло, гитара) стала лауреатом II премии (преподаватель – О.А. Лебедева), на XXIX Международном творческом фестивале-конкурсе «Творческие открытия. Музыка» (Санкт-Петербург), VIII Международном творческом фестивале-конкурсе «Балтий-

ская осень» (г. Таллин, Эстония) вокальная группа хора была удостоена диплома лауреата I степени. Детские хореографические ансамбли «Элегия», «Жемчужинки», «Сладушки» являются лауреатами Международного хореографического конкурса Азиатско-Тихоокеанского региона (Республика Корея), Всероссийского фестиваля-конкурса народного творчества и национальных культур «Солнцеворот» (г. Владивосток) и других.

С момента своего создания институт стал школой добровольчества, активной общественной деятельности и патриотизма. В советское время студенты и преподаватели с энтузиазмом работали в студенческих строительных, путинных, сельскохозяйственных отрядах, в составе многочисленных творческих коллективов и агитбригад выступали с концертами, театрализованными представлениями перед тружениками городов и сёл Дальнего Востока, осуществляли шефство над военными подразделениями, школами и детскими домами, организовывали культурно-просветительские мероприятия. Продолжая традиции старшего поколения, сегодняшние студенты ХГИК объединяются в добровольческий отряд «МЫ» для активного участия во всероссийской социальной акции «Весенняя неделя добра», в различных мероприятиях в рамках конкурсов «Хабаровск – территория добра», «Общий дом – общее дело», в многочисленных шефских благотворительных концертах, театрализованных представлениях, спектаклях для различных слоёв населения Хабаровского края. Продолжается общепитетутская традиция празднования международных дней музыки, театра, танца, Общероссийского дня библиотеки, Дня пожилых людей, Всероссийского дня работников культуры, Дня защитника Отечества, Международного женского дня, Дня Победы, Нового года и других. Особой популярностью у студентов, как и в прошлые годы, пользуются вечера посвящения в студенты, творческие отчёты студенческих коллективов и выпускные вечера.

В вузе действует студенческое самоуправление, представленное студенческим советом ХГИК и советом общежития. Председатель студенческого совета входит в состав Учёного совета. Органы студенческого самоуправления занимают активную позицию в общественной и культурно-просветительской деятельности. По их инициативе в институте проводятся различные общественно значимые мероприятия, концерты, спортивные состязания, благотворительные акции и многое другое. Студенческий совет общежития неоднократно занимал призовые места в городских конкурсах на лучшую организацию самоуправления [8].

Образовательный процесс в нашем институте выстроен на основе глубокого погружения в отечественную культуру, овладения художественными средствами выражения действительности, что способствует воспитанию истинных, а не показных патриотов своей Родины. Патриотизм наших выпускников проявляется в преданности своему профессиональному делу – служению культуре и искусству, в активной творческой деятельности, способствующей созданию художественных произведений разных видов искусств, в культурном просвещении населения, сохранении и трансляции от поколения к поколению культурных ценностей и народных традиций, в развитии музейной и библиотечной деятельности и др.

Подводя итог сказанному, можно с уверенностью утверждать, что Хабаровский государственный институт культуры на всех этапах своего полувекового развития являлся школой становления творческой личности. За годы функционирования в нём сложилась эффективная система образования, позволяющая осуществлять подготовку высококвалифицированных специалистов для сферы культуры, востребованных не только в регионе, но и на всей территории страны. Сегодня на Дальнем Востоке России практически все библиотечные работники, более 60% руководителей художественных коллективов, треть музейных работников,

имеющих высшее образование, – выпускники нашего вуза. В Хабаровском крае процент выпускников института, работающих в учреждениях культуры и искусства, значительно выше. В ближайшей перспективе вклад ХГИК в кадровую политику динамично развивающегося Дальневосточного федерального округа будет только возрастать. Важно не только сохранить сложившуюся систему творческого образования, но и всемерно способствовать её дальнейшему развитию в условиях постоянно меняющегося мира и прогресса информационных технологий. Ведь творческую личность XXI века будут отличать не только оптимизм, гуманизм, патриотизм и креативность, но и глубокие познания в области информационных технологий, необходимые для художественного освоения новой виртуальной реальности. Коллектив института стремится быть на высоте, решая стоящие перед ним задачи, сохраняя при этом высокий профессионализм, сложившиеся традиции гуманизма и сотворчества педагогов и воспитанников, прививая им чувство любви к Родине, дух добровольчества и преданности избранному делу – культуре и искусству.

Литература

1. *Скорин С.Н.* Хабаровский государственный институт искусств и культуры: настоящее и программа действий на будущее // История и культура Приамурья. 2008. № 3 (3). С. 6–10.
2. *Костина О.А., Позднякова Е.Г.* Хроника Хабаровского государственного института искусств и культуры (1968–2013 гг.) // История и культура Приамурья. 2013. № 1 (13). С. 26–38.
3. *Скорин С.Н.* Хабаровский государственный институт искусств и культуры: прошлое, настоящее и будущее // История и культура Приамурья. 2013. № 1 (13). С. 8–15.
4. Хабаровский государственный институт искусств и культуры в событиях и лицах (1968–2013): справочник / Авт.-сост. О.А. Костина, Е.Г. Позднякова. Хабаровск: Хабар. гос. ин-т искусств и культуры, 2013. 503 с.
5. *Савелова Е.В.* Креативность и творчество как факторы профессионального становления // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 52–57.
6. *Савелова Е.В.* Хабаровский государственный институт искусств и культуры в процессе развития культурно-творческой среды региона: проблемы и перспективы // Вопросы развития культурно-творческой среды Дальнего Востока России и Азиатско-Тихоокеанского региона: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (7–9 октября 2014 г.) / Науч. ред. и сост. Е.В. Савелова. Хабаровск: ФГБОУ ВПО «ХГИИК», 2014. С. 14–19.
7. *Ересько И.Е., Ересько В.А.* Реализация творческого потенциала молодёжи на примере международного конкурса балетмейстерских работ «Игры воображения» // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: трудоустройство и адаптация молодого специалиста: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (25 мая 2017 г.) / Науч. ред. Е.В. Савелова. Хабаровск: ХГИК, 2017. С. 35–38.
8. *Павленко О.В.* Создание творческих условий развития и саморазвития студентов вуза культуры на примере Хабаровского государственного института культуры // Личность, творчество, образование в социокультурном пространстве Дальнего Востока России: материалы заочной Всерос. науч.-практ. конф. (15 декабря 2016 г.). Хабаровск: ХГИК, 2017. С. 47–49.

Статья поступила в редакцию 16.05.18

Принята к публикации 12.06.18

Khabarovsk State Institute of Culture as a School for Formation of a Creative Personality

Sergey N. Skorinov – Dr. Sci. (Cultural Sciences), Cand. Sci. (History), Assoc. Prof., Rector,
e-mail: rector@hgiik.ru

Khabarovsk State Institute of Culture, Khabarovsk, Russia

Address: 112, Krasnorechenskaya str., Khabarovsk, 680045, Russian Federation

Abstract. The 50th anniversary of Khabarovsk State Institute of Culture is the date that allows to summarize the results of its activities, to assess the accomplishments and achievements. Over the past years its became one of the leading educational institutions in the Far East Region for the preparation of the policymakers in the sphere of culture, the heads of cultural institutions, the organizers of cultural events and festivals, specialists for libraries, museums, art galleries, Houses of Culture, music and dance teachers. Today Khabarovsk State Institute of Culture realizes the conception of continuing education and offers 91 educational programs corresponding to different levels of education including secondary specialized (2), bachelor degree (29), master's degree (7), specialist (2), postgraduate courses (3), supplementary education for children and adults (8), retraining and advanced training programs (35). The educational process is organized as co-creative work bringing together students and teachers. The cornerstone of the success of education is cooperation and close ties with future employers, local and municipal institutions of culture and arts. The students are involved in creative activities of chairs, museums, theatres, Houses of culture, Philharmonics. Such practice-oriented education enables to prepare qualified, highly competitive graduates required by market. This is demonstrated by the outcomes of the annual employment monitoring held by the RF Ministry of education and science. For four years the Institute maintains highest figures by comparison with the other higher education institutions of culture.

Keywords: Khabarovsk State Institute of Culture, continuing education, formation of a creative personality, student's creative activity, student's research activity, cooperation with employers

Cite as: Skorinov, S.N. (2018). [Khabarovsk State Institute of Culture as a School for Formation of a Creative Personality]. *Vysshee obrazovanie v Rossi* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 7, pp. 97-104 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Skorinov, S.N. (2008). [Khabarovsk State Institute of Arts and Culture: Present and Future Action Programme]. *Istoriya i kultura Priamurya* [History and Culture of the Amur Region]. No. 3 (3), pp. 6-10. (In Russ.)
2. Kostina, O.A., Pozdnyakova, E.G. (2013). [Chronicle of Khabarovsk State Institute of Arts and Culture (1968–2013)]. *Istoriya i kultura Priamurya* [History and Culture of the Amur Region]. No. 1 (13), pp. 26-38. (In Russ.)
3. Skorinov, S.N. (2013). [Khabarovsk State Institute of Arts and Culture: Past, Present and Future]. *Istoriya i kultura Priamurya* [History and Culture of the Amur Region]. No. 1 (13), pp. 8-15. (In Russ.)
4. Kostina, O.A., Pozdnyakova, E.G. (Ed) (2013). *Habarovskii gosudarstvennyi institut iskusstv i kultury v sobyitiyakh i litsakh (1968–2013): spravochnik* [Khabarovsk State Institute of Arts and Culture in Events and Persons (1968–2013): Handbook]. Khabarovsk: Khabarovsk State Institute of Arts and Culture Publ., 503 p. (In Russ.)
5. Savelova, E.V. (2013). [Creativity and Creative Work as Factors of Professional Development]. *Vysshee obrazovanie v Rossi* = Higher Education in Russia. No. 3, pp. 52-57 (In Russ., abstract in Eng.)
6. Savelova, E.V. (2014). [Khabarovsk State Institute of Arts and Culture in the Process of Development of Cultural and Creative Environment of the Region: Problems and Prospects]. In: *Voprosy razvitiya kulturno-tvorcheskoi sredy Dalnego Vostoka Rossii i Aziatsko-Tikhoookeanskogo Regiona: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (7–9 oktyabrya 2014)* [Issues of Development of Cultural and Creative Environment of the Far East of Russia and Asia-

- Pacific Region: Int. Sci. and Pract. Conf. (7–9 October, 2014)]. Khabarovsk: Khabarovsk State Institute of Arts and Culture Publ., pp. 14-19. (In Russ.)
7. Eres'ko, I.E., Eres'ko, V.A. (2017). [Realization of Creative Potential of Youth on the Example of the International Competition of Ballet Master's Works «Games of Imagination»]. In: *Problemy kadrovogo obespecheniya sfery kultury i iskusstva: trudoustroistvo i adaptatsiya molodogo spetsialista: materialy vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (25 maya 2017)* [Problems of Staffing in the Sphere of Culture and Art: Employment and Adaptation of a Young Specialist: All-Russ. Sci. and Pract. Conf. (25 May, 2017)]. Khabarovsk: Khabarovsk State Institute of Culture Publ., pp. 35-38. (In Russ.)
 8. Pavlenko O.V. (2017). [Creation of Creative Conditions for the Development and Self-Development of Students of the University of Culture on the Example of the Khabarovsk State Institute of Culture]. In: *Lichnost, tvorchestvo, obrazovanie v sotsiokulturnom prostranstve Dalnego Vostoka Rossii: materialy zaobnoi vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (15 dekabrya 2016)* [Personality, Creativity, Education in the Socio-cultural Space of the Far East of Russia. Russ. Sci. and Pract. Conf. (15 December, 2016)]. Khabarovsk: Khabarovsk State Institute of Culture Publ., pp. 47-49. (In Rus.)

*The paper was submitted 16.05.18
Accepted for publication 12.06.18*



Перспективы международного сотрудничества в подготовке специалистов для сферы искусства и культуры

Савелова Евгения Валерьевна – д-р филос. наук, доцент, первый проректор, профессор кафедры культурологии и музеологии. E-mail: savelova_ev@hgik.ru
Хабаровский государственный институт культуры, Хабаровск, Россия
Адрес: 680045, г. Хабаровск, ул. Краснореченская, 112

***Аннотация.** В статье представлен опыт международного сотрудничества Хабаровского государственного института культуры и вузов-партнёров из Китайской Народной Республики по подготовке специалистов для сферы культуры и искусства. Цель статьи – выявить причины повышения интереса КНР к сотрудничеству с Россией в сфере высшего образования, особенно художественно-творческого, провести анализ проблем и перспектив организации международного сотрудничества в области хореографического и музыкального искусства. Автором представлен практический опыт обучения китайских студентов, результативность которого подтверждается ежегодным увеличением количества китайских абитуриентов и признаётся вузами-партнёрами из КНР и обучающимися китайскими студентами. Автор приходит к выводу, что на эффективность подготовки иностранных студентов существенно влияют формирование поликультурной образовательной среды, разработка двуязычных учебно-методических материалов, вовлечение студентов в творческую и научную жизнь института.*

***Ключевые слова:** высшее художественное образование, институт культуры, искусство, международное сотрудничество, хореографическое искусство, музыкальное искусство, обучение китайских студентов*

***Для цитирования:** Савелова Е.В. Перспективы международного сотрудничества в подготовке специалистов для сферы искусства и культуры // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 105-110.*

Важным направлением развития Дальнего Востока является обеспечение достойного вхождения Российской Федерации в быстро развивающиеся интеграционные процессы в Азиатско-Тихоокеанском регионе [1]. В настоящее время прослеживается тенденция возрастания контактов России со странами Северо-Восточной Азии (СВА) в политико-экономической, образовательной и культурной сферах. При этом наблюдается тенденция увеличения числа студентов из Японии, КНДР, Республики Кореи, Тайваня, Китайской Народной Республики в российской высшей школе. Увеличение численности иностранных студентов способствует развитию глобального информационного и культурного обмена, росту интереса к двустороннему изучению исторического и художественно-

творческого наследия стран, постижению своеобразия национальных традиций.

По данным различных исследований, в последнее десятилетие число граждан КНР, обучающихся в российских вузах, возросло почти в три раза [2]. Большой интерес у китайцев вызывает российская вузовская система подготовки кадров для сферы искусства и культуры [3]. Это связано, с одной стороны, с желанием повысить исполнительский уровень китайских музыкантов, хореографов, вокалистов и др., с их стремлением соответствовать высоким стандартам европейского исполнительского искусства, с другой стороны, с признанием китайской стороной той огромной роли, которую играет в формировании общественного сознания образование, в том числе художественно-эстетическое.

Музыкальное, вокальное, театральное, хореографическое воспитание является неотъемлемой частью современного школьного образования в Китае. Его ключевая фигура – учитель. От квалифицированности школьного учителя зависит не только то, какого уровня достигнут ученики в освоении дисциплин цикла художественной культуры, но и какие качества станут доминирующими в структуре личности будущего гражданина страны. Подготовка преподавательских кадров для общеобразовательных школ является поэтому главной целью художественно-педагогического и эстетического образования. Развитие высшего художественно-педагогического образования в Китае проходило под влиянием общеобразовательной школы европейского типа, а также зарубежных вузовских систем стран Западной Европы, России, Америки. В настоящее время оно находится в стадии реформирования. Основой успешных преобразований должны стать претворение достижений зарубежных стран и опора на собственный позитивный опыт.

Большой интерес к российской культуре и искусству проявляют китайские студенты

вузов провинций Хэйлунцзян, Цзилинь и Ляонин. Китайская молодёжь желает серьёзно изучать русский язык для понимания особенностей российских культурных традиций, литературы, театра, музыки. Студенты, получающие высшее художественно-эстетическое образование в России, ориентируются на достижения советской высшей школы и затем без труда могут получить достойное место работы на родине, что немаловажно в условиях обострения проблемы безработицы среди выпускников китайских вузов [4].

Международное сотрудничество с вузами Китайской Народной Республики в подготовке кадров для сферы искусства и культуры является одним из приоритетных направлений развития Хабаровского государственного института культуры. В настоящее время вузом заключены договоры о сотрудничестве и совместной деятельности в подготовке специалистов в области музыкального и хореографического искусства с Хэйхэским университетом, Муданьцзянским педагогическим университетом, Чаньчунским государственным университетом, Университетом Бэйхуа (г. Цзилинь), Дацин-



ским педагогическим институтом, Цзямусским университетом, Цицикарским государственным университетом, Художественным профессиональным институтом провинции Хэйлуцзян (г. Харбин), Пекинским колледжем музыки и хореографии.

Хореографическое искусство (профиль подготовки – «Искусство балетмейстера») осваивают китайские студенты, прошедшие обучение в Пекинском колледже музыки и хореографии и имеющие среднее профессиональное образование. Они изучают русские и европейские танцы, дисциплины по классическому и народному танцу, основы хореографической драматургии и режиссуры, искусство балетмейстера, методику преподавания хореографических дисциплин. Ансамбль «Во чжи мао» («Танцующая кошка») активно участвует в концертах, мастер-классах, хореографических конкурсах и различных мероприятиях института, имеет творческие достижения. Ежегодно иностранные студенты принимают участие в Открытом международном конкурсе балетмейстерских работ «Игры воображения» (г. Хабаровск), где удостоиваются звания лауреатов в различных номинациях. Как говорит Ван Жуй, магистрантка 1-го курса, «до приезда в Россию я обучалась в колледже, где мы изучали китайские национальные традиционные танцы, а также классические китайские (сценические) танцы, которые представлены в опере. В Хабаровске мы впервые познакомились с русским балетом и танцами народов мира. Нам интересно участвовать в хореографических конкурсах, мы нередко становимся их победителями. В Хабаровском институте мы не только учим танцы как исполнители, но и обучаемся постановке, сочинению танцев в различных стилях. И вначале для нас это было сложно и непривычно. Но педагоги кафедры хореографии нам помогли. Мы впервые на занятиях в России изучаем движения на пальцах, разучиваем вариации и характерные танцы из балетов. Нам интересно учиться, и мы благодарны нашим педагогам».

На музыкальных направлениях подготовки уровней бакалавриата и магистратуры студенты из Китая обучаются игре на флейте, фортепиано, скрипке, валторне, фаготе, учатся дирижированию академическим хором. Наблюдается интерес абитуриентов к направлению подготовки «Вокальное искусство» (профиль «Академический вокал»). Китайские студенты высоко оценивают традиционный для России индивидуальный характер обучения профильным музыкальным дисциплинам, терпение и внимание со стороны педагогов, их высокий профессиональный теоретический и практический опыт, готовность оказывать помощь и проводить консультации по самым разным вопросам, в том числе по вопросам социально-психологической адаптации в иноязычной среде.

В 2015 г. значительным событием для творческой жизни ХГИК стал концерт Дальневосточного академического симфонического оркестра с участием иностранных студентов кафедры музыкально-инструментального и вокального искусства, обучающихся по профилям подготовки «Оркестровые струнные инструменты» и «Оркестровые духовые и ударные инструменты». В большом концертном зале Хабаровской краевой филармонии прозвучала программа, включающая всемирно известные произведения Арама Хачатуряна: сюиты из балетов «Спартак», «Гаянэ», сюита к драме Михаила Лермонтова «Маскарад», сюита из музыки к пьесе Лопе де Вега «Валенсианская вдова». Китайские студенты участвовали в концерте в рамках дисциплины «Оркестровый класс» под руководством художественного руководителя и главного дирижёра оркестра Т.С. Ахназаряна. По признанию китайских студентов, для них было очень важно получить практический опыт работы с таким серьёзным коллективом, попробовать свои силы в игре на большой профессиональной сцене, научиться верно реагировать на указания дирижёра, не растеряться в режиме реальной концертно-репетиционной деятельности.

Как отмечают исследователи, в обучении китайских студентов существует ряд проблем, связанных с особенностями их национальных, социокультурных и этнопсихологических черт [5–7]. К сожалению, до сих пор остаётся непреодоленной главная трудность обучающихся иностранных студентов – недостаточный уровень языковой подготовки, отсутствие знания русского языка. Если в практических дисциплинах, изучаемых музыкантами (например, специальный инструмент, ансамбль и т.п.), она частично компенсируется общением на «музыкальном языке», то в теоретических дисциплинах проблема языка становится порой непреодолимым препятствием в овладении курсом. Поэтому в институте ведётся активная работа по адаптации учебно-методических материалов по творческим дисциплинам, их корректировка с учётом специфики образования иностранных студентов. Так, например, недавно был подготовлен справочник «Музыкальные инструменты» на русском и китайском языках, готовится ряд учебно-методических пособий. В этой работе с большим желанием принимают участие иностранные студенты-магистранты.

Как отмечает И.В. Харина, «поликультурная компетентность иностранного специалиста, получившего образование в российском вузе, является одной из основных профессиональных характеристик, востребованных современным обществом. Организация образовательного пространства, в котором обучаются студенты-иностранцы, требует особого подхода и соблюдения принципов поликультурности» [8]. Ежегодно в институте проводятся международные научные и творческие мероприятия с участием обучающихся из КНР, приглашённых преподавателей и деятелей искусства и культуры из стран СВА. Традиционно высокий интерес вызывают у молодёжи международный конкурс чтецов «Откровение», международный фестиваль художественного творчества детей и юношества «Новые имена стран АТР», международная

научно-практическая конференция «Вопросы развития культурно-творческой среды Азиатско-Тихоокеанского региона», праздничные концерты, посвящённые Дню КНР и Дню музыки, различные мастер-классы, круглые столы, семинары, концертные программы. Подготовка к подобным мероприятиям сближает студентов и преподавателей, способствует продуктивному межличностному общению в рамках поликультурного образовательного пространства.

С 2014 г. Хабаровский государственный институт культуры успешно реализует программу международного студенческого обмена, которая способствует укреплению межкультурных связей с вузами-партнёрами из КНР; она финансируется в рамках Федеральной целевой программы «Культура России». В 2017 г. институт реализовал российско-китайский студенческий проект, который проходил с участием китайских творческих коллективов из вузов-партнёров КНР. А студенты, обучающиеся по программе подготовки 51.03.01 «Культурология» в течение полутора месяцев изучали историю китайского искусства, религии, языка в Муданцзянском педагогическом университете.

Международная деятельность ХГИК в области подготовки специалистов для сферы культуры и искусства является весьма продуктивной, её результативность признаётся и вузами-партнёрами из КНР, и обучающимися китайскими студентами. Руководство института стремится создать все необходимые условия для формирования высокой художественно-эстетической и профессиональной культуры будущих исполнителей, а также будущих преподавателей творческих дисциплин. Перспективными формами работы в данном направлении представляются следующие:

- организация совместной культурной и образовательной деятельности с вузами-партнёрами из КНР;
- разработка программ повышения квалификации преподавательского состава китайских вузов-партнёров;

- продолжение интеграции совместных образовательных программ в сфере искусства;
- расширение научного и творческого взаимодействия.

Рассматривается возможность подготовки китайских обучающихся в ХГИК по целевой программе при поддержке Департамента культуры провинции Хэйлунцзян.

Литература

1. *Гурулёва Т.А.* Интеграция России в образовательное пространство АТР (на примере образовательного сотрудничества с КНР) // Вестник РУДН. 2015. № 4. С. 147–158.
2. *Арефьев А.А.* Китайские студенты в России // Высшее образование в России. 2010. № 12. С. 54–66. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kitayskie-studenty-v-rossii>
3. *Savelova E.V.* Cooperation with North East Asian Countries in the Field of Arts and Culture: Background and Prospects // The Prospects of Integration and International Cooperation in East Asia: Russian-Taiwanese Symposium, 23–26 August 2016, Vladivostok. Proceedings. S.E. Yachin, M.Y. Smirnova (Eds). Vladivostok: Far Eastern Federal University, 2016. С. 179–183.
4. *Гурулёва Т.А.* Система образования в Китайской Народной Республике: структура и основные направления развития // Высшее образование в России. 2017. № 7 (214). С. 152–164.
5. *Рыкова С.А., Киришева И.Е.* Социально-культурные и личностные особенности социализации иностранных студентов (на примере китайских студентов Владивостокского государственного университета экономики и сервиса) // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8523>
6. *Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С.* Китайские студенты в вузах России // Высшее образование в России. 2014. № 8/9. С. 76–81.
7. *Иванова Г.П., Ширкова Н.Н.* Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: сущность и содержание // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы. Традиции и инновации. М.: РУДН. 2016. С. 349–367.
8. *Харина И.В.* Региональные особенности формирования поликультурной компетентности иностранных студентов в образовательном пространстве российского дальневосточного вуза // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8347>

Статья поступила в редакцию 15.05.18

Принята к публикации 10.06.18

Prospects of International Cooperation in Training of Specialists in the Field of Art and Culture

Evgeniya V. Savelova – Dr. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., First Vice-Rector, Prof. of the Department of Cultural Studies and Museology, e-mail: savelova_ev@hgii.ru

Khabarovsk State Institute of Culture, Khabarovsk, Russia

Address: 112, Krasnorechenskaya str., Khabarovsk, 680045, Russian Federation

Abstract. The article presents the experience of the international activities of Khabarovsk State Institute of Culture and partner universities of the People's Republic of China in the training of specialists for the sphere of culture and art. The purpose of the article is to identify the reasons for increasing China's interest in cooperation with Russia in the field of higher education, especially artistic and creative, to analyze the problems and prospects of international cooperation in the field of choreographic and musical art. The author presents the practical experience of teaching Chinese students, the effectiveness of which is confirmed by the annual increase in the number of Chinese students and is recognized by the partner universities from China and Chinese students. The author comes to a conclusion that the effectiveness of training of foreign students is greatly influenced by the formation of a multicultural educational envi-

ronment, the development of bilingual teaching materials, the involvement of students in the creative and scientific life of the Institute.

Keywords: higher education in Arts, Institute of culture, art, international activity, choreographic art, musical art, teaching Chinese students

Cite as: Savelova, E.V. (2018). [Prospects of International Cooperation in Training of Specialists in the Field of Art and Culture]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia]. Vol. 27. No. 7, pp. 105-110. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. 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.)
2. Arefev, A.L. (2010). [Chinese Students in Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12, pp. 54-66. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/kitayskie-studenty-v-rossii> (In Russ., abstract in Eng.)
3. Savelova, E.V. (2016) [Cooperation with North East Asian Countries in the Field of Arts and Culture: Background and Prospects]. *The Prospects of Integration and International Cooperation in East Asia: Russian-Taiwanese Symposium, 23–26 August 2016, Vladivostok*. [Proc., ed. by S.E. Yachin, M.Y. Smirnova]. Vladivostok: Far Eastern Federal University Publ., pp. 179-183.
4. Guruleva, T.L. (2017). [Education System in People's Republic of China: Structure and Main Directions of Development]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 7 (214), pp. 152-164. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Rykova, S.A., Kirisheva, I.E. (2013). [Social, Cultural and Personal Features of Socialization of Foreign Students (on the Example of Chinese Students of Vladivostok State University of Economics and Service)]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education]. No. 1. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8523> (In Russ.)
6. Filimonova, N.Yu., Romanyuk, E.S. (2014). [Chinese Students in Russian Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8 (9), pp. 76-81. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Ivanova, G.P., Shirkova, N.N. (2016). [Pedagogical Support of Social and Cultural Adaptation of Foreign Students: Essence and Content]. In: *Psikhologiya i pedagogika XXI veka: teoriya, praktika i perspektivy. Traditsii i innovatsii* [Psychology and Pedagogy of the XXI Century: Theory, Practice and Prospects. Tradition and Innovation]. Moscow, RUDN Publ., pp. 349-367. (In Russ.)
8. Kharina, I.V. (2013). [Regional Features of Formation of Multicultural Competence of Foreign Students in the Educational Space of the Russian University of the Far East]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education]. No. 1. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8347> (In Russ.)

*The paper was submitted 15.05.18
Accepted for publication 10.06.18*

О подготовке хоровых и оркестровых дирижёров на Дальнем Востоке России

Семёнова Нина Филипповна – канд. пед. наук, доцент, завкафедрой дирижирования, народного и эстрадного музыкального искусства. E-mail: semenova_nf@mail.ru
Хабаровский государственный институт культуры, Хабаровск, Россия
Адрес: 680045, г. Хабаровск, ул. Краснореченская, 112

***Аннотация.** В статье поднимается широкий круг вопросов, связанных с подготовкой хоровых и оркестровых дирижёров в Дальневосточном регионе. Особое внимание уделяется специфике организации учебного процесса при подготовке дирижёров хора и дирижёров оркестра. Формирование профессионала-дирижёра осуществляется в контексте учебно-воспитательной, концертно-исполнительской и научно-исследовательской работы со студентом. Представлен опыт Хабаровского государственного института культуры по подготовке профессиональных кадров в сфере хорового и оркестрового исполнительства. Дается обзор содержания и методического обеспечения учебного процесса по направлению подготовки 53.03.05 «Дирижирование», показаны особенности организации творческой работы студентов и способы взаимодействия вуза с представителями художественно-творческой среды региона.*

***Ключевые слова:** дирижирование, подготовка дирижёра хора, подготовка дирижёра оркестра, содержание и организация образовательного процесса, учебно-воспитательная, концертно-исполнительская и научно-исследовательская работа студентов*

***Для цитирования:** Семёнова Н.Ф. О подготовке хоровых и оркестровых дирижёров на Дальнем Востоке России // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 111-116.*

Российская музыкальная исполнительская школа по праву снискала авторитет на международной арене. Весомый вклад в развитие отечественной музыкальной культуры вносит подготовка хоровых и оркестровых дирижёров в Дальневосточном регионе. Её социально-культурную, эстетико-воспитательную и художественно-образовательную значимость трудно переоценить.

Состояние современной музыкальной исполнительской культуры во многом зависит от целого ряда факторов, как-то: условия работы и качество подготовки дирижёров-оркестрантов и дирижёров-хоровиков, госстандарты, учебные планы и учебно-методическое обеспечение, подходы и принципы, формы и методы, имеющие место в художественном процессе, и многое другое. Однако в конечном счёте успех деятельности музыкальных коллективов, уровень их исполнительской культуры зависят от про-

фессиональной квалификации дирижёра, художественного руководителя оркестра или хора [1]. Её значимыми составляющими являются педагогическое творчество и научно-педагогическое мышление. Способность к творчеству, способность быть мыслителем – важные показатели компетентности и профессионализма дирижёра, педагога-музыканта [2].

Развитие дирижёрского исполнительства в настоящее время сталкивается с трудностями объективного и субъективного характера. Вот некоторые из них: отсутствие должного интереса к хоровому и народному оркестровому исполнительству и, соответственно, конкретных организационных мероприятий со стороны администрации работников культуры, малая активность преподавателей учебных заведений по пропаганде хоровой и народно-инструментальной музыки, трудности в приобретении по

доступной цене народных оркестровых инструментов, недостаточная пропаганда хорового и народного искусства в средствах массовой информации и многое другое.

В свою очередь, падение престижа профессии музыканта-исполнителя, педагога-исполнителя, дирижёра, оркестранта, хоровика, разрушение системы массового музыкального образования, потеря преемственности в образовательных звеньях (начальное, среднее, высшее), переоценка ценностей, снижение уровня эстетических притязаний, потребностей, вкусов молодого поколения составляют негативный социальный фон, очевидным образом влияющий на воспроизводство традиций отечественной музыкальной исполнительской культуры в целом и оркестрового и хорового исполнительства в частности [3].

Особенностью организации учебного процесса при подготовке дирижёров-хоровиков и дирижёров-оркестрантов является преобладание индивидуальных занятий – подготовка «штучного товара» предполагает общение с педагогом «один на один». Для организации учебного процесса на кафедрах вузов культуры и искусств требуется определённое количество концертмейстеров и иллюстраторов. В противном случае будет страдать качество обучения дирижёров. Кроме того, при формировании хоровых и оркестровых коллективов требуется определённое количество студентов, концертмейстеров в хоре, оркестре. Необходимо постоянное обновление инструментария для функционирования оркестровых коллективов, а также специально оборудованные аудитории, качественные музыкальные инструменты, фонокабинет с набором аудиозаписей, видеозаписей, электронно-компьютерная техника, другое оборудование [4].

Сегодня системы среднего и профессионального музыкального образования призваны оптимизировать учебно-воспитательный процесс в оркестровых и хоровых классах, на исполнительских специализациях. Высокие стандарты в области среднего му-

зыкального образования и профессионального музыкального образования, охватывающего бакалавриат, специалитет, магистратуру, ассистентуру-стажировку, должны стимулировать образовательную, научную и творческую деятельность в сфере оркестрового и хорового исполнительства, в частности при подготовке хоровых и оркестровых дирижёров.

Специфика воспитания профессионального дирижёра заключается в трёх-аспектном проявлении творческого начала: педагогическое мастерство; воздействие на личность оркестранта или хоровика посредством искусства; научная деятельность, предполагающая анализ итогов работы, обобщение положительного опыта с целью дальнейшего развития музыкантов. Учебно-воспитательная, концертно-исполнительская и научно-исследовательская работа на творческой основе является базисом педагогического мастерства дирижёра, художественного руководителя оркестра, хора. Каждый вид деятельности сам по себе ценен, но лишь в триединстве кроется успех настоящего творческого процесса [5].

В Дальневосточном регионе подготовка студентов к профессиональной деятельности музыканта носит как творческий, так и социально-просветительский характер. В последнее время методы формирования профессионального мастерства дирижёров народно-инструментальных и хоровых коллективов привлекают все большее внимание исследователей, педагогов-музыкантов. В литературе отмечается, что реализация всех видов организаторской, педагогической, художественно-творческой деятельности музыканта предполагает наличие у него разнообразных умений и навыков. Так, для успешного руководства музыкально-воспитательным процессом требуется коммуникативная компетентность, без которой невозможно создание благоприятного для творческой деятельности психологического микроклимата [6]. Придавая большое значение общей культуре дирижёра, его мировоз-

зрению, известный специалист И.А. Мусин подчёркивал: «чтобы обучаться дирижированию, будущему руководителю большого профессионального коллектива музыкантов, необходимо обладать также и большой музыкально-исполнительской культурой» [7, с. 7]. Вместе с тем дирижёр хора или оркестра – это прежде всего музыкант, владеющий своим инструментом, знающий хоровой, оркестровый репертуар, особенности исполнения произведений различных стилей, способный передать свои знания начинающим музыкантам. Вследствие этого значительное внимание следует уделять теоретическим специальным предметам: теории музыки, сольфеджио, гармонии, анализу оркестровых и хоровых партитур.

Хабаровский государственный институт культуры, основываясь на лучших традициях в сфере народно-оркестровой и хоровой музыки, продолжает выполнять важнейшую миссию – подготовку профессиональных кадров в сфере хорового и оркестрового исполнительства. В вузе сложились оптимальные формы и методы работы, отве-

чающие особенностям подготовки дирижёрско-хоровой и дирижёрско-оркестровой специализации, постоянно рассматриваются вопросы совершенствования учебного процесса, качественной подготовки дирижёров хора, оркестра народных инструментов.

Содержание учебных планов и программ, структура учебных занятий и педагогической практики полностью отвечают современным требованиям и учитывают индивидуальные особенности студентов. Преподаватели чётко понимают задачи своей творческой работы, которые во многом определяют выбор форм и методов подготовки хоровых и оркестровых дирижёров. Разработаны и введены в учебный процесс новые специальные курсы по подготовке дирижёров хоровых и оркестровых коллективов: «Теоретические основы дирижёрской техники», «Основы вокальной методики», «История дирижёрского искусства», «Изучение современного репертуара для оркестра народных инструментов». Особенно актуальным представляется введение дисциплины «Теория и методика дет-



ского хорового воспитания», направленная на музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. Изучение данных дисциплин способствует выстраиванию социально-культурного пространства, позволяющего участникам художественно-творческого процесса взаимодействовать в самых разнообразных коммуникативных контекстах. При этом в практике подготовки хоровых и оркестровых дирижёров учитывается поэтапность, последовательность привития основных дирижёрских навыков, начиная от колледжей искусств и культуры до специализированных вузов и вузов культуры. Опыт работы по организации и руководству производственной практикой показывает, что в период её прохождения у студентов повышается активность, глубина освоения профессиональных навыков, развиваются организаторские способности [3].

Преподаватели и студенты кафедры – постоянные участники музыкальной и культурной жизни г. Хабаровска. ХГИК – это одно из немногих учебных заведений на Дальнем Востоке, которое готовит специалистов, решающих важнейшие задачи музыкального просвещения народа, пропаганды хоровой и оркестровой музыки композиторов Дальнего Востока, возрождения традиций исполнения духовной и народно-национальной музыки.

Учебный процесс при подготовке дирижёров-хоровиков и дирижёров-оркестрантов включает в себя систему хоровых и оркестровых практик как в г. Хабаровске, так и в других городах Дальневосточного региона. Большим стимулом для развития профессионального и любительского народно-инструментального и хорового исполнительства продолжают оставаться городские, региональные, краевые, всероссийские и международные конкурсы; число их лауреатов пополняется за счёт студентов и выпускников ХГИК. Так, например, в VIII Всероссийском конкурсе народного творчества и национальных культур «Солнцеворот», проходившем в апреле 2018 г. во Владивостоке,

оркестр русских народных инструментов нашего вуза (художественный руководитель и главный дирижёр – заслуженный работник культуры РФ Н.Ф. Семёнова, дирижёр Е.В. Столетов) стал обладателем Гран-при. В номинации «Инструментальное искусство» лауреатами II степени стали концертмейстер кафедры дирижирования, народного и эстрадного музыкального искусства С.О. Списаренко и студентка второго курса А. Сенникова. В номинации «Хоровое исполнительство» первое место завоевала доцент М.П. Скороходова, второе место – студентки кафедры А. Багманова и П. Давыдова.

В последние годы в Хабаровском крае происходит тесное сближение любительских и профессиональных оркестров и ансамблей русских народных инструментов и хоровых коллективов. Например, один из крупных фестивалей народной музыки «На Амурских просторах», который проходит ежегодно в Хабаровске, включает в себя многочисленные коллективы всего региона. Это вызывает большой интерес у зрительской аудитории. Особо ценным является тот факт, что наряду с профессиональными коллективами выступают любительские и учебные оркестры, ансамбли народных инструментов и хоровые коллективы, которыми дирижируют наши выпускники.

Продолжается практика организации творческих встреч и мастер-классов с ведущими дирижёрами России: дирижёром Российской академии им. Гнесиных, заслуженным артистом России Б.С. Вороном; дирижёром Дальневосточного государственного института искусств, заслуженным артистом России С.И. Арбузом; дирижёром оркестра народных инструментов Хабаровской краевой филармонии, лауреатом Международного конкурса А. Фурта; дирижёром Челябинского государственного института культуры, заслуженным артистом России В.И. Лавришиным.

Гордостью кафедры дирижирования, народного и эстрадного музыкального искусства ХГИК являются выпускники, которые

продолжают пополнять профессиональные и любительские хоровые и оркестровые коллективы города, края, всего Дальневосточного региона. Так, художественным руководителем и главным дирижёром Государственного концертного оркестра Якутии является заслуженный деятель искусств Республики Саха (Якутия) Н.В. Базалева – выпускница Хабаровского государственного института культуры. В настоящее время оркестром руководит заслуженный работник культуры Республики Саха (Якутия) Ю.С. Швецова. В сфере народно-оркестрового исполнительства известным пропагандистом игры на балалайке является выпускник кафедры, заслуженный артист Республики Саха (Якутия) Д.В. Швецов. Многие бывшие наши студенты продолжают преподавательскую деятельность в ДШИ, колледжах искусств и культуры, а также в Хабаровском государственном институте культуры.

Региону необходимы специалисты, умеющие практически осваивать репертуар оркестровых и хоровых коллективов, владеющие навыками репетиционной работы, дирижирования хором и оркестром, готовые осуществлять связь со средствами массовой информации, образовательными учреждениями и учреждениями культуры (филармониями, концертными организациями, агентствами, дворцами и домами культуры и народного творчества), а также с различными слоями населения с целью пропаганды достижений хорового и народно-оркестрового исполнительства. Происходящие в настоящее время социально-экономические и духовные изменения диктуют более требовательное отношение к определению репертуара народно-инструментальной и хоровой музыки. Мера соответствия репертуара интересам, потребностям исполнителей и слушателей, его многогранная содержательная основа – сильнодействующий фактор, обеспечивающий решение как организационных, так и социально-творческих задач.

Следует отметить, что специфика Дальневосточного региона обуславливает до-

статочно широкий диапазон применения творческих возможностей выпускников – дирижёров народно-оркестрового и хорового исполнительства. Потребность в специалистах-дирижёрах выражается в заявках от муниципальных органов культуры (Республика Саха, Амурская, Сахалинская, Еврейская автономные области) и от Хабаровской краевой филармонии. Она вызвана необходимостью сохранения традиций национальной музыкальной культуры, исполнительства на инструментах русского народного оркестра, дирижирования оркестровыми и хоровыми коллективами.

В колледжах и вузах искусств и культуры дальневосточного региона продолжают поиски оптимальных путей организации подготовки дирижёров хоровых и оркестровых коллективов, обеспечения преемственности обучения, соответствия его требованиям будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Семёнова Н.Ф. Оркестровый класс как социально-культурный и педагогический феномен. Хабаровск: ХГИК, 2017. 116 с.
2. Петрушин В.И. Психология художественного творчества: учебное пособие для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2017. 232 с.
3. Семёнова Н.Ф. Когнитивный и воспитательный ресурс оркестрового класса // Вестник МГУКИ. 2016. № 3 (71). С. 220–226.
4. Блох О.А. Проблемы музыкальной педагогики и психологии: учебное пособие. М.: МГИК, 2017. 160 с.
5. Блох О.А., Семенова Н.Ф. Музыкальное произведение в оркестровом классе: аспекты анализа // Музыка и время. 2018. № 1. С. 23–27.
6. Русанова Л.П., Семёнова Н.Ф. Становление системы подготовки руководителей музыкальных коллективов // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 62–68.
7. Мусин И.А. Язык дирижёрского жеста. М.: Музыка, 2011. 232 с.

Статья поступила в редакцию 15.05.18

Принята к публикации 12.06.18

**Topical Problems of Choral and Orchestra Conductors Training
in the Russian Far East Region**

Nina F. Semenova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Head of the Department of Conducting, Folk and Pop Music Art, e-mail: semenova_nf@mail.ru

Khabarovsk State Institute of Culture, Khabarovsk, Russia

Address: 112, Krasnorechenskaya str., Khabarovsk, 680045, Russian Federation

Abstract. The article covers a wide range of problems connected with choral and orchestra conductors training in the Russian Far East Region. The author focuses on the specificity of the educational process organization for choral and orchestra conductors. The formation of orchestra and choral conductor's professional skills is a three-dimensional process including educational work, concert-performing and research work. The author describes an experience of Khabarovsk State Institute of Culture in training professionals in choral and orchestra performance. The article describes the content, methodical and didactic aspects of the educational process of students majoring in Conducting. The author dwells on the features of the organization of students' creative work and ways of cooperation between the Institute and the representatives of the creative and artistic environment.

Keywords: conducting, training choral conductors, training orchestra conductors, organization of educational process, educational work, concert-performing work, research work

Cite as: Semenova, N.F. (2018). [Topical Problems of Choral and Orchestra Conductors Training in the Russian Far East]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 7, pp. 111-116. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Semenova, N.F. (2017). *Orkestrovyy klass kak sotsial'no-kul'turnyy i pedagogicheskiy fenomen* [Orchestra Class as a Socio-cultural and Pedagogical Phenomenon]. Khabarovsk, Khabarovsk State Institute of Culture Publ., 116 p. (In Russ.)
2. Petrushin, V.I. (2017). *Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva: uchebnoe posobie dlya akademicheskogo bakalavriata* [Psychology of Artistic Creativity. Study Guide for Academic Bachelor Degree]. Moscow, Yurait Publ., 232 p. (In Russ.)
3. Semenova, N.F. (2016). [Cognitive and Educational Resources of Orchestra Class]. *Vestnik MGUKI* [Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts]. No. 3 (71), pp. 220-226. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Blokh, O.A. (2017). *Problemy muzykal'noy pedagogiki i psikhologii* [Issues of Musical Pedagogy and Psychology]. Moscow, Moscow State University of Culture and Arts Publ., 160 p. (In Russ.)
5. Blokh, O.A., Semenova, N.F. (2018). [Piece of Music in Orchestra Class: Aspects of Analysis]. *Muzyka i vremya* [Music and Time]. No. 1. (In Russ.)
6. Rusanova, L.P., Semenova, N.F. (2013). [Formation of the System of Training the Leaders of Musical Groups]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3, pp. 62-68. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Musin, I.A. (2011). *Yazyk dirizberskogo zbesta* [Conductor's Sign Language]. Moscow: Muzyka Publ. 232 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 15.05.18
Accepted for publication 12.06.18*

Формирование исследовательских компетенций у бакалавров библиотечно-информационной деятельности

Качанова Елена Юрьевна – д-р пед. наук, проф., завкафедрой библиотечно-информационной деятельности, документоведения и архивоведения. E-mail: kachanova_elena@mail.ru
Хабаровский государственный институт культуры, Хабаровск, Россия
Адрес: 680045, г. Хабаровск, ул. Краснореченская, 112

Аннотация. В статье указывается на повышение значимости исследовательской деятельности для библиотек как инструмента управления. Это приводит к необходимости формирования профессиональных исследовательских компетенций у библиотечных специалистов. Для решения этой задачи в Хабаровском государственном институте культуры при реализации направления подготовки 51.03.06 «Библиотечно-информационная деятельность» по профилю подготовки «Менеджмент библиотечно-информационной деятельности» ведётся ряд практико-ориентированных дисциплин, предусматривающих выполнение каждым студентом самостоятельных исследований в рамках курсовых работ. Итогом формирования исследовательских компетенций является выпускная квалификационная работа. Описывается концепция её выполнения, последовательность использования исследовательских методик, этапы исследовательской деятельности, типичные методы исследования.

Ключевые слова: библиотечно-информационная деятельность, исследовательская деятельность библиотек, исследовательские компетенции библиотечного работника, практико-ориентированное обучение, выпускная квалификационная работа

Для цитирования: Качанова Е.Ю. Формирование исследовательских компетенций у бакалавров библиотечно-информационной деятельности // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 117-123.

Современная библиотека – это не только центр чтения и культуротворческая организация, это хозяйствующий участник рыночных отношений, создающий культурный продукт, от востребованности которого зависит будущее библиотеки, её благополучие, а значит, и возможность получения финансирования для реализации гуманистических и культурологических задач [1].

В нынешних условиях изменяются возможности и перспективы деятельности библиотек. Всё чаще они зависят от внешних условий функционирования и имеющихся ресурсов. Состояние среды, требования учредителей, удовлетворённость пользователей библиотек, приоритеты культурной политики, кадровый, ресурсный, инновационный потенциал и множество других факторов влияют на их деятельность и требуют постоянного

мониторинга. Всё это ставит перед сотрудниками современной библиотеки новые задачи. Их исследовательская деятельность приобретает уже не столько социологическое и культурологическое (связанное с оценкой уровня культуры людей, их ценностей и личных предпочтений), сколько маркетинговое и управленческое, стратегическое значение. Исследования являются основой развития любого учреждения культуры, они позволяют учитывать изменения и корректировать управленческие решения в соответствии с потребностями и ожиданиями пользователей, имеющимися возможностями и условиями окружения, своевременно выявлять угрозы и шансы развития.

Судя по публикациям в профессиональных изданиях, библиотеки разных типов рассматривают исследования в качестве

одного из направлений своей научно-методической работы и основы аналитической деятельности. Исследования являются условием осмысления достигнутых результатов и инструментом осуществления отчётности [2–5]. Библиотеками проводятся исследования имиджа библиотек, отношения определённых социальных групп к содержанию библиотечной деятельности, оценивается удовлетворённость пользователей услугами и работой библиотеки, изучается круг чтения различных социальных категорий, уровень их информационной культуры, место библиотек в структуре каналов получения информации, их роль в патриотическом, экологическом, эстетическом, семейном воспитании и пр. Поэтому, как и в других сферах общественной практики, качество библиотечной деятельности, в том числе и исследовательской, зависит от профессионализма кадров [6].

Главную нишу в подготовке библиотечных кадров для библиотек Дальнего Востока занимает Хабаровский государственный ин-

ститут культуры. За 50 лет своего существования вузом подготовлено более пяти тысяч специалистов, составляющих основу кадровых ресурсов библиотек Дальневосточного региона.

Актуальность и значимость исследовательской деятельности для современных библиотек обусловило включение в учебные планы по направлению подготовки 51.03.06 «Библиотечно-информационная деятельность», по профилю подготовки «Менеджмент библиотечно-информационной деятельности» (квалификация: «бакалавр») дисциплин «Социологические исследования библиотечно-информационной деятельности» и «Маркетинговые исследования библиотечно-информационной деятельности». Их освоение позволяет студентам овладеть технологиями изучения библиотечно-информационной деятельности, умениями и навыками проведения социологических исследований процессов библиотечного обслуживания, подготовить бакалавров к активному ре-



шению вопросов управления, организации и осуществления методической деятельности библиотеки.

Практико-ориентированный характер обучения, декларируемый государственными образовательными стандартами, предусматривает выполнение каждым студентом самостоятельных исследований в рамках курсовых работ по этим дисциплинам. Их успешное выполнение в большинстве случаев является основой для продолжения изысканий в рамках выпускной квалификационной работы (ВКР), содержащей не только анализ изученности темы в российском библиотековедении и оценку полученных эмпирических результатов, но и разработку стратегии развития конкретной библиотеки с учётом конкретной ситуации [7]. ВКР охватывает изучение различных вопросов современного библиотековедения и практики деятельности библиотек России. Назовём только некоторые темы исследований выпускников текущего года:

- организация творческого и интеллектуального развития младших школьников в условиях взаимодействия сельских культурно-досуговых центров и библиотек;
- деятельность муниципальных библиотек по формированию информационной культуры пользователей пожилого возраста;
- деятельность библиотек специальных образовательных учреждений по поддержке чтения и развития личности обучаемых с интеллектуальными нарушениями;
- роль муниципальных библиотек в формировании ценностей здорового образа жизни у школьников;
- деятельность публичных центров правовой информации областных /краевых библиотек по продвижению правовой культуры граждан.

Открытая защита ВКР является значимым событием и проходит в форме научно-практической конференции с приглашением профессиональной общественности. В ряде случаев она осуществляется в стенах Даль-

невосточной государственной научной библиотеки.

Учитывая тот факт, что подавляющее большинство наших студентов – это представители муниципальных библиотек Дальнего Востока, преимущественно отделов обслуживания, до 90% выпускных квалификационных работ посвящены вопросам продвижения чтения среди детей и подростков. Поэтому концепция ВКР требует от студента оценки трёх главных вопросов:

1) ЧТО читают пользователи исследуемой категории в библиотеках России и ЧТО для стимулирования их читательской активности делают аналогичные библиотеки различных территорий нашей страны? Эту исследовательскую задачу студенты решают на основе кабинетного исследования с помощью анализа профессиональных публикаций и сайтов библиотек;

2) ЧТО читают пользователи данной библиотеки и ЧТО в плане стимулирования их читательской активности она предлагает? Эту исследовательскую задачу студенты решают на основе полевого исследования с помощью локального социологического исследования чтения и поаспектного анализа отчётно-плановых документов библиотеки, сайтов библиотек региона;

3) В ЧЁМ специфика деятельности данной библиотеки, выступающей экспериментальной базой исследования (внешние условия и внутренние возможности библиотеки, региональная ситуация обслуживания)?

На основе совмещения концептуальных сведений и интерпретации данных в соответствии с полученными результатами студентом разрабатывается стратегия деятельности для конкретной организации – базы исследования. Изложенная концепция выпускной квалификационной работы требует от каждого студента проведения социологического исследования, а значит, разработки программы, полевых документов (опросных листов, схем наблюдений, форм фиксации результатов и пр.), анализа, синтеза и оценки состояния чтения пользователей опреде-

лённой категории. Тематика этих локальных исследований разнообразна и определяется студентом самостоятельно с учётом его возможностей. Главным условием выбора темы исследования является возможность его проведения силами студента в условиях библиотеки по месту работы.

Несколько слов следует сказать о методике полевого исследования, выполняемого каждым студентом [7]. Как и в любых других прикладных исследованиях, в библиотечном деле принципиальное значение имеет учёт трёх факторов:

1) выбор методов исследования, которые обеспечат сбор необходимой первичной информации, соответствующей цели и задачам исследования;

2) соблюдение процедуры и технологии применения каждого метода;

3) соответствие осуществляемых исследовательских действий программе исследования.

Применение любого метода исследований основано на чётком понимании исследователем цели и задач его использования в рамках данного исследования, перечня искомым сведений, подлежащих выявлению. Прежде всего составляется *программа*, её назначение – установить «задание» на проведение исследования и определить инструментарий по его осуществлению. В программе студентом должны быть обоснованы причины изучения (установлен информационный повод), сформулированы цели и задачи, объект и предмет, гипотеза исследования, определены база исследования, обследуемая совокупность, методы и приёмы сбора первичной информации, особенности фиксации и обработки данных, применимости результатов. Чёткость задания и конкретность инструментария обеспечивает репрезентативность искомым сведений. Этапами исследовательской деятельности являются:

1) разработка инструментария, подготовка форм полевых документов и организация сбора первичной информации (тира-

жирование, согласование сроков, места и условий);

2) сбор первичной информации;

3) анализ, обобщение, интерпретация сведений, составление отчётных документов;

4) совмещение сведений, полученных в ходе применения различных исследовательских методов, составление отчётных документов [7].

Выбор того или иного исследовательского метода зависит от различных обстоятельств: темы, масштабов исследования, статуса инициаторов исследования (заказчика), причин, обусловивших необходимость проведения исследования. Типичными методами исследования, характерными для исследовательской деятельности студентов, являются следующие.

1. Анализ показателей библиотечной деятельности в динамике (число читателей и посещений; книговыдача и виды оказанных услуг, состав и структура ассортимента библиотеки; состав и структура фонда документов по видам, тематике и другим категориям, источники формирования; состав и структура поисковых ресурсов, состав и организационная структура библиотеки; состав и структура кадровых ресурсов, источники формирования; состав и структура финансовых ресурсов, источники формирования.

2. Опрос и формализованное интервью.

3. Наблюдение (формализованное или стандартизированное).

4. Контент-анализ различных массивов информации.

Полученные результаты отражаются в *отчёте* о проведении исследования. В его структуру входят: предыстория исследования; обобщённая характеристика проблемной ситуации, послужившей информационным поводом исследования; цель и задачи исследования; методы исследования; общая характеристика базы исследования и выборки; основные результаты исследования (в соответствии с задачами исследования); выводы и рекомендации; приложения (таблицы, графики, формы полевых документов).

Отчёт о результатах исследования имеет определяющее значение для анализа деятельности любой библиотеки и управления ею. Обязательная фиксация результатов даёт возможность обосновывать инновационные предложения, запрашивать финансовую поддержку, изучать библиотечные процессы в развитии, прогнозировать перспективы библиотеки. По результатам исследования составляются рекомендации о том, что нужно внедрить в библиотеку, указывается перечень необходимых действий, проектов, обоснованных исследованием.

Навык исследовательской деятельности как профессиональная компетенция позволяет выпускнику получать необходимую информацию о состоянии чтения и деятельности библиотек в современных условиях.

Литература

1. *Качанова Е.Ю.* Social Functions of Modern Libraries as Cultural Institution // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 9. № 6. С. 1376–1380. URL: http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/20337/12_Kachanova.pdf;jsessionid=DD077ACE24269D704B73C1C88F6D5A0B?sequence=1
2. *Крейденко В.С.* Новые научные методы для исследования библиотечной отрасли // Библиосфера. 2012. № 1. URL: http://bibliosfera.spsl.nsc.ru/bibliosfera/&journal_page=archive&id=1516&article_id=32693
3. *Опекунова Е.Н.* Параметры оценки деятельности вузовской библиотеки в контексте изменений её задач // Библиосфера. 2017. № 1. С. 38–45. URL: http://bibliosfera.spsl.nsc.ru/bibliosfera/&journal_page=archive&id=1552&article_id=34340
4. *Вихрева Г.М., Федотова О.П.* Современные философско-мировоззренческие концепции в дискурсе нового библиотековедческого знания // Вестник культуры и искусств. 2017. № 3 (51). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30114064_53596169.pdf
5. *Плешкевич Е.А.* Документально-информационный подход в контексте методологии постнеклассического познания в библиографоведении и библиотековедении // Библиосфера. 2016. № 1. URL: http://bibliosfera.spsl.nsc.ru/bibliosfera/&journal_page=archive&id=1514&article_id=32575
6. *Соколов А.В.* Ступени библиотечно-информационного образования: Что? Где? Как? Зачем? Почему? Сопоставительный анализ ФГОС // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2015. № 205. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23420402_59394204.pdf
7. *Качанова Е.Ю.* Исследовательская деятельность библиотек: назначение, теоретические основы, технология: учебно-практическое пособие. Хабаровск: Хабаровский государственный институт культуры, 2016. 80 с.

Статья поступила в редакцию 15.05.18

Принята к публикации 10.06.18

Formation of Research Competences of Bachelors of Library and Information Activities

Elena Yu. Kachanova – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Head of the Department Library and Information Activities, Document Management and Archival Studies, e-mail: kachanova_elena@mail.ru Khabarovsk State Institute of Culture, Khabarovsk, Russia
Address: 112, Krasnorechenskaya str., Khabarovsk, 680045, Russian Federation

Abstract. The article focuses on the increasing importance of research activities of libraries as a management tool and substantiates the necessity of the development of library specialists' professional research competencies. The activities of modern libraries depend to a large extent on the external conditions and available resources. Librarians have to monitor the requirements of their founders and consumers, the priorities of cultural policy, staff resources, innovative potential and other factors. Library specialists therefore face new challenges. Today their activities acquire not only cultural meaning but

also marketing, management and strategic dimensions. Researches and analytics enable to take into consideration changes and to adjust managerial decisions, to reveal opportunities and risks. Library research workers study reading preferences among the different social groups, their level of informational culture as well as their satisfaction with library services, the role of libraries in the structure of communication channels, the quality of library activities. In this connection, Khabarovsk State Institute of Culture has introduced in the curricular of students majoring in “Management of Library and Information Activities” disciplines “Sociological research in library and information science” and “Marketing research in library and information science”. Training has practice-oriented character, it means that every student performs his own research as a course project. The final qualification work is aimed at working out a development strategy for a particular library (a research base) taking into account specific situation. It is based on gathering data (sociological survey), and their interpretation using the research methods according to the adopted program. The program contains the description of the purpose, object, hypothesis, concept, survey frame, research methods, stages of the research. The results obtained and recommendations should be described in the report. During the implementation of the study students acquire the necessary research skills and professional competences in the sphere of library and information activities.

Keywords: library and information activities, library’s research activity, practice-oriented education, final qualification work, research competences

Cite as: Kachanova, E.Yu. (2018). [Formation of Research Competences of Bachelors of Library and Information Activities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 7, pp. 117-123. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Kachanova, E.Yu. (2016). [Social Functions of Modern Libraries as a Cultural Institution]. *Zhurnal Sibirskogo federalnogo universiteta. Seriya – gumanitarnye nauki* [Journal of the Siberian Federal University. Series: Humanities]. Vol. 9, no 6, pp. 1376-1380. Available at: http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/20337/12_Kachanova.pdf;jsessionid=DD077ACE24269D704B73C1C88F6D5A0B?sequence=1 (In Eng., abstract in Russ.)
2. Kreidenko, V.S. (2012). [New Scientific Methods for the Study of the Library Industry]. *Bibliosfera* [Bibliosphere]. No. 1. Available at: http://bibliosfera.sppl.nsc.ru/bibliosfera/&journal_page=archive&id=1516&article_id=32693 (In Russ., abstract in Eng.)
3. Opekunova, E.N. (2017). [Parameters of Evaluation of University Library in the Context of Changes of Its Tasks]. *Bibliosfera* [Bibliosphere]. No 1. pp. 38-45. Available at: http://bibliosfera.sppl.nsc.ru/bibliosfera/&journal_page=archive&id=1552&article_id=34340 (In Russ., abstract in Eng.)
4. Vikhreva, G.M., Fedotova, O.P. (2017). [Modern Philosophic-ideological Concepts in the Discourse of a New Library Science]. *Vestnik kultury i iskusstv* [Herald of Culture and Arts]. No. 3 (51). Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_30114064_53596169.pdf (In Russ., abstract in Eng.)
5. Pleshkevich, E.A. (2016). [Documentary-informational Approach in the Context of Post-non-classical Knowledge Methodology in Bibliography and Library Science]. *Bibliosfera* [Bibliosphere]. No. 1. Available at: http://bibliosfera.sppl.nsc.ru/bibliosfera/&journal_page=archive&id=1514&article_id=32575 (In Russ., abstract in Eng.)
6. Sokolov, A.V. (2015). [Stages of LIS Education: What? Where? How? What for? Why?: Comparable Analysis of Federal State Educational Standards]. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kultury* [Proceedings of St. Petersburg State Institute of Culture]. No.

205. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_23420402_59394204.pdf (In Russ., abstract in Eng.)
7. Kachanova, E.Yu. (2016). *Issledovatel'skaya deyatel'nost bibliotek: naznachenie teoreticheskie osnovy tekhnologiya: uchebno-prakticheskoe posobie* [Research Activity of Libraries: Purpose, Theoretical Basis, Technology: Educational and Practical Guide]. Khabarovsk: Khabarovsk State Institute of Culture Publ., 80 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 15.05.18
Accepted for publication 10.06.18*



Особенности изучения проблем художественной интерпретации в музыке в вузе культуры

Лысенко Светлана Юрьевна – д-р искусствоведения, доцент, проф. кафедры искусствоведения, музыкально-инструментального и вокального искусства. E-mail: lsy773@mail.ru
Хабаровский государственный институт культуры, Хабаровск, Россия
Адрес: 680045, г. Хабаровск, ул. Краснореченская, 112

Аннотация. Особую актуальность в художественном профессиональном образовании в последние годы обретает необходимость серьёзного научного осмысления проблемы репрезентации классического наследия в современной художественной практике. Указывается, что изучение на современном этапе проблемы художественной интерпретации имеет свои сложности, связанные с созданием категориального аппарата, отражающего возможности понимания результатов взаимодействия постмодернистских постановочных прочтений и авторского замысла. Подробно рассматриваются формы взаимодействия интерпретатора с исходным авторским текстом в современной художественной практике. Указывается на важность преподавания учебных курсов, изучающих проблемы художественной интерпретации, синтеза искусств, общих проблем искусствоведения. Описывается успешный опыт реализации подобного курса в Хабаровском государственном институте культуры.

Ключевые слова: проблемы художественной интерпретации, музыкальное искусство, постановочное прочтение, авторский текст, художественное профессиональное образование

Для цитирования: Лысенко С.Ю. Особенности изучения проблем художественной интерпретации в музыке в вузе культуры // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 124-129.

Одной из важнейших задач российского высшего образования является воспитание мыслящих специалистов, обладающих высоким творческим потенциалом, способных осуществлять преобразования в обществе, гибко реагировать на изменения в культуре, давать взвешенную оценку самым разнообразным художественным явлениям современности [1]. Молодое поколение, как правило, открыто экспериментам и новым технологиям, жадно впитывает яркие художественные впечатления, активно поддерживает поворотные направления в искусстве, а потому особенно нуждается в выработке объективных критериев оценки и методов анализа различных (порой спорных и неоднозначных) артефактов современного искусства.

В этом плане особую актуальность в художественном профессиональном образовании в последние годы приобретает необ-

ходимость серьёзного научного осмысления проблемы репрезентации классического наследия в современной художественной практике. Системное исследование данной проблемы наиболее востребовано, на наш взгляд, в учебных курсах тех высших учебных заведений, которые готовят будущих режиссёров, балетмейстеров, актёров, сценаристов, танцовщиков, музыкантов-исполнителей, а также искусствоведов, культурологов и др. Именно они в самое ближайшее время станут художниками-интерпретаторами классических текстов в современном искусстве (или аналитиками-критиками современного художественного опыта) и тем самым будут определять стратегии современной художественной парадигмы. Помимо «узкопрофильных» творческих вузов, таких специалистов успешно готовят вузы культуры, которые сегодня реализуют об-

разовательные программы различных художественных вузов «в одних стенах». Как показывает опыт, здесь закладывается основа для понимания между представителями разных видов искусства, возможность освоения общего языка искусствоведения – без ограниченности «узкоцехового» подхода в решении проблем осмысления и художественного воплощения произведения искусства в синтетических формах художественного опыта (прежде всего – театрально-постановочной). Такой опыт преподавания учебных курсов, освещающих проблемы художественной интерпретации, синтеза искусств, общих проблем искусствоведения, успешно реализуется в Хабаровском государственном институте культуры, где обучаются будущие актёры театра, музыканты оркестра, певцы-вокалисты, режиссёры и хореографы.

Как показывает современная дискуссия, изучение проблем художественной интерпретации имеет сегодня свои сложности. Категориальный аппарат традиционного искусствоведения, как оказалось, «не готов» к анализу актуального прочтения классического наследия. Нет чётких критериев оценки разнородных, порой весьма противоречивых постановочных решений классики. Пожалуй, наибольшую сложность проблема художественной интерпретации классических произведений приобретает в отношении музыкально-театральных прочтений: постановочная интерпретация классических опер и балетов демонстрирует существенное обновление традиций. В первую очередь это находит отражение в привлечении самых разнообразных методов работы интерпретаторов с авторским текстом. Их диапазон весьма широк: от аутентичной реконструкции премьерных постановок – до весьма свободных сценических «вариаций на тему», игр с авторскими смысловыми конструкциями, имитирующих понимание; от бережного воссоздания актуальных для интерпретатора глубинных смысловых импульсов композиторского текста – до режиссёрской экспансии и постановочного произвола, сви-

детельствующих о нарушении принципа диалогичности художественной интерпретации.

Во второй половине XX – начале XXI вв. всё большее значение приобретают тенденции, стремящиеся к «обновлению», «пересмотру», «смысловой трансформации» первоисточника. Эти новые формы существования классического произведения в постмодернистской художественной парадигме ещё нуждаются в исследовательской рефлексии. Современная художественная практика показывает, что постмодернистский спектакль существует в иной системе координат, а потому требование абсолютной верности оригиналу от режиссёра, работающего в эстетике постмодернизма, равносильно методологической ошибке [2]. Постмодернистские опыты нередко демонстрируют, с одной стороны, сознательный отказ автору (в том числе и автору-постановщику) в оригинальности, художественной индивидуальности, с другой – высокую меру свободы в конструировании артефактов, позволяющую смешивать различные стилевые, жанровые, языковые коды в рамках одного художественного текста. Кроме того, в последние десятилетия существенные изменения претерпевает и исследовательская традиция анализа художественных текстов, испытывавшая значительное концептуальное влияние постнеклассической науки. Полагаем, что изменение стратегии осмысления результата художественной интерпретации (в том числе – диалога постмодернистских постановочных прочтений и авторского замысла) обуславливает потребность в обновлении методологического и научного аппарата эстетики и искусствоведения, что должно находить прямой отклик в профильных учебных курсах художественных вузов.

В рамках постмодернизма получают новое осмысление такие понятия, как «интерпретация», «текст», «смысл» и др. Их переосмысление необходимо для определения новых форм диалога («общения») современного интерпретатора с наследием прошлого. Такие формы взаимодействия получили сегодня самые различные определения: деконструк-

ция, реинтерпретация, римейк, трансферт, апгрейд и др. Для преодоления терминологической неопределённости требуется решить конкретную задачу: обозначить предпочтения в выборе такого категориального аппарата, который отражал бы изменения стратегии взаимодействия постмодернистского постановочного прочтения и авторского замысла. Подчеркнём: привлечение новых терминов оправданно для анализа только тех постановочных приёмов, которые решены в эстетическом ключе постмодернизма или имеют ярко выраженные черты эстетики постмодернизма.

Формы взаимодействия интерпретатора с исходным авторским текстом в современной художественной практике удобно рассмотреть в сравнительном аспекте, в динамике их взаимоотношений. Если в качестве полюсов интерпретационного поля обозначить крайние позиции, получившие в музыковедении наименования «имитации» (копия, воспроизведение уже существующего) и «инвенторства» (изобретение, созидание нового) [3], то различные формы взаимодействия с композиторским текстом можно представить в виде некоего условного ряда [4].

На одном полюсе будут находиться такие формы диалога интерпретатора и автора, как аутентичное прочтение, реконструкция, возобновление и др. Для них характерна установка на «документальное» воспроизведение, репрезентацию композиторского текста как готового, замкнутого результата творческого процесса, стремление максимально приблизиться к авторскому замыслу, реконструкция смысловой структуры исходного текста (подчёркнуто «музейные» режиссёрские прочтения, так называемые «аутентичные» постановки барочных опер и др.). Обратим внимание, что в таких формах работы интерпретатора с текстом реализуются процедуры, связанные с выявлением «параметров порядка», раскодированием авторского смысла, смысловосозданием, подчёркиванием семантической центрации авторского текста и пр.

На другом полюсе интерпретаторских стратегий располагаются более радикальные формы художественного творчества, делающие установку на новизну, на различие с исходным авторским смыслом, не стремящиеся сохранить «авторский текст как систему» (П. Волкова). Такие интерпретаторские страте-



гии, как реинтерпретация (термин введён в терминологический обиход искусствоведа П. Волковой для анализа и оценки современного художественного опыта, приобретённого в рамках постмодернистской парадигмы [5]), деконструкция и т.п., содержат сознательную провокацию, инициирующую ситуацию диалога в работе с моделью авторского текста (музыкальной партитуры), актуализируют различие, а не тождественность (узнавание, повтор), преодолевают сложившиеся ранее традиции интерпретации данного текста. Подчёркнём, что указанные формы художественного творчества делают акцент не на смысловосоздании, а на смыслопорождении, демонстрируют принципы нарушения параметров порядка в системе текста, «расшатывающие» семантическую конструкцию авторского текста.

Промежуточное положение, по всей видимости, занимают такие формы художественной интерпретации, как транскрипция, переложение, редакция (например, транскрипция оперы Ж. Бизе «Кармен» в жанре балета; редакция хореографии в известной балетмейстерской постановке) и др., в которых ведущим принципом взаимодействия определяется трансформация как универсальный метод творчества, преобразующий произведение в качественно новое и относительно самостоятельное художественное целое, но сохраняющий при этом общие черты с исходным композиторским текстом. Важными для решения поставленной проблемы становятся факторы, способствующие формированию «универсального метода трансформации в транскрипторской сфере» (Б. Бородин): различные варианты воплощения замысла, множественность интерпретаций, трансформирующая активность интерпретационного начала. Анализ некоторых «свободных» форм диалога современных интерпретаторов с авторским текстом позволяет рассматривать их в сопоставлении с художественной интерпретацией, выявляя их самостоятельный терминологический статус. Одной из таких процедур, обретших в постнеклассической

науке самостоятельный терминологический статус, стала деконструкция (термин Ж. Деррида), которая была осмыслена как особая текстологическая стратегия. Деконструируя текст культурной традиции, исследователь-деконструктивист не останавливается на его «буквальном», общепринятом смысле, а стремится открыть в нём новые, «другие» смыслы, о которых, как правило, создавший его автор даже не догадывался, но которые проникли в его текст как бы помимо его сознания, сокрылись где-то в его оговорках, маргинальных отступлениях, бессознательных замечаниях, в «складках» сложного смыслового ландшафта, который автор пытался выразить в своем тексте [6]. Анализируя работы Ж. Деррида и его последователей, И. Ильин делает вывод, что деконструкция текста основана на выявлении его внутренних противоречий, обнаружении в нём скрытых и не замечаемых не только предшествующими интерпретаторами, но и самим автором «остаточных» («спящих», по определению Ж. Деррида) смыслов. Они достались в наследие от дискурсивных практик прошлого, закреплённых в языке текста в форме неосознанных мыслительных стереотипов, которые, в свою очередь, столь же бессознательно трансформируются под воздействием языковых стереотипов его эпохи [7, с. 56]. Вот почему важное значение в рамках стратегии деконструкции приобретают также процедуры соотнесения и разнесения смысловых полей текста и контекста, сталкивания и сопоставления фрагментов текстов различных периодов культуры, разных времён, различных культур и т.п.

В завершение подчёркнём, что деконструкция в рамках статьи понимается и как постмодернистский художественный приём в работе с классическими произведениями, связанный с процедурой интерпретации, и как научная стратегия анализа художественных текстов [8; 9]. Анализ основных положений стратегии деконструкции необходим для потенциального привлечения её методологических процедур к анализу художественной интерпретации в музыкально-театральных

жанрах. Избранная нами исследовательская стратегия может способствовать более продуктивному анализу смысловой вариативности, возникающей в процессе создания сценического прочтения, и, как следствие, – углублённому изучению проблемы художественной интерпретации в учебных курсах вузов культуры. Совершенно очевидно, что постмодернистский дискурс, рассматриваемый в курсе указанных дисциплин, сам по себе влияет на модель организации учебного процесса и выбор педагогических технологий. Анализ художественных интерпретаций, решённых в деконструктивистском (реинтерпретаторском) ключе, вызывает подчас спорные мнения, рождает принципиальную диалогичность, обуславливает незавершённые (неоднозначные, многомерные) аксиологические подходы к художественному результату. Подобная диалогичность, перманентная интерпретативность меняет и задачи педагога: необходимо чётко обозначить для студентов границы интерпретаторской свободы постановщиков, важнейшими из которых, на наш взгляд, являются «сигналы» авторского текста и мера убедительности (талантливости) художественного результата.

Литература

1. Савелова Е.В. Креативность и творчество как факторы профессионального становления // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 52–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19094005>
2. Крюкова Т.А. Постмодернизм в театральном искусстве: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.01. СПб., 2006. 132 с.
3. Казанцева Л.П. Понятие исполнительской интерпретации // Музыкальное содержание: Наука и педагогика: Материалы III Всерос. науч.-практ. конф. 26–29 апреля 2004 г. Уфа: РИЦ УГАИ, 2004. С. 149–156.
4. Лысенко С.Ю. Интерпретаторские стратегии постмодернизма в современном музыкальном театре: реинтерпретация и деконструкция // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. № 12 (26): В 3 ч. Ч. II. С. 115–118.
5. Волкова П.С. Реинтерпретация художественного текста (на материале искусства XX века): дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.09. Саратов, 2008. 347 с.
6. Бычков В.В. Эстетика. М.: КНОРУС, 2012. 528 с. С. 467.
7. Ильин И.П. Постмодернизм. Словарь терминов. М.: ИНИОН РАН – INTRADA, 2001. 384 с.
8. Лысенко С.Ю. Опыт анализа постмодернистских постановочных интерпретаций в музыкальном театре: «Щелкунчик» П. Чайковского – Д. Буавена // Теория и практика общественного развития. 2014. № 2. С. 311–315. URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/2/kulturologiya/lysenko.pdf
9. Лысенко С.Ю. Постановочная интерпретация в современном музыкальном театре: стратегия деконструкции // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/115-11944>

Статья поступила в редакцию 15.05.18

Принята к публикации 10.06.18

Studying Problems of Art Interpretation in Music at University of Culture

Svetlana Yu. Lysenko – Dr. Sci. (Art Criticism), Assoc. Prof., Prof. of the Department of Art History, Musical Instrumental and Vocal Art, e-mail: lsy773@mail.ru
Khabarovsk State Institute of Culture, Khabarovsk, Russia
Address: 112, Krasnorechenskaya str., Khabarovsk, 680045, Russian Federation

Abstract. The necessity of scientific understanding of the problem of the classical heritage representation and interpretation in contemporary artistic practice has now become particularly relevant. There are certain difficulties in studying the problem of artistic interpretation closely connected with creation of categorical apparatus. It became clear that traditional Art studies using conventional conceptual system are not ready for up-to-date reading of the classical heritage and there are no clear

criteria for assessment of the topical artistic solutions for classics, especially in musical theatre. The range of interpreters' methods are rather wide – from authentic reconstructions to free stage variations and games with author's meanings. In modern conditions the methodological apparatus of art studies should be revised, and accordingly the content of specialized courses for students of institutes and universities for Arts should be updated. It is apparent that postmodern discourse influences on the organization of the educational process and pedagogical technologies selection for teaching at educational institutions for Arts. The author views deconstruction not only as an art method but also as a research strategy for text analysis. Postmodern strategies orient pedagogues and students to use dialogue, permanent interpretation, multidimensional, uncompleted approaches to artistic products.

Keywords: art interpretation, artistic professional education, musical art, staging reading, author's text, research strategy, deconstruction, postmodern discourse

Cite as: Lysenko, S.Yu. (2018). [Studying Problems of Art Interpretation in Music at University of Culture]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia]. Vol. 27. No. 7, pp. 124-129. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Savelova, E.V. (2013). [Creativity and Creative Activity as Factors of Modern Education Development]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia]. No. 3, pp. 52-57. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19094005> (In Russ., abstract in Eng.)
2. Kryukova, T.A. (2006). *Postmodernizm v teatral'nom iskusstve: Doct. Diss.* [Postmodernism in Theatre: Doct. Diss.]. Saint-Petersburg, 132 p. (In Russ.)
3. Kazantseva, L.P. (2004). [The Concept of Performing Interpretation]. In: *Muzykal'noe sodержanie: Nauka i pedagogika: Materialy III Vserossiiskoinauchno-prakticheskoi konferentsii 26-29 aprelya 2004 g.* [Music Content: Science and Pedagogy: Proc. Sci. and Pract. Conf. April 26-29, 2004]. Ufa: RITS UGAI Publ., pp. 149-156. (In Russ.)
4. Lysenko, S.Yu. (2012). [Postmodernist Interpretative Strategies in Contemporary Musical Theatre: Reinterpretation and Deconstruction]. In: *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki.* [Historical, Philosophical, Political and Legal Sciences, Cultural Studies and Art History. Theory and Practice]. Tambov: Gramota Publ., No. 12 (26). In 3 parts. Part II, pp. 115-118. (In Russ.)
5. Volkova, P.S. (2008). *Reinterpretatsiya khudozhestvennogo teksta (na materiale iskusstva XX veka)*. Doct. Diss. [Reinterpretation of a Literary Text (by the Material of Art of the XX Century). Doct. Diss.]. Saratov, 347 p. (In Russ.)
6. Bychkov, V.V. (2012). *Estetika* [Aesthetics]. Moscow, KNORUS Publ., 528 p. P. 467. (In Russ.)
7. Ilyin, I.P. (2001). *Postmodernizm. Slovar' terminov* [Postmodernism. Dictionary]. Moscow, IN-ION Russian Academy of Sciences – INTRADA Publ., 384 p. (In Russ.)
8. Lysenko, S.Yu. (2014). ['The Nutcracker' by P. Tchaikovsky and D. Boivin: Analysis of Postmodernist Performance Interpretations in a Musical Theatre]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and Practice of Social Development]. No. 2, pp. 311-315. Available at: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnal/2014/2/kulturologiya/lysenko.pdf (In Russ., abstract in Eng.)
9. Lysenko, S.Yu. (2014). [Staged Interpretation in Contemporary Musical Theatre: Strategy of Deconstruction]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education]. No. 1. Available at: <http://www.science-education.ru/115-11944> (In Russ.)

Дальневосточный культурный туризм как фактор влияния на систему подготовки бакалавров-музеологов

Алепко Александр Валентинович – д-р истор. наук, проф., кафедра культурологии и музеологии. E-mail: alexandr.alepko@yandex.ru

Хабаровский государственный институт культуры, Хабаровск, Россия

Адрес: 680045, г. Хабаровск, ул. Краснореченская, 112

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки бакалавров в сфере культурного туризма и экскурсионной деятельности в Дальневосточном регионе России. Раскрываются особенности туристической сферы Хабаровского края, даётся краткая характеристика археологической коллекции одного из самых привлекательных для туристов музея – Хабаровского краевого краеведческого музея. Определено содержание и особенности изучения дисциплин учебного плана подготовки бакалавров по направлению «Музеология», с учётом географического положения, социально-экономического развития и межкультурных коммуникаций региона. Автор делает вывод о важности историко-музейного профиля в российском и в региональном образовании. В статье подчёркнуто, что подготовка бакалавров-музеологов в сфере культурного туризма и экскурсионной деятельности является в ближайшие десятилетия достаточно перспективным направлением деятельности Хабаровского государственного института культуры.

Ключевые слова: музеология, подготовка бакалавров-музеологов, историко-музейный профиль подготовки, культурный туризм, Дальневосточный регион, этнографический центр, артефакт

Для цитирования: Алепко А.В. Дальневосточный культурный туризм как фактор влияния на систему подготовки бакалавров-музеологов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 130-135.

Подготовка студентов по профилю «Культурный туризм и экскурсионная деятельность» в рамках подготовки бакалавров-музеологов в Дальневосточном регионе России является одним из перспективных направлений. Растущее внимание административных и экономических структур к туристической сфере вытекает из необходимости культурного развития края, а также из перспектив международных культурных обменов со странами Азиатско-Тихоокеанского региона.

Очевидно, что историко-культурный потенциал Дальнего Востока России не столь значителен, как соответствующий потенциал европейской части России, что обусловлено более поздним освоением его территории русскими людьми. Большинство памятников культурного наследия находятся в крупных

городах. Дальневосточный регион рекреационно освоен менее остальных территориальных субъектов страны. Он охватывает огромную территорию, слабо заселённую и отличающуюся суровыми климатическими условиями зимнего периода, ограничивающими возможности инфраструктурного развития. Между тем территория современного Приамурья является исторической родиной малочисленных народов – удэгейцев, нанайцев, негидальцев, орочей, нивхов, эвенков, которые сформировались в результате многовекового взаимодействия вынужденных переселенцев с коренными обитателями региона. В крае имеется более двух тысяч памятников истории и древней культуры [1]. Среди них не только первобытные стоянки, но и средневековые бохайские и чжурчжэньские городища в Бикинском, Уссурийском и

Шкотовском районах, монгольская «Ставка маршалов восточных походов», минский буддийский храм Юннин, Тырские стелы и кумирня на Нижнем Амуре и др. Настоящим экскурсом в историю служат галереи наскальной живописи. Самыми признанными являются писаницы у села Сикачи-Алян. Это изображения на базальтовых валунах и прибрежных скалах правобережья Амура севернее г. Хабаровска. Возраст петроглифов сикачи-альянской группы – от девяти до четырёх тысяч лет.

Археологическая коллекция Хабаровского краевого краеведческого музея им. Н.И. Гродекова включает богатый вещественный материал, всесторонне характеризующий материальную и духовную культуру древних народов Дальнего Востока России от древнекаменного века до палеоэтнографического периода. На сегодняшний день коллекция насчитывает более 140 тыс. предметов, среди которых десятки тысяч каменных артефактов, орудий охоты и рыболовства, керамики, украшений, предметов культа. Многие из них являются особо ценными и уникальными. Предметы из многих коллекций вошли в экспозицию «Музей археологии», созданную в 1998 г. Археологическая коллекция музея является ценным историческим наследием Дальневосточного региона, представляет интерес для научных исследований российских, американских, японских, корейских, китайских учёных. Фонды музея насчитывают около 160 тыс. археологических предметов, 1,2 тыс. из них – уникальны.

Сегодня в крае развиваются различные виды культурного туризма. Это этнографические туры, позволяющие познакомиться с культурой и традициями коренных народов севера: нанайцев, ульчей, эвенков, удэгейцев, негидальцев, орочей. Экскурсионные программы предусматривают путешествия по рекам на оморочках, «камлания» у костра. В настоящий момент в крае созданы районные этнографические центры, где можно увидеть уникальный «Медвежий праздник»,

посмотреть выступления обрядовых театров, побывать в музее под открытым небом «Ульчская деревня» на территории с. Джари Нанайского района, а также в музее декоративно-прикладного искусства с. Ачан Амурского района.

Для иностранных туристов Хабаровский край является местом пересечения европейской и азиатской культур, привлекательным объектом для расширения культурного кругозора [2], что особенно проявляется в инфраструктуре крупнейшего туристского центра – Хабаровска. В городе есть Дальневосточный художественный музей, располагающий коллекциями Эрмитажа, Третьяковской галереи, Музея изобразительных искусств; концертный зал органной музыки Хабаровской краевой филармонии; современный спортивно-зрелищный комплекс «Платинум Арена» – крупнейший на Дальнем Востоке и в Сибири; культовые учреждения различных конфессий, а также широкая сеть современных культурных и развлекательных объектов. В то же время в регионе наблюдается недостаток внимания к потенциально возможным объектам культурного туризма. Так, в пос. Чныррах Николаевского района Хабаровского края разрушается уникальный историко-культурный объект – заброшенная Николаевская крепость, построенная русскими моряками в 1855 г.

При выполнении условий устойчивого развития туристской отрасли, при грамотном совершенствовании нормативно-правовой базы и при учёте сильных и слабых сторон туристской отрасли Хабаровского края в сочетании с уникальнейшими историко-культурными ресурсами формируются предпосылки для создания нового туристского продукта, который может успешно конкурировать с зарубежными аналогами в борьбе за возможного туриста. В связи с этим становится очевидной важность развития принципиально новых туристских продуктов историко-культурной направленности с ориентацией на мировой рынок. Развитие комплексных туристских продуктов привле-

чёт внимание потенциальных туристов. При этом туристские продукты должны быть всесторонне проработаны и развиты, основаны на предпочтениях иностранных туристов, подкреплены соответствующей информацией; им должны сопутствовать развитая туристская инфраструктура, спектр дополнительных услуг и хорошее обслуживание.

Это обуславливает необходимость подготовки квалифицированных специалистов в области культурного туризма со знанием иностранных языков. Надо сказать, что сегодня менее половины персонала туристских фирм и предприятий туристской инфраструктуры региона владеют иностранными языками. В связи с этим в Хабаровском государственном институте культуры в рамках направления «Музеология и охрана объектов природного и культурного наследия» (профиль «Культурный туризм и экскурсионная деятельность») особое внимание уделяется изучению китайского языка. Было бы целесообразным предусмотреть его изучение в течение четырех семестров (540 час.), пригласив преподавателей – носителей языка. В качестве иностранного языка по выбору можно было бы определить японский язык.

Требования ФГОС ВО по вышеупомянутому направлению устанавливают обязательное преподавание дисциплины «История», являющейся одной из базовых для подготовки бакалавров-музеологов¹. Понятно, что для студентов-дальневосточников наибольший практический интерес представляет изучение Восточной Азии – близлежащего региона, являющегося частью Азиатско-Тихоокеанского региона и включающего множество стран с разнообразными культурами, религиями, политическими

режимами и экономиками. Поэтому при преподавании учебной дисциплины «История» необходимо учитывать исторические аспекты развития Дальневосточного региона России и стран АТР. В рабочем учебном плане ХГИК по программе бакалавриата по вышеупомянутому направлению и профилю подготовки в вариативной части блока Б.1 Дисциплины (модули) установлено преподавание таких дисциплин, связанных с туристской отраслью Дальневосточного региона, как «Основы регионоведения», «Археология Приамурья», «История и культура Дальнего Востока России», «Культура коренных малочисленных этносов юга Дальнего Востока России», «Мифология коренных малочисленных этносов юга Дальнего Востока России», «История культуры и искусства стран АТР», «Традиционная культура стран Восточной Азии» и «Региональная культурная политика».

Надо отметить, что при организации образовательного процесса для студентов-музеологов по данным дисциплинам возникли некоторые проблемы. Во-первых, дефицит учебной литературы. Существующие учебные пособия по культурному туризму малочисленны [3–6], в том числе по таким дисциплинам, как «Мифология коренных малочисленных этносов юга Дальнего Востока России», «История культуры и искусства стран АТР» и «Основы региональной культурной политики». Во-вторых, при создании на кафедре учебных пособий не всегда учитывалось своеобразие терминологии стран АТР и объяснялось её значение. В связи с этим возникла необходимость публиковать в виде приложений к пособиям краткие словари китайских, японских и корейских терминов, а в отдельных, наиболее важных для обучения случаях – раскрывать их знаково-символическое значение.

В плане подготовки специалистов для регионального выездного туризма особого внимания требует изучение Китая. Список преподаваемых дисциплин было бы целесообразно пополнить такими дисциплинами,

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 51.03.04 – Музеология и охрана объектов природного и культурного наследия (утв. приказом Минобрнауки РФ от 1 июля 2016 г. №788). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/510304.pdf>

как «История Китая», «Литература и религия Китая», «География культурного туризма Китая» и «Китайский язык». По одному из этих предметов студентам было бы полезно выполнение курсовых работ на основе личных наблюдений во время обучения в КНР, что в настоящее время практикуется в рамках учебных студенческих обменов, организуемых ХГИК с китайскими вузами. Как показывает опыт, на первых занятиях при преподавании раздела «Китай» учебной дисциплины «История и культура стран АТР» студентам требуется знать произношение и написание на китайском языке названий основных географических терминов, таких как «север», «юг», «запад», «восток», «гора», «река», «озеро», «море», «залив» и т.п. Их знание способствует быстрой ориентации студентов в географической и историко-культурной карте КНР, а также логическому запоминанию географических названий. Целесообразно также в течение двух учебных семестров уделить внимание характерным чертам и этапам эволюции китайского общества, особенностям исторического формирования и современного функционирования основных общественных институтов, соотношению факторов внутреннего развития и внешних влияний. Необходимо делать акцент на изучении биографий исторических личностей и их значении в формировании национального самосознания китайцев. Следует заметить, что практический опыт выполнения студентами курсовых и выпускных работ показал их достаточно высокий интерес к китайской культуре, что выразилось в содержательно подобранном материале с элементами собственного анализа.

Думается, что изучение вышеупомянутых предметов студентами-музеологами поможет им при осуществлении своей профессиональной деятельности. К тому же на кафедре культурологии и музеологии ХГИК имеется опыт преподавания этих учебных дисциплин по программам магистратуры и аспирантуры. Очевидно, что качество усвоения студентами учебного ма-

териала во многом зависит от уровня специальной подготовки преподавательского состава. Значит, преподавателям требуются систематические стажировки для повышения квалификации – как в ведущих вузах страны, так и за рубежом. Необходимо также уделить особое внимание студентам, командируемым для обучения в вузы КНР. Будет целесообразным предусмотреть для студентов конкретные практические задания на период учебной командировки, а также ввести в практику написание ими подробных курсовых отчётов по результатам самостоятельного изучения культуры современного и традиционного Китая.

В наши дни крайне слабое демографическое присутствие России в районах к востоку от Байкала и недостаточное развитие транспортно-коммуникационной сети во многом определяет социально-экономическое и культурное отставание дальневосточных территорий, а также отток населения в европейскую часть России. В силу природно-географической специфики дальневосточные районы страны тяготеют не столько к самому Тихому океану, сколько к странам, контролирующим наиболее развитые, климатически и экономически благоприятные участки тихоокеанского побережья. Этим определяется геостратегическое обстоятельство, являющееся для тихоокеанской России ключевым. Если рассматривать дальневосточную территорию Российской Федерации как единый ареал, то реализация присущих ему естественных экономических, политических и культурных тяготений к бассейну Тихого океана возможна не напрямую, а опосредованно – через обеспечение проницаемости географической зоны, заключённой между российскими границами и тепловодными портами восточноазиатского побережья – через территорию Китая и частично Кореи.

С учётом вышесказанного подготовка бакалавров-музеологов в сфере культурного туризма и экскурсионной деятельности является в ближайшие десятилетия

достаточно перспективным направлением деятельности вуза.

Литература

1. История исследования археологических памятников в Хабаровском крае. URL: <http://khabkrai-nasledie.ru/arheologija/istorija-issled-pamjatnikov/str.5>
2. *Серая Е.И.* Управление процессом формирования и развития эколого-познавательных туристских кластеров: на примере Хабаровского края: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. СПб., 2013. 201 с.
3. *Чубиева И.В., Павлова Е.А.* Культурный туризм: учебное пособие. Киров: Междуна-

родный центр научно-исследовательских проектов, 2015. 38 с.

4. *Сущинская М.Д.* Культурный туризм: учебное пособие. М.: Юрайт, 2018. 136 с.
5. *Истомина Э.Г., Гришунькина М.Г.* Внутренний туризм и туристические ресурсы России. М.: РГГУ, 2012. 288 с.
6. *Дёмина С.А.* Культурный туризм как одно из направлений региональной культурной политики и его роль в развитии общества // Политика, государство и право. 2014. № 4 (28). URL: <http://politika.snauka.ru/2014/04/1480>

Статья поступила в редакцию 15.05.18

Принята к публикации 12.06.18

Far Eastern Cultural Tourism as a Factor of Influence on Undergraduate Museum Studies

Aleksandr V. Alepko – Dr. Sci. (History), Prof., the Department of Cultural Studies and Museology, e-mail: alexandr.alepko@yandex.ru

Khabarovsk State Institute of Culture, Khabarovsk, Russia

Address: 112, Krasnorechenskaya str., Khabarovsk, 680045, Russian Federation

Abstract. The article addresses the problem of undergraduate training in the field of cultural tourism, excursion activities and museology in the Far Eastern region of Russia. The author focuses on the features of the tourism sector development in Khabarovsk territory. A brief description of the archaeological collection of one of the most attractive Museums for tourists – the Khabarovsk Regional Museum of Local Lore is given. The article dwells on the content and features of the disciplines included in the curriculum of bachelors majoring in «Museology», taking into account the geographical location, socio-economic development and cross-cultural communications of the region. The author emphasizes the importance of historical and Museum studies in Russian and in regional education. The article comes to a conclusion that undergraduate training in the field of cultural tourism and excursion activities is in the coming decades quite a promising area of activity of the Khabarovsk State Institute of Culture.

Keywords: museology, undergraduate Museum Studies, cultural tourism, Far Eastern region, ethnographic center, artifact

Cite as: Alepko, A.V. (2018). [Far Eastern Cultural Tourism as a Factor of Influence on Undergraduate Museum Studies]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 7, pp. 130-135 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. *Istoriya issledovaniya arkhelogicheskikh pamyatnikov v Khabarovskom krae* [The History of Study of Archaeological Monuments in the Khabarovsk Region]. Available at: <http://khabkrai-nasledie.ru/arheologija/istorija-issled-pamjatnikov/str.5> (In Russ.)
2. *Seraya, E.I. (2013). Upravlenie protsessom formirovaniya i razvitiya ekologo-poznavatel'nykh turistskikh klasterov: na primere Khabarovskogo kraja: Cand. Diss.* [Management of the Pro-

- cess of Formation and Development of Ecological and Educational Tourist Clusters: On the Example of the Khabarovsk Territory. Cand. Diss.]. Saint-Petersburg, 201 p. (In Russ.)
3. Chubieva, I.V., Pavlova, E.A. (2015). *Kul'turnyi turizm: uchebnoe posobie* [Cultural Tourism: Study Guide]. Kirov: International Center for Research Projects Publ., 38 p. (In Russ.)
 4. Sushchinskaya, M.D. (2018). *Kul'turnyi turizm: uchebnoe posobie* [Cultural Tourism: Study Guide]. Moscow, Yurait Publ., 136 p. (In Russ.)
 5. Istomina, E.G., Grishun'kina, M.G. (2012). *Vnutrennii turizm i turisticheckie resursy Rossii* [Domestic Tourism and Tourism Resources of Russia]. Moscow, RSUH Publ., 288 p. (In Russ.)
 6. Demina, S.A. (2014). [Cultural Tourism as One of the Directions of the Regional Cultural Policy and Its Role in the Society Development]. *Politika, gosudarstvo i pravo* [Policy, State and Law]. No. 4 (28). Available at: <http://politika.snauka.ru/2014/04/1480> (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 15.05.18
Accepted for publication 12.06.18*



ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

О подготовке организаторов производства для машиностроительных предприятий

Иванов Игорь Алексеевич – д-р техн. наук, проф. кафедры «Менеджмент и бизнес-технологии». E-mail: igoriv740@yandex.ru

Персиянова Галина Евгеньевна – ведущий инженер кафедры «Менеджмент и бизнес-технологии». E-mail: persiyanova.galina@mail.ru

Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Россия

Адрес: 344010, г. Ростов-на-Дону, площадь Гагарина, 1

Аннотация. В статье рассмотрены причины несоответствия вузовской программы подготовки организаторов производства для промышленных предприятий современным требованиям к таким специалистам. В результате возник острый дефицит качественных менеджеров среднего и высшего звена, а выпускники вузов по профилю «производственный менеджмент» не могут найти работу.

Для оценки потребности машиностроительных предприятий в организаторах производства и различных специалистах на крупнейшем машиностроительном предприятии по выпуску магистральных грузовых и пассажирских электровозов ООО «ПК «НЭВЗ»» было проведено исследование. На основе анкетирования с использованием прямой регрессионной выборки был сделан вывод о том, в каких специалистах на данный момент нуждаются основные и вспомогательные цеха завода. Исследование показало, что приблизительно 65% требуемых специалистов с высшим образованием составляют организаторы производства.

Для решения этой проблемы авторами разработана программа подготовки организаторов производства, которые могут одновременно рационально управлять трудовыми ресурсами и эффективно использовать технические средства для осуществления производственного процесса, что обеспечит повышение производительности труда, достижение конкурентного преимущества отечественного машиностроения и позволит выпускникам вузов успешно трудоустроиться.

Ключевые слова: подготовка организаторов производства, машиностроение, профиль «производственный менеджмент», практическая направленность обучения, организационно-управленческая подготовка, технологии производственных процессов, трудоустройство

Для цитирования: Иванов И.А., Персиянова Г.Е. О подготовке организаторов производства для машиностроительных предприятий // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 136-141.

В современных условиях наиболее обсуждаемой темой стала проблема повышения качества образования специалистов для сферы производства. Руководители бизнеса часто говорят об остром дефиците менеджеров среднего и высшего звена для обеспечения конкурентоспособности российских предприятий. Высшая школа, казалось бы,

выпускает таких специалистов в достаточном количестве. Однако различия между компетенциями и знаниями выпускников вузов и требованиями, необходимыми для руководителей и организаторов производства в современных условиях, приводят к тому, что многие выпускники вузов не могут найти работу по специальности.

В настоящее время организаторов производства для машиностроительных предприятий в российских вузах практически не готовят. Между тем потребность в таких специалистах большая, ибо, по некоторым данным, порядка 70% управленческого персонала предприятий работают в сфере организации производства. Подготовка высококвалифицированных специалистов в области организации производства актуальна ещё и потому, что производительность на наших предприятиях в 2,6 раза ниже, чем в США [1]. Чтобы сократить этот разрыв, необходимо внедрять не только новое технологическое оборудование, но и новые организационно-управленческие методы, позволяющие эффективно его использовать.

С развитием рыночной экономики в нашей стране по опыту высокоразвитых стран стали готовить менеджеров как в экономических, так и в технических вузах. При этом, перенимая зарубежный опыт, не учли, что бакалавры в зарубежных вузах при поступлении на производственные предприятия ещё до двух лет дополнительно обучаются специфике конкретного производства определённой отрасли в учебных центрах предприятия, получая заработную плату в течение всего срока обучения. На наших предприятиях, к сожалению, таких центров практически нет¹.

В российских вузах одним из профилей направления подготовки является «Производственный менеджмент», по которому в большом количестве готовят бакалавров и магистров, но выпускники данного профиля обучения не могут работать организаторами производства, а потому их никто не берёт на предприятия, которые осуществляют производственную деятельность. Это обусловлено тем, что рациональное управление любой производствен-

ной организацией возможно только тогда, когда одновременно осуществляется рациональное управление не только трудовыми ресурсами, но и её техническими средствами [2]. Выпускники профиля «Производственный менеджмент» не могут управлять производством, так как не изучают технологии и конструкции машиностроительного производства. В результате на должности производственных менеджеров берут технических специалистов. О том, что такая проблема в России существует, сказано также в статье О.Г. Туровец [3].

Согласно теории менеджмента основной целью производственной организации является получение максимальной прибыли при реализации её основной миссии. Для любого производственного предприятия уровень общей эффективности \mathcal{E} можно выразить через две составляющие [2]: $\mathcal{E} = \mathcal{E}_1 \times \mathcal{E}_2$, где \mathcal{E}_1 – уровень внешней эффективности (степень использования рыночных возможностей); \mathcal{E}_2 – уровень внутренней эффективности (степень использования внутренних возможностей). Уровень внешней эффективности (\mathcal{E}_1) обеспечивается системой маркетинга, по которой вузы готовят большое количество специалистов (больше требуемого). Уровень внутренней эффективности (\mathcal{E}_2) обеспечивается производственным менеджментом.

Эффективность производственного менеджмента в значительной степени оценивается совокупной производительностью труда (C): $C = I \times T$, где I – уровень индивидуальной производительности труда; T – уровень производительности организационно-технических средств. Российские технические специалисты, которые работают организаторами производства, имеют хорошую подготовку по составляющей T и очень низкую – по I , что отрицательно влияет на производительность труда на отечественных предприятиях.

Для определения необходимого количества специалистов различных профилей для машиностроительного производства

¹ Менеджмент высокотехнологичных отраслей должен быть мобильным. URL: <http://www.nanonewsnet.ru/blog/nikst/menedzhment-vysokotekhnologichnykh-otraslei-dolzhen-byt-mobilnym>

была проанализирована потребность в организаторах производства на примере производственной компании «Новочеркасский электровозостроительный завод». ООО «ПК «НЭВЗ» является крупнейшим предприятием в России по выпуску магистральных грузовых и пассажирских электровозов. По данным на 1 января 2016 г. на производственном комплексе завода числится 11495 человек.

Для того чтобы определить, какие специалисты более востребованы в данный момент на производстве, было проведено анкетирование с использованием прямой регрессионной выборки. Руководителям всех цехов было предложено ответить на ряд вопросов, на основе ответов был сделан вывод, что основные и вспомогательные цеха завода нуждаются в инженерах-конструкторах, инженерах-технологах и организаторах производства. По результатам опроса необходимое количество специалистов по плану составляет: инженеров-конструкторов – 65 чел., в процентном соотношении – 11,2%; инженеров-технологов – 136 чел. (23,5%); организаторов производства – 379 человек (65,3%). Таким образом, в машиностроении требуется значительное количество организаторов производства, в качестве которых сегодня работают технические специалисты, которые имеют низкую организационно-управленческую подготовку. Между тем выпускаемые вузами организаторы производства по профилю «Производственный менеджмент» не могут себе найти работу по профессии, так как совершенно не знают технологии конструирования и автоматизации производственных процессов.

Для решения этой проблемы с целью обеспечения конкурентоспособности российских предприятий авторами разработана программа для профиля «Производственный менеджмент» (Табл. 1). За основу взят учебный план по профилю подготовки «Технология машиностроения», дополненный организационно-управленческими дис-

циплинами без изменения общего объёма учебной нагрузки. При этом учебные планы первых двух курсов обучения всех профилей подготовки направления 15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» остаются без изменения.

В настоящее время учебная программа, соединяющая менеджмент и технологию, разработана только для узкой специальности энергоменеджеров, которая может быть эффективно реализована для строительных комплексов и систем ЖКХ [4]. Структура данной программы со специфическими особенностями может быть использована также при составлении программ подготовки организаторов производства для различных видов транспорта, в строительстве и других сферах деятельности.

Подготовку по профилю «Производственный менеджмент» необходимо осуществлять либо на специальных кафедрах, которые имеют в своём составе экономических и технических специалистов, или совместно двумя кафедрами – технической и экономической. Для эффективности действия данной системы подготовки специалистов, объективной оценки практической значимости и новизны выпускных квалификационных работ и определения кандидатур выпускников, которых желательно пригласить на работу, предлагается в обязательном порядке включить в состав комиссии по оценке защиты дипломных работ компетентных представителей предприятий.

На наш взгляд, предлагаемая система подготовки специалистов в области машиностроения даёт возможность повысить эффективность управления на производстве и увеличить производительность труда. Внедрение рассмотренной в данной статье новой общеобразовательной профессиональной программы профиля «Производственный менеджмент» позволит обеспечить качество подготовки специалистов в соответствии с современными требованиями и их трудоустройство.

Таблица 1

Учебные дисциплины для подготовки инженеров-технологов
и организаторов производства (3-й и 4-й курсы обучения)

Учебный план для профиля «Технология машиностроения»			Учебный план с предлагаемыми изменениями* для профиля «Производственный менеджмент»	
Индекс	Дисциплины	Часы	Дисциплины	Часы
III КУРС				
ПЯТЫЙ СЕМЕСТР				
Б1.Б.25	Физическая культура	72	Физическая культура	72
Б1.В.ОД1	Обработка металлов резанием	216	<i>Менеджмент машиностроительного производства</i>	108
			<i>Управление человеческими ресурсами</i>	108
Б1.В.ОД3	Компьютерные технологии в технологии машиностроения	144	Компьютерные технологии в технологии машиностроения	144
Б1.В.ДВ.2.1	Основы физикохимии сплавов (Физико-химические процессы при обработке конструкционных сплавов)	108	Основы физико-химии сплавов (Физико-химические процессы при обработке конструкционных сплавов)	108
Б1.В.ДВ.3.1	Математическое моделирование предельных состояний твердого тела (Физика формоизменения материала)	108	<i>Бизнес-планирование на машиностроительном предприятии</i>	108
Б1.В.ДВ.4.1	Физические основы электротехнологических процессов (Электротехнологические процессы и оборудование)	108	Физические основы электротехнологических процессов (Электротехнологические процессы и оборудование)	108
Б1.В.ДВ.6.1	Основы научных исследований в технологии машиностроения (Научные основы обеспечения качества деталей машин)	108	Основы научных исследований в технологии машиностроения (Научные основы обеспечения качества деталей машин)	108
Б1.В.ДВ.9.1	Инженерное обеспечение качества машин (Основы обеспечения технологичности конструкций)	144	Инженерное обеспечение качества машин (Основы обеспечения технологичности конструкций)	144
ФТД.3	Духовно-нравственные основы мировых религий	72	Духовно-нравственные основы мировых религий	72
ШЕСТОЙ СЕМЕСТР				
Б1.В.ОД.2	Режущий инструмент	108	Режущий инструмент	108
Б1.В.ОД.4	Физико-технологические основы методов обработки	144	<i>Интеллектуальная собственность</i>	144
Б1.В.ОД.9	Технология сборочного производства	180	Технология сборочного производства	180
Б1.В.ОД.10	Оборудование машиностроительных производств	216	Оборудование машиностроительных производств	216
Б1.В.ОД.11	Основы технологии машиностроения	144	Основы технологии машиностроения	144
Б1.В.ДВ.8.1	Проектирование заготовок (Прогрессивные методы получения заготовок)	144	<i>Инновационный менеджмент</i>	144
	Производственная практика	216	Производственная практика	216
IV КУРС				
СЕДЬМОЙ СЕМЕСТР				
Б1.Б.7	Экономическая теория	108	Экономическая теория	108
Б1.В.ОД.5	Технологическая оснастка	216	Технологическая оснастка	72
			<i>Энергоменеджмент</i>	144

Учебный план для профиля «Технология машиностроения»			Учебный план с предлагаемыми изменениями* для профиля «Производственный менеджмент»	
Индекс	Дисциплины	Часы	Дисциплины	Часы
Б1.В.ОД.4	Технология машиностроения	216	Технология машиностроения	216
Б1.В.ОД.6	Гидромеханический привод машин и оборудования	180	<i>Стратегический менеджмент</i>	180
Б1.В.ОД.14	Современные системы CAD/CAE в машиностроении	108	Современные системы CAD/CAE в машиностроении	108
Б1.В.ДВ.5.1	Технология контроля и испытаний машин (Инженерия поверхностного слоя)	144	Технология контроля и испытаний машин (Инженерия поверхностного слоя)	144
Б1.В.ДВ.7.1	Технологические основы автоматизированного производства (Основы групповой технологии изготовления деталей машин)	180	<i>Экономика машиностроительного предприятия</i>	72
			Технологические основы автоматизированного производства (Основы групповой технологии изготовления деталей машин)	108
ВОСЬМОЙ СЕМЕСТР				
Б1.Б.8	Управление проектами	72	Управление проектами	72
Б1.Б.24	Безопасность жизнедеятельности	108	Безопасность жизнедеятельности	108
Б1.В.ОД.7	Системы автоматизированного проектирования технологических процессов	180	<i>Применение ФСА в технологии, организации и управлении</i>	180
Б1.В.ОД.8	Проектирование машиностроительного производства	180	Проектирование машиностроительного производства	180
Б1.В.ОД.13	Обеспечение эксплуатационных свойств деталей машин	108	<i>Управление качеством на машиностроительном предприятии</i>	108
	Производственная практика	216	Производственная практика	216

* Курсивом выделены вновь вводимые дисциплины для профиля «Производственный менеджмент».

Литература

1. *Ленчук Е.Б.* Производительность труда в России и в мире. Влияние на конкурентоспособность экономики и уровень жизни // Аналитический вестник. 2016. № 29 (628). С. 15.
2. *Бавыкин А.* Новый менеджмент. М.: Экономика, 1997.
3. *Гуровец О.Г.* Подготовка управленческих кадров для производства: проблемы и пути решения. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-upravlencheskih-kadrov-dlya-proizvodstva-problemy-i-puti-resheniya>
4. *Голов Р.С., Теплышев В.Ю., Мыльник А.В.* Подготовка энергоменеджеров – профессионалов нового типа // Высшее образование в России. 2016. № 11 (207). С. 14–21

Статья поступила в редакцию 08.12.17

Принята к публикации 10.05.18

Training of Production Managers for Machine-building Enterprises

Igor A. Ivanov – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Department of Management and Business Technologies, e-mail: igoriv740@yandex.ru

Galina E. Persiyanova – Leading Engineer, Department of Management and Business Technologies, e-mail: persiyanova.galina@mail.ru

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

Address: 1, Gagarin Square, Rostov-on-Don, 344010, Russian Federation

Abstract. The article discusses the problem of a discrepancy between University programs of production managers training for industrial enterprises and the modern requirements to such specialists. The result is an acute shortage of qualified top managers and middle managers, whereas university graduates can't find specialty related occupation.

To assess the needs of machine-building industry in production managers and various professionals a study was conducted at Novocherkassk Electric Locomotive Plant, which is the largest machine-building enterprise in Russia for production of mainline freight and passenger electric locomotives. Based on the survey using a direct regression, the conclusion was drawn about the current need in specialists of the main and auxiliary shops of the plant. The study showed that approximately 65% of the required specialists with higher education are production managers.

To solve the problem of production managers shortage, the authors have developed a training program for production managers who will be able to manage human resources and at the same time effectively use technical tools to perform production process. The implementation of this program will enhance productivity, competitive advantages of domestic manufacturing and graduates' job placement.

Keywords: production managers training, machine-building industry, "production management" training profile, practical orientation, technologies in production processes, job placement

Cite as: Ivanov, I.A., Persyanova, G.E. (2017) [Training of Production Managers for Machine-building Enterprises]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 7, pp. 136-141. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Lenchuk, E.B. (2016). [Labor Productivity in Russia and in the World. Impact on the Competitiveness of the Economy and Standard of Living]. *Analiticheskii vestnik* [Analytical Bulletin]. No. 29 (628). P. 15. (In Russ.)
2. Bavykin, A. (1997). *Novyi mmenedzhment* [New Management]. Moscow: Economics Publ. (In Russ.)
3. Turovets, O.G. Management Training for Production: Problems and Solutions. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-upravlencheskih-kadrov-dlya-proizvodstva-problemy-i-puti-resheniya> (In Russ.)
4. Golov, R.S., Teplyshev, V.Yu., Myl'nik, A.V. (2016). [Practice Training of Energy Managers – A New Class of Engineering and Economics Professionals]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (207), pp. 14-21. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 08.12.17
Accepted for publication 10.05.18*

Модель повышения ценности образовательной программы

Гармонова Анна Владимировна – канд. полит. наук, доцент, заместитель директора Института образования по административной работе. E-mail: agarmonova@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
Адрес: 117312, г. Москва, ул. Вавилова, 7

Ряхина Наталья Александровна – канд. мед. наук, директор. E-mail: nataneustroeva@yandex.ru
Частное учреждение дополнительного профессионального образования «Новый уровень», Тюмень, Россия

Адрес: 625002, г. Тюмень, ул. Немцова, 4

Соколова Елена Евгеньевна – канд. филол. наук, доцент. E-mail: selena12@mail.ru

Российский государственный социальный университет, Москва, Россия
Адрес: 107564, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, 4, стр. 1

Аннотация. Данная статья представляет собой описание опыта тесной интеграции частного учреждения дополнительного профессионального образования с частными медицинскими организациями в качестве высокоресурсной клинической базы с целью разработки образовательной программы профессиональной переподготовки, позволяющей медицинскому учреждению расширить спектр своих услуг. Необходимость инвестирования в подобные образовательные программы обусловлена существующим разрывом между уровнем подготовки медицинских работников в вузах и высокотехнологичным сегментом косметологических услуг, требующим высокой квалификации специалистов. Проблема разрыва между постоянно меняющимися запросами рынка и существующим предложением вузов должна решаться также путём вовлечения практикующих профессионалов в преподавание.

В статье рассмотрены некоторые практики взаимодействия частных медицинских организаций и частных образовательных организаций с целью создания центров превосходства и представлен опыт создания такой модели на примере ООО «Дженерэйшн Групп медицинская корпорация» (г. Тюмень). Определены конкурентные преимущества образовательной программы профессиональной переподготовки по косметологии с большой концентрацией ресурсов на одного обучающегося и высокой ценностью образовательной услуги. Статья может быть полезна руководству университетов России при разработке или актуализации стратегий и программ развития практико-ориентированного обучения, соответствующих потребностям отраслевых рынков труда и конкретных организаций и предприятий, а также способствующих сокращению продолжительности адаптационного периода выпускников программ в реальном производственном процессе.

Ключевые слова: Центр превосходства, ценность образовательной услуги, концентрация ресурсов, экономическая модель

Для цитирования: Гармонова А.В., Ряхина Н.А., Соколова Е.Е. Модель повышения ценности образовательной программы // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 142-152.

Мотивом написания данной статьи является стремление представить коллегам опыт разработки образовательной программы по дополнительному профессиональному образованию медицинских работников, ко-

торый позволяет частному медицинскому учреждению расширить спектр своих услуг за счёт инвестирования в образовательную программу. Спрос на такого рода программы обусловлен существующим разрывом

между уровнем подготовки медицинских работников и высокотехнологичным сегментом косметологических услуг, требующим высокой квалификации специалистов.

Опыт взаимодействия учреждений высшего образования и высокотехнологичного производства

Мировой опыт преодоления упомянутого разрыва свидетельствует о разном характере взаимодействия между тремя сферами: высокотехнологичным производством (промышленностью), образованием и государством [1]. Это может быть тесное сотрудничество, а именно: проведение совместных исследований, выполнение совместных проектов, включая контракты с компаниями, тестирование, контроль качества, сертификация и т.д., или совместная инфраструктура (использование университетских лабораторий, оборудования компаний, бизнес-инкубаторов, технологических парков, расположенных рядом с университетами). Средняя степень взаимодействия включает в себя академическое предпринимательство, когда имеет место использование технологий исследователями университета, которые частично арендуют оборудование компании для проведения исследований, обучения персонала, реализации программы ординатуры, повышения квалификации, привлечения представителей компании в учебный процесс. Примерами низкой степени взаимодействия являются, например, передача патентов, полученных университетом, компаниям (посредством лицензирования), формирование социальных сетей, проведение конференций и т.п.

Традиционным способом ликвидации разрыва между вузом и высокотехнологичной индустрией в России является система базовых кафедр вузов на промышленных предприятиях. Например, наукоёмкие компании принимают студентов МФТИ для работы над прикладным исследовательским проектом, необходимым компании, а также для продолжения обучения по так называемой «системе Физтеха» [2]. Ещё одним инструментом лик-

видации данного разрыва является интеграция клиники с высокотехнологичной базой образовательного учреждения с целью генерации собственных ресурсов для оказания высококвалифицированной медицинской помощи. Примером такого взаимодействия является Межотраслевой научно-технический комплекс «Микрохирургия глаза» им. академика С.Н. Фёдорова. Данный комплекс стал феноменом в отечественной медицине, соединив в себе крупнейшее научное учреждение, современные клиники, экспериментальное производство и учебные центры [3].

Проблема несоответствия между высокотехнологичными предприятиями и университетами актуальна не только для России, но и для Европы и азиатских стран [4–8]. Так, зарубежные исследователи указывают на возросшее количество жалоб со стороны стажёров-медиков на этапе постдипломного обучения, на отсутствие достаточного объёма практического тренинга в лабораториях. Именно это обуславливает необходимость нахождения баланса между теоретическим обучением, формальной оценкой знаний и отработкой реальных практических навыков на высокотехнологичном оборудовании [9].

Представляется, что причины сложившейся ситуации заключаются: в низком уровне реализации современных принципов при обучении медицинских работников; в отсутствии анализа входящего контроля знаний слушателей с целью оптимизации образовательного процесса и построения индивидуальной траектории обучения; в неадекватности тем обучения, которые имеют в своей основе научные и академические интересы преподавателей; в односторонней форме традиционного обучения слушателей циклов повышения квалификации (лекции); в недостаточной компетентности преподавателей в вопросах оказания качественной медицинской помощи.

Одним из способов решения проблемы несоответствия между потребностями производства и компетенциями выпускников университета, на наш взгляд, является создание

Центров превосходства. В ходе анализа литературы по проблеме было выявлено следующее. «Центрами превосходства» называют организации, которые ведут научные исследования и разработки в прорывных областях знаний и располагают уникальными материально-техническими, интеллектуальными и кадровыми ресурсами. Акцент на «превосходстве» свидетельствует о том, что эти центры выступают эталонами для других институтов аналогичного профиля. Центры превосходства представляют собой институты в национальной системе науки и образования, которые концентрируют экспертные ресурсы и целью которых являются обучение и подготовка высококвалифицированных кадров. При этом неважно, является ли такой центр специализированной единицей или элитным национальным институтом, – идея остается одинаковой: концентрировать топовых экспертов в определённой области знаний для оказания элитных профессиональных услуг или создать места для «шлифовки», оттачивания мастерства высококвалифицированных специалистов в определённой области [10]. Следует также отметить, что центры превосходства – не просто сосредоточение самого лучшего опыта в определённой области, но и маркетинг эксклюзивных услуг [11].

Интегрированный вариант частной медицинской организации, имеющей в своей структуре частное учреждение дополнительного профессионального образования, позволяет непрерывно повышать квалификацию медицинских работников.

Опыт создания комплексной медицинской и образовательной организации

В связи с изменением законодательства¹ в России появилась возможность получения

¹ Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ; Постановление Правительства Российской Федерации «О лицензировании образовательной деятельности» от 28.10.2013 № 966; приказ Минобрнауки России «Об утверждении Порядка

лицензии на осуществление образовательной деятельности частными образовательными организациями с целью повышения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Имеющийся опыт создания частного учреждения дополнительного профессионального образования медицинских работников «Новый уровень» в городе Тюмени на базе групп медицинских компаний (ООО «Нео-Клиник», ООО «Дженерэйшн Групп медицинская корпорация») позволил разработать наиболее оптимальный механизм взаимодействия всех субъектов правового поля с целью формирования центра превосходства (Рис. 1.)

Модель взаимодействия частного учреждения дополнительного профессионального образования с частными медицинскими организациями включает следующие составляющие:

– управленческая: единый учредитель как для частного образовательного учреждения, так и для частных медицинских организаций;

– организационная: собственно частное образовательное учреждение, реализующее программы дополнительного профессионального образования (повышение квалификации, профессиональная переподготовка);

– функциональная: клинические базы реализуемых программ, располагающиеся в ООО «Нео-Клиник», ООО «Дженерэйшн Групп медицинская корпорация», и их сотрудники – профессорско-преподавательский состав учреждения, представленный специалистами вышеуказанных частных медицинских организаций, являющимися главными внештатными специалистами Департамента здравоохранения Тюменской области.

Способ организации Центра превосходства ЧУ ДПО МР «Новый уровень» можно определить как стратегический. Иначе говоря, имеет место «выращивание» центра при

организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным образовательным программам» от 01.07.2013 N499.

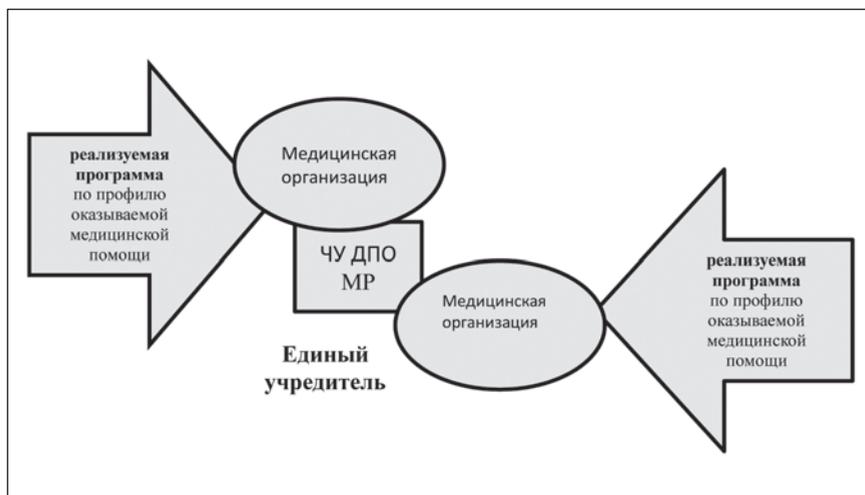


Рис. 1. Модель взаимодействия частного учреждения дополнительного профессионального образования с частными медицинскими организациями

участии уже существующих организаций. Главная особенность данного Центра – статус самостоятельной организации, обеспеченной инфраструктурой и материально-технической базой, и высокий уровень автономности. Специфика научно-исследовательской деятельности: концентрация усилий на выполнении конкретных прорывных проектов в ООО «Дженерэйшн Групп медицинская корпорация»².

Интеграция частной медицинской организации и образовательного учреждения с целью создания Центра превосходства может способствовать повышению *ценности* оказываемой образовательной услуги за счёт следующих составляющих: наличие высококвалифицированных кадров, ведущих специалистов в регионе в определённой сфере + высокотехнологичное оборудование на базе клиники + установление стандарта по оказанию образовательной услуги, который позволяет расширить перечень компетенций, определяемых и ограниченных типовыми программами, утвержденными Минздравом.

Содержание учебных программ дополнительного профессионального образования

медицинских работников в основной части определяется типовыми программами. Изучение вариативной части программ позволяет получить знания и умения, учитывающие индивидуальные запросы конкретного медицинского работника и особенности оказания медицинской помощи в регионе. По нашему мнению, высокий уровень образовательной услуги может быть достигнут при условии хорошего знания теоретической части изучаемой дисциплины и наличия практического опыта преподавателя.

Реализацию рабочей программы профессиональной переподготовки по косметологии в Центре превосходства ЧУ ДПО МР «Новый уровень» планируется осуществлять с учётом индивидуального подхода к обучающемуся на основе его потребности в освоении того или иного практического навыка. Для этого будет проводиться индивидуальное тестирование и оценка владения обучающимися практическими навыками до начала реализации образовательной программы. Планируются ежедневные семинарские занятия в ООО «Дженерэйшн Групп медицинская корпорация» (клиническая база образовательной программы) с целью отработки практических навыков. При этом предпола-

² Создание косметического средства «Цельгель») <http://cellgel.ru> (дата обращения 18.06.2018)

гается консультирование врачей по вопросам лицензирования медицинской помощи по любому профилю, оформления профессионального и образовательного портфолио для подготовки документов для процедуры сертификации (аккредитации), написания аттестационной работы на квалификационную категорию. Предусмотрено обучение по смежным специальностям (например, освоение навыков в области дерматоскопии, медицинского права, финансирования медицинских организаций, взаимодействия с органами управления здравоохранением различных уровней). Одновременно будут созданы школы по освоению авторских методик в косметологии у ведущих докторов, организовано индивидуальное обучение у высококвалифицированных специалистов с постановкой руки.

Для руководителей ООО «Дженерэйшн Групп медицинская корпорация» обучение сотрудников по продвинутой образовательной программе с высокой концентрацией ресурсов может быть ценно в плане отбора самых перспективных обучающихся для дальнейшего трудоустройства в Клинику, подготовки высококвалифицированных специалистов для диверсификации медицинских услуг, обеспечения высокого уровня ДПО внутри компании, удержания высококвалифицированных специалистов путём предоставления возможности самореализации в качестве преподавателей с высокой оплатой труда. Освоившие программу профессиональной переподготовки по косметологии в Центре превосходства получают уникальные практические навыки и компетенции, необходимые для самостоятельной работы. Пациенты, получающие медицинские услуги у высококвалифицированных специалистов, будут удовлетворены высоким качеством медицинской помощи и станут постоянными пациентами клиники. Сторонние работодатели обретут в подготовленных специалистах высококвалифицированные кадры, обеспечивающие постоянный поток пациентов.

В *таблице 1* приведена сравнительная характеристика получения ДПО в рамках типовой программы по косметологии и в Центре превосходства.

Ключевым отличием предлагаемой программы является практикоориентированность, обеспеченная современным оборудованием с участием практикующих врачей, и вариабельность приобретения дополнительных модулей для освоения обучающимися всей типовой программы (например, «постановка руки» будущему косметологу при применении инъекционных методик или отработка практических навыков на лазерных аппаратах).

Центр превосходства представляет собой структурное подразделение образовательной организации, клиническая база которой располагается на базе ООО «Дженерэйшн Групп медицинская корпорация» (г. Тюмень). Основным конкурентом является государственный медицинский университет, который осуществляет образовательную деятельность по четырём специальностям высшего профессионального образования («Лечебное дело», «Педиатрия», «Фармация», «Стоматология») и 82 программам послевузовского образования. При университете существует также Центр освоения практических умений и навыков, цель деятельности которого – создание организационных и учебно-методических условий для повышения качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации, а также для развития профессиональной компетентности специалистов системы здравоохранения.

В сложившейся макроэкономической ситуации, в уникальных условиях развития рынка образовательных услуг мы можем наблюдать сильное влияние следующих факторов, связанных с действием конкурентных сил:

- отсутствие субституты в плане содержания обучения. Рынок профессиональной переподготовки по направлению «Косметология» не насыщен многообразием альтернативных предложений, различающихся

Таблица 1

Сравнительная характеристика программы дополнительного профессионального образования по специальности «Косметология» в Центре превосходства и типовой образовательной программы

Структура программы обучения в Центре превосходства Стоимость обучения – 300 000. “Как должно быть”		Структура типовой программы обучения на цикле профессиональной переподготовки по косметологии Стоимость обучения – 120 000. “Как есть”	
1-й месяц обучения		1-й месяц обучения	
Предварительное тестирование по вопросам приоритета приобретения востребованных компетенций по требованию заказчика и построение индивидуальной траектории обучения		Самостоятельная работа по написанию рефератов по распределению заведующего кафедрой	ведущие косметологи
Участие в оказании медицинской помощи на амбулаторном приёме и в стационарных условиях у пациентов с новообразованиями поверхностных локализаций (кожи)	ведущий врач-онколог		
2-3-й месяцы обучения		2-3-й месяцы обучения	
Проведение лекций и семинарских занятий в рамках типовой программы по специальности «Косметология». Консультирование по вопросам лицензирования медицинской помощи по любой специальности; сертификации, аккредитации и аттестации специалистов с медицинским образованием по требованию заказчика, выстраивание индивидуальной траектории обучения	ведущий организатор здравоохранения, главный врач, преподаватели кафедры	Проведение обзорных лекций и семинарских занятий по типовой программе по специальности «Косметология», по вопросам лицензирования медицинской помощи; сертификации, аккредитации специалистов с медицинским образованием	ведущий организатор здравоохранения, преподаватели кафедры
4-й месяц обучения		4-й месяц обучения	
Участие в оказании медицинской помощи на амбулаторном приёме по профилю «Косметология» с отработкой практических навыков по освоению заявленных компетенций на предварительном тестировании (инъекционные методики, аппаратные методики и др.)	главный внештатный косметолог Департамента здравоохранения Тюменской области, косметологи клинической базы	Отработка практических навыков друг на друге (обучающихся), родственниках под руководством преподавателя	
Разработка, апробация и реализация рабочей программы для специалистов со средним образованием «Сестринское дело в косметологии»			
Создание авторских курсов по передовым технологиям, применяемым в косметологии. Школы по отдельным направлениям косметологии			
Индивидуальное обучение по требованию заказчика			
Создание кадавер-курсов на невостребованных трупах Бюро судебно-медицинской экспертизы			

между собой концепциями образовательных программ, что обусловлено едиными требованиями Минздрава РФ к реализации данных программ³;

- конкурентная среда. В рамках региона она значительно ужесточается за счёт активной деятельности локальных конкурентов (прямых и косвенных), ценовая политика которых часто более гибка из-за отсутствия высокотехнологичного оборудования и незначительных трат на привлечённых преподавателей. Конкуренты порой организуют более эффективные коммуникации с клиентами, определяя своё конкурентное преимущество как получение диплома о переподготовке установленного образца. В настоящее время на проведение курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки в соответствии с действующим законодательством тендеры зачастую выигрывают образовательные организации, далёкие от медицины и практического здравоохранения, у них есть лицензия и контракты, но отсутствуют клинические базы и квалифицированные преподаватели. Соответственно, договоров на осуществление практической подготовки с медицинскими организациями они не имеют, а врачи получают формальное образование с помощью вебинаров или скайп-лекций, не выезжая из региона.

- власть потребителей (за счёт высокого уровня предложения, растущих запросов клиента в качестве продукции, уровне сервиса и маркетинговых коммуникаций). На рынке образовательных услуг она заключается в относительной свободе выбора: слушатель ориентируется только на свои финансовые возможности и потребительские предпочтения, а рынок предлагает ему довольно широкий ассортимент программ в разных ценовых и концептуальных категориях. Под концептуальной категорией мы понимаем

³ Приказ Минобрнауки России № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» от 01.07.2013.

кадровую политику, маркетинговые стратегии, наличие дополнительных услуг, уровень сервиса.

Задача анализа рынка спроса на высокоуровневую квалификацию и рынка наращивания квалификации представляется основной. Для определения спроса на врача с высокой квалификацией на рынке труда Тюменской области и реальных ограничений по затратам для создания высококвалифицированного специалиста нами были проанализированы вебсайты по поиску работы (rabota.ru, job.ru, superjob.ru, tyumen.hh.ru, rabota.yandex.ru, tyumen.trud.com/jobs/kosmetolog/, tumen.rosrabota.ru, tyumen.gorodrabot.ru, rabota72.ru, grubber.ru, <http://ru.jooble.org>). Мы сознательно выбирали только те объявления, которые имели целью привлечение врачей-косметологов с высшим медицинским образованием, функционал которых включает мезотерапию, контурную пластику, инъекции лекарственного препарата «Ботокс». Результаты анализа следующие: из 70 актуальных объявлений о вакансиях врача-косметолога на момент анализа только один работодатель (сеть клиник Линлайн) обозначил желательным условием наличие у потенциального врача сертификата специалиста по косметологии (576 часов). Только у данного работодателя поставлена верхняя планка заработной платы – от 70 000 рублей.

С целью формулировки требований к «исходному материалу» продукта был проведён опрос среди дерматовенерологов, решающих пройти обучение по программе профессиональной переподготовки по смежной специальности «Косметология». Респонденты должны были ответить на вопрос: «Какие аспекты для Вас особенно важны при освоении программы профессиональной переподготовки по косметологии?» Результаты опроса 30 слушателей программы позволили выявить следующие критерии, влияющие на выбор слушателями той или иной программы.

- 1) Практико-ориентированные обучающие технологии. Обучающиеся отметили необходимость наличия практических

Таблица 2

План реагирования на потенциальные риски

Название риска	Планирование реагирования на риски		
	Стратегия реагирования	Мероприятия по предотвращению риска	Мероприятия по реагированию при возникновении риска
Риск несоответствия мотивации руководства образовательной организации и практикующих врачей-преподавателей	Снижение	Разработка эффективной системы оплаты труда преподавателей из числа высококвалифицированных врачей клиники, в которой располагается клиническая база кафедры	Анализ средней заработной платы за один час работы практикующего врача в клинике с целью формирования рентабельной стоимости обучения на цикле и аналогичной почасовой оплаты труда в образовательном учреждении
Риск замены преподавателя	Снижение	Подготовка резерва преподавателей	Применение санкций согласно договору. Подключение преподавателей из резерва.
Риск отказа руководства образовательной организации от проекта	Принятие	Регулярное информирование руководства о продвижении и реализации проекта	Отсутствие очевидных путей решения данной проблемы
Риск неквалифицированного управления проектами	Уклонение от риска, снижение	Привлечение опытных менеджеров для ведения проекта. Добавление в план регулярных совещаний и мероприятий по предоставлению обратной связи	Привлечение специалиста со стороны, частичная смена команды управления проектом
Риск потери интереса заказчика к результатам проекта	Уклонение	Указание в договоре на платные образовательные услуги перевода на другую программу ДПО с учётом понесённых расходов	Возможность зачисления на другую программу ДПО
Риск несоответствия качества предоставляемой образовательной услуги потребностям пользователей	Снижение	Тщательная подготовка и проверка качества учебно-методического сопровождения программы	Обновление учебно-методического сопровождения
Риск изменения преподаваемых медицинских технологий	Уклонение	Тщательная подготовка и проверка качества учебно-методического сопровождения программы и квалификации преподавателей	Обновление учебно-методического сопровождения

упражнений, приобретение специфических мануальных навыков («постановка руки»), обучение в операционной, освоение методов функциональной диагностики, обучение «необычным» процедурам. Слушатели оценивают новизну программы, широту тематического охвата, глубину погружения в темы, оснащённость программы учебно-методическими материалами, использование современных технологий в преподавании.

2) Понятная и управляемая программа (прозрачный учебный план, реализуемый на практике в том объёме часов, который задекларирован в УМК).

3) Качество профессорско-преподавательского коллектива, реализующего программу. Обучение ведётся опытными практиками на основе сочетания профессионализма и дидактических компонентов (знаний и умений).

4) Комфортные условия обучения. Возможность общения слушателей с преподавателями и друг с другом.

5) Сервис со стороны обучающей структуры. Работа помощника директора, быстрота реакции на обращения.

6) Временные затраты. Удобство расписания (реализация лекционных и практических занятий в удобное время в зависимости от часов приёма на основном месте работы), расположения учебного здания (в центре города с хорошей транспортной развязкой, возможностью парковки автомобиля на территории медицинской организации), питания.

Ценности образовательной программы, по мнению слушателей – основных стейкхолдеров, – складываются в следующее «портфолио» в порядке убывания: 1) практико-ориентированные обучающие технологии; 2) опыт высококвалифицированных специалистов; 3) понятная и управляемая программа; 4) сервис со стороны обучающей структуры; 5) комфортные условия обучения; 6) временные затраты. Предпочтения обучающихся свидетельствуют о том, что они готовы поступиться последним пунктом ради возможности приобретения непосредственного опыта у высококвалифицированного специалиста на новейшем оборудовании.

Кроме ценностной составляющей значимой для слушателей программы, мы выявили потенциальные риски предлагаемой программы и определили стратегию реагирования на них (Табл. 2).

Заключение

Частно-государственное партнёрство может быть одним из способов решения проблемы отставания учреждений высшего образования от сфер высокотехнологичного производства. Дело в том, что до сих пор отсутствуют механизмы, которые позволяли бы академической среде, обособленной и наукоориентированной по своей сути, своевременно реагировать на вызовы, возникающие в профессиональной среде в связи с

техническим прогрессом, а также социальными проблемами современного общества. Результатом неадекватного ответа на эти вызовы со стороны высшего образования являются выпускники ИТ-специальностей, не знающие современных программ, или врачи-акушеры, обученные по старым методикам и не умеющие справиться с актуальной на сегодняшний день проблемой бесплодия. На наш взгляд, образовательное учреждение, созданное при клинике и имеющее одного учредителя, позволяет добиться тесного сотрудничества и преодолеть разрыв за счёт вовлечения в преподавание ресурсов центра превосходства.

Литература

1. *Bruneel J., D'Este P., Salter A.* Investigating the factors that diminish the barriers to university–industry collaboration // *Research Policy*. 2010. No. 39. P. 858–868.
2. Система Физтеха. URL: <https://mipt.ru/about/general/overall.php>
3. МНТК – вчера, сегодня, завтра. URL: <http://www.mntk.ru/mntk-moscow/today/>
4. *Chambers J., Ray S., Prendergast B., Graham T., Campbell T.* Standards for heart valve surgery in a 'Heart Valve Centre of Excellence' // *Open Heart*. 2015. P. 1–5.
5. *Fox C., Morford Th., Fine A., Gibbons M.* The Johns Hopkins Urban Health Institute: A Collaborative Response to Urban Health Issues // *Academic Medicine*. 2004. Vol. 79. No. 12. P. 1169–1174.
6. *Etzkowitz H., Webster A., Healey P.* Capitalizing Knowledge: New Intersections of Industry and Academia. State University of NY Press, Albany, 1998. 285 p.
7. *Debackere K., Veugelers R.* The Role of Academic Technology Transfer Organizations in Improving Industry Science Links // *Research Policy*. 2005. Vol. 34. No. 3. P. 321–342.
8. *Chookittikul W., Kourik J., Maher P.* Reducing the Gap between Academia and Industry: The Case for Agile Methods in Thailand, 2011. P. 239–244.
9. *Ленчук Е.Б., Власкин Г.А.* Кластерный подход в стратегии инновационного развития зарубежных стран // *Проблемы прогнозирования*. 2010. № 5. С. 38–51.

10. *Защченко С.А.* Центры превосходства в системе современной научной политики // Форсайт. 2008. № 1(5). С. 42–50.
11. *Bailey D.* Ensuring quality in postgraduate medical education: competency testing is the key // *Virchows Arch. Annual Review Issue.* 2016.

Vol. 468. Issue 1. P. 115–119. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00428-015-1847-z>

Статья поступила в редакцию 01.05.18
Принята к публикации 18.06.18

Model of Education Program Value Increase

Anna V. Garmonova – Cand. Sci. (Politics), Assoc. Prof., Deputy Director of the Institute of Education, e-mail: agarmonova@hse.ru

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
Address: 7, Vavilova str., Moscow, 117312, Russian Federation

Natalya A. Ryakhina – Cand. Sci. (Medicine), Assoc. Prof., Director, e-mail: nataneustroeva@yandex.ru

Private Institution of Further Vocational Education “New Level”, Tyumen, Russia
Address: 4, Nemtsova str., Tyumen, 625002, Russian Federation

Elena E. Sokolova – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., e-mail: selena12@mail.ru
Russian State Social University, Moscow, Russia
Address: 4, Vilgelma Pika str., Moscow, 107564, Russian Federation

Abstract. The article describes the experience of the private further professional education establishment in integration with private medical organizations as a hi-tech clinic base. The purpose of the experience was to work out an education program of professional retraining which enables medical organization to extend the range of its services. The demand for such programs investment stems from the gap between the professional level of medical workers training at universities and the needs of hi-tech segment of cosmetology service which requires highly qualified specialists.

The gap between the increasingly changing market demands and the existing higher education offer may be bridged through involvement of practicing professionals in education process.

The authors consider the best Russian and foreign practices of interaction between private medical establishments and private education establishments aimed at creation Centers of Excellence on the example of Neo Clinic Tyumen. The presented model shows the competitive advantages of a professional retraining education program characterized by a big concentration of resources per student and a high value of education service. The article may be useful for the university management in Russia in developing and updating strategies and programs of practice-oriented education that will meet the requirements of regional labour markets, concrete organizations and employers and contribute to graduates' adaptation to actual production process.

Keywords: Center of Excellence, education service value, resources concentration, economic model, interaction model, practice-oriented education

Cite as: Garmonova, A.V., Ryakhina, N.A., Sokolova, E.E. (2018). [Model of Education Program Value Increase]. *Vysshnee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27, No. 7, pp. 142-152. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Bruneel, J., D'Este, P., Salter, A. (2010). Investigating the Factors that Diminish the Barriers to University-Industry Collaboration. *Research Policy*. No. 39, pp. 858-868.

2. *Sistema Fiztekba*. Available at: URL: <https://mipt.ru/about/general/overall.php> (In Russ.)
3. *MNTK – vchera, segodnya, zavtra*. [S. Fyodorov Eye Microsurgery Federal State Institution – Yesterday, Today, Tomorrow]. Available at: URL: <http://www.mntk.ru/mntk-moscow/today/> (In Russ.)
4. Chambers, J., Ray, S., Prendergast, B., Graham, T., Campbell, T. (2015). Standards for Heart Valve Surgery in a 'Heart Valve Centre of Excellence'. *Open Heart*. 2:e000216. DOI:10.1136/openhrt-2014-000216
5. Fox, C., Morford, Th., Fine, A., Gibbons M. (2004). The Johns Hopkins Urban Health Institute: A Collaborative Response to Urban Health Issues. *Academic Medicine*. Vol. 79. No. 12, pp. 1169-1174.
6. Etzkowitz, H., Webster, A., Healey, P. (1998). Capitalizing Knowledge: New Intersections of Industry and Academia. State University of NY Press, Albany, 285 p.
7. Debackere, K., Veugelers, R. (2005). The Role of Academic Technology Transfer Organizations in Improving Industry Science Links. *Research Policy*. Vol. 34. No. 3, pp. 321-342.
8. Chookittikul, W., Kourik, J., Maher, P. (2011). Reducing the Gap between Academia and Industry: The Case for Agile Methods in Thailand, pp. 239-244.
9. Lenchuk, E.B., Vlaskin, G.A. (2010). [Cluster Approach in Foreign Countries Innovation Development Strategy]. *Problemy prognozirovaniya* = Problems of Forecasting. No. 5, pp. 38-51. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Zaichenko, S.A. (2008). [Centers of Excellence in Modern Scientific Policy System]. *Forsait* = Foresight. No. 1(5), pp. 42-50. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Bailey, D. (2015). Ensuring Quality in Postgraduate Medical Education: Competency Testing is the Key. *Virchows Arch*. Vol. 468. No. 1, pp. 115-119.

*The paper was submitted 01.05.18
Accepted for publication 18.06.18*

ВУЗОВСКИЙ ВЕСТИК

РОССИЙСКАЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ ГАЗЕТА
НАУКИ, ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА,
СТУДЕНТОВ, АКАДЕМИКОВ

Общевузовская информационно-аналитическая газета «Вузовский Вестник» рассчитанная на ректоров, проректоров, преподавателей и студентов, выходит два раза в месяц. Здесь Вы найдете эксклюзивную информацию о достижениях, проблемах и перспективах российской высшей школы, инновациях, юбилеях, новинках учебной литературы, конкурсах на замещение должностей профессорско-преподавательского состава, студенческом спорте и многом другом (Подписной индекс по каталогу Роспечати: 19368 — для индивидуальных подписчиков; 19369 — для организаций).



Компетенция владения китайским языком: компонентные и уровневые характеристики

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

Военный университет Министерства обороны РФ, Москва, Россия

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

Институт Дальнего Востока РАН, Москва, Россия

Адрес: 117997, г. Москва, Нахимовский пр-т, 32

***Аннотация.** Статья посвящена исследованию компетенции владения китайским языком. Кратко представлена история разработки компетенций владения китайским языком в КНР. Изучены компоненты коммуникативной компетенции китайского языка и её уровневая структура. Проведён сопоставительный анализ компонентной структуры и содержания компонентов модели коммуникативной компетенции китайского языка с западными, отечественными и общеевропейской моделями коммуникативной компетенции, а также сопоставительный анализ уровней владения китайским языком с уровнями общеевропейских компетенций владения иностранным языком. Сделан вывод о специфичности китайской модели коммуникативной компетенции, отражающей особенность изолирующего китайского языка, словесно-слоговой китайской иероглифической письменности, автохтонной китайской культуры.*

***Ключевые слова:** компетенции владения китайским языком, уровни владения китайским языком, коммуникативная компетенция китайского языка, компоненты коммуникативной компетенции*

***Для цитирования:** Гурулева Т.А. Компетенция владения китайским языком: компонентные и уровневые характеристики // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 153-163.*

Понятие *linguistic competence* (лингвистическая компетенция) было введено Н. Хомским, который указал, что существует «фундаментальное различие между компетенцией (*competence*) (знанием своего языка говорящим/слушающим) и употреблением/владением (*performance*) (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)» [1, с. 9]. Термин «коммуникативная компетенция» ввёл в научный оборот Д. Хаймс, определив её как внутреннее знание ситуационной уместности языка, как способность, позволяющую быть участником речевой деятельности [2]. В. Багарич рассматривает коммуникативную компетенцию не только как свойственную ей лингвистическую компетенцию, но также и как способность использовать эту компетенцию в раз-

личных коммуникативных ситуациях, тем самым добавляя к лингвистическому взгляду на компетенцию Н. Хомского социолингвистическое измерение [3].

В 70–90-х годах XX века западные исследователи занимались проблемой разработки модели коммуникативной компетенции. В основном авторами выделялись следующие компоненты коммуникативной компетенции: лингвистическая (грамматическая), социолингвистическая, стратегическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, прагматическая и др. Понимание того, что коммуникативная компетенция носителя языка не представляет собой аналог коммуникативной компетенции иноязычного субъекта, привело к возникновению понятия иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК).

В отечественной лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» впервые был применен М.Н. Вятютневым. Автор выделил два вида компетенций: языковую и коммуникативную. Под языковой компетенцией он понимал приобретённое интуитивное знание небольшого количества правил, которые лежат в основе построения глубинных структур языка, преобразуемых в процессе общения в разнообразные высказывания. Коммуникативную компетенцию он рассматривал «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [4, с. 38]. Современное понимание ИКК изложено в моделях О.Д. Митрофановой и В.Г. Костомарова (1990), В.В. Сафоновой (1993), Е.В. Кавнатской (1998), Е.Н. Гром (1999), И.А. Бим (2002), Е.Н. Солововой (2002), М.Р. Кореневой (2003), Р.П. Мильруда (2004), Н.Д. Гальсковой (2004) и др. Анализ этих моделей ИКК показал, что они включают несколько компонентов. К компонентам, выделяемым большинством авторов, относятся следующие: лингвистическая (языковая), речевая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая, компенсаторная, дискурсивная, прагматическая, учебная. Содержание компонентов (субкомпетенций) в моделях разных исследователей не всегда совпадает. Некоторые компоненты, представленные в разных моделях, идентичны по содержанию, но имеют разные названия. Кроме того, компонент одной модели может либо полностью, либо частично охватывать содержание нескольких компонентов других моделей.

В настоящее время на общеевропейском пространстве действует документ «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» («The Common European Framework of

Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment», CEFR), разработанный в 1989–1996 гг. в рамках проекта «Language Learning for European Citizenship» (Изучение языков для европейского гражданства). В документе отмечено, что компетенции представляют собой сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия. Компетенции подразделены на общие и коммуникативные языковые. Общие компетенции не являются языковыми, они обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную. Коммуникативные языковые компетенции позволяют осуществлять деятельность с использованием собственно языковых средств. Коммуникативная языковая компетенция состоит из лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов, каждый из которых, в свою очередь, включает в себя знания, умения и навыки [5].

Степень сформированности коммуникативной компетенции может быть охарактеризована посредством системы уровней владения иностранным языком. Система «Общеевропейских компетенций» включает три крупных уровня: А (элементарное владение), В (самостоятельное владение) и С (профессиональное владение), каждый из которых делится на два подуровня: А1 – уровень выживания, А2 – предпороговый уровень, В1 – пороговый уровень, В2 – пороговый продвинутый уровень, С1 – уровень профессионального владения, С2 – уровень владения в совершенстве. Общеевропейская шкала уровней владения иностранным языком используется на общеевропейском пространстве и применяется в национальных системах оценки владения европейскими языками в разных странах Европы. В России данная система также получила широкое распространение. Она используется в отечественной лингводидактике при обучении европейским языкам. Кроме того, общеевропейская шкала уровней владения иностранным языком положена в основу национальной системы обучения и оценки

компетенции владения русским языком как иностранным (ТРКИ – TOREL).

Уровневая система компетенций владения китайским языком разработана китайскими специалистами и имеет длительную историю своего становления. В 2006 г. Государственная канцелярия по распространению китайского языка за рубежом (Ханьбань) приняла первую попытку разработки и описания уровней владения китайским языком. Была создана научно-исследовательская группа, состоящая из 80 китайских и зарубежных учёных (российские специалисты не входили в состав группы), которая на основе Общеевропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR), Канадских компетенций владения иностранным языком (CLB, Canadian Language Benchmarks) и других международных документов приступила к разработке первой уровневой системы владения китайским языком, которая была опубликована в 2007 г. [6]. Компонентный состав компетенции владения китайским языком включал четыре составляющие: устная перцептивная компетенция, устная рецептивная компетенция, письменная перцептивная компетенция, письменная рецептивная компетенция. Каждый из компонентов компетенции владения китайским языком имел пять уровней. Данная уровневая система компетенций владения китайским языком с трудом соотносилась и с китайским национальным экзаменом на знание китайского языка как иностранного (HSK), имеющим на тот период 11 уровней, и с уже существующими международными системами компетенций владения иностранными языками, имеющими шесть уровней.

В 2007 г. Государственная канцелярия по распространению китайского языка за рубежом занялась разработкой программы по обучению китайскому языку как иностранному, объединив более 300 специалистов в области китайского языка и преподавателей из разных стран мира. В состав разработчиков программы вошли представители Ассоциации преподавателей китайского языка,

Институтов Конфуция, учебных заведений, осуществляющих преподавание китайского языка. В результате этой работы в конце 2009 г. в издательстве 外语教学与研究出版社 в Пекине был опубликован труд 国际汉语教学通用课堂大纲 с одновременным переводом на разные языки, в том числе и русский [7]. Данная Программа предлагала четыре новых компонента коммуникативной компетенции китайского языка как иностранного (языковые знания, речевые умения, стратегии и культурная компетенция) и пять уровней владения этой компетенцией. Она содержала дескрипторы пяти уровней, иероглифический, лексический и грамматический минимумы, а также примеры тематического содержания по уровням. Очевидным недостатком разработанных уровней владения китайским языком 2007 г. и уровней владения китайским языком, предложенных в Программе 2009 г., явилось отсутствие строгого соответствия предложенных пяти уровней появившимся к 2009 г. шести уровням нового экзамена HSK. Для устранения данного недостатка и дальнейшей актуализации работы по обучению китайскому языку за рубежом в 2013 г. был создан коллектив по переработке данной Программы. Новая Программа была опубликована в 2014 г. [8]. Она предлагала уже шесть уровней владения китайским языком, приведённых в соответствии с уровнями экзамена HSK, а также с Общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком. Программа также включила описание уровней владения китайским языком, иероглифический, лексический и грамматический минимумы содержания обучения по всем шести уровням, тематический перечень, примеры различных моделей занятий и рекомендации по оцениванию в процессе обучения китайскому языку.

Рассмотрим компонентный состав компетенции владения китайским языком, предложенный китайскими специалистами [8]. С точки зрения китайских педагогов компетенция владения китайским языком (т.е. коммуникативная компетенция) включает

Таблица 1

Компонентный состав коммуникативной компетенции китайского языка

Компоненты (субкомпетенции) в структуре коммуникативной компетенции китайского языка	Содержание компонентов
Языковые знания	Знание фонетики, иероглифики и лексики, грамматики языка; функциональное использование языковых средств; тематика коммуникации; дискурс (дискурсивный компонент)
Речевые умения	Умения в различных видах речевой деятельности: – говорении; – чтении; – аудировании; – письме
Стратегии	– Эмоциональные; – учебные; – коммуникативные; – ресурсные; – межпредметные
Культурная компетенция	– Культурные знания; – осмысление культуры; – межкультурная компетенция; – международный кругозор

в себя следующие составные компоненты: языковые знания, речевые умения, стратегии (стратегический компонент) и культурную компетенцию. Языковые знания включают знание фонетики, иероглифики и лексики, грамматики языка, функциональное использование языковых средств, тематику коммуникации и дискурс (дискурсивный компонент). Речевые умения включают умения в различных видах речевой деятельности: говорении, чтении, аудировании и письме. Стратегии включают эмоциональные, учебные, коммуникативные, ресурсные (стратегии использования образовательных ресурсов) и межпредметные. Культурная компетенция включает культурные знания, осмысление культуры, межкультурную компетенцию и международный кругозор. Компонентный состав коммуникативной компетенции китайского языка представлен в таблице 1.

Сопоставительный анализ позволяет определить соответствие содержания компонентов коммуникативной компетенции китайского языка в предложенной модели

содержанию компонентов коммуникативной компетенции в российских, западных и общеевропейской моделях. Так, содержание компонента *языковые знания* в составе предложенной китайскими исследователями модели коммуникативной компетенции китайского языка гораздо шире содержания языковой компетенции в её традиционном понимании западными и отечественными исследователями. Компонент *языковые знания* в китайской модели включает в себя также тематику коммуникации и дискурс, что соответствует содержанию дискурсивной компетенции западных и российских моделей. Таким образом, языковой компонент (языковая компетенция) в предложенной модели коммуникативной компетенции китайского языка одновременно соответствует содержанию языковой и дискурсивной компетенций западных и российских моделей иноязычной коммуникативной компетенции. Если же сравнивать содержание компонента *языковые знания* в составе коммуникативной компетенции китайского языка с компонентами коммуникативной компетенции обще-

европейской модели, то можно сделать вывод, что он соответствует лингвистическому и частично прагматическому компонентам.

Что касается компонента *речевые умения* (речевой компетенции), то объём его содержания в общем соответствует традиционному для западных и российских моделей пониманию речевой компетенции. Однако в содержании общеевропейской модели этот компонент входит в состав прагматического компонента коммуникативной компетенции. Компонент *стратегии* (стратегическая компетенция) в китайской модели коммуникативной компетенции в основном имеет аналогии только на уровне коммуникативных стратегий, что соотносится с содержанием стратегической компетенции в западных и отечественных моделях, а также с содержанием прагматического компонента в общеевропейской модели коммуникативной компетенции. Что касается учебных стратегий в китайской модели коммуникативной компетенции, то ей можно найти лишь частичную аналогию в современных отечественных моделях в виде учебной компетенции и в западных моделях в виде стратегической компетенции, крайне редко включающей наряду с коммуникативными стратегиями стратегии изучения языка. Ресурсные и межпредметные стратегии в составе модели коммуникативной компетенции китайского языка также лишь частично соответствуют учебной компетенции в составе коммуникативной компетенции некоторых отечественных моделей. Что же касается эмоциональных стратегий в китайской модели коммуникативной компетенции, то они не находят соответствий ни в отечественных, ни в западных, ни в общеевропейской моделях.

Содержание *культурной компетенции* в предложенной модели коммуникативной компетенции китайского языка гораздо шире содержания социокультурной компетенции, включённой в состав многих западных и российских моделей. Такой компонент китайской культурной компетенции, как культурные знания, традиционно входит в содержа-

ние социокультурной компетенции западных и российских моделей, а также в социолингвистический компонент общеевропейской модели коммуникативной компетенции. Компонент *осмысление культуры* во многом содержит рассмотрение культуры как объекта философского осмысления и достаточно редко присутствует в содержании социокультурного компонента западных и российских моделей. Что касается межкультурной компетенции, входящей в состав китайской модели, то подходы западных и российских исследователей в отношении неё разнятся. Первая точка зрения заключается в том, что межкультурная компетенция выделяется как самостоятельный вид компетенции и не включается в состав коммуникативной компетенции (А.П. Садохин, Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков и др.). Другая точка зрения состоит в том, что межкультурное измерение имеют все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции (Г.В. Елизарова). С третьей точки зрения межкультурная компетенция рассматривается как составная часть иноязычной коммуникативной компетенции, которая в связи с этим трансформируется в межкультурную коммуникативную компетенцию (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез и др.). Что же касается взгляда китайских исследователей, то межкультурная компетенция включена ими в состав культурной компетенции, соотносимой в западных и отечественных моделях с социокультурной. Новаторством китайских исследователей также является включение в состав культурной компетенции международного кругозора, что не имеет аналогов в зарубежной и отечественной лингводидактике. Под международным кругозором в общем подразумевается понимание явлений глобализации и мультикультурализма, знание современной ситуации, истории, культуры, традиций разных стран, умение их критически воспринимать и объяснять с разных точек зрения, а также осознание себя гражданином мира.

Результаты сопоставительного анализа сведены в *таблицу 2*.

Таблица 2

Сопоставительный анализ содержания компонентов модели коммуникативной компетенции китайского языка с российскими, западными и общеевропейской моделями

Компоненты модели коммуникативной компетенции китайского языка	Содержание компонентов модели коммуникативной компетенции китайского языка	Соответствие компонентам западных и российских моделей коммуникативной компетенции		Соответствие компонентам коммуникативной компетенции общеевропейской модели
Языковые знания	Знание фонетики, иероглифики и лексики, грамматики языка	Языковая компетенция		Лингвистический компонент
	Функциональное использование языковых средств			Дискурсивная компетенция
	Тематика коммуникации	Речевая компетенция	Прагматический компонент	
	дискурс (дискурсивный компонент)			
Речевые умения	Умения в различных видах речевой деятельности: – говорении; – чтении; – аудировании; – письме	Речевая компетенция		Прагматический компонент
Стратегии	Эмоциональные	Нет соответствия		Нет соответствия
	Учебные	Частичное соответствие учебной компетенции	Частичное соответствие стратегической компетенции	Нет соответствия
	Коммуникативные	Стратегическая компетенция		Прагматический компонент
	Ресурсные	Частичное соответствие учебной компетенции		Нет соответствия
	Межпредметные	Частичное соответствие учебной компетенции		Нет соответствия
Культурная компетенция	Культурные знания	Социокультурная компетенция		Социолингвистический компонент
	Осмысление культуры	Нет полного соответствия		Нет соответствия
	Межкультурная компетенция	Межкультурная компетенция		Нет соответствия
	Международный кругозор	Нет соответствия		Нет соответствия

Для компонентов коммуникативной компетенции китайские исследователи создали систему, включающую шесть уровней владения китайским языком, соответствующих Общеевропейским уровням владения иностранным языком. Для каждого уровня владения китайским языком

ком разработаны дескрипторы¹. В таблице 3 представлена общая шкала уровней вла-

¹ Дескрипторы всех уровней приводятся по 国际汉语教学通用课堂大纲 (Единая программа обучения китайскому языку как иностранному)/ 孔子学院总部, 国家汉办编制. 北京: 北京语言大学出版社, 2014. 5. Перевод с китайского Гурулевой Т.Л.

Таблица 3

Уровни владения китайским языком: общая шкала

Уровень владения китайским языком	Описание
1-й уровень (一级, A1)	Понимает основной языковой материал о себе и повседневной жизни. Может достаточно точно повторять, заучивать наизусть и переписывать фразы, может написать фразу по предложенному образцу. Начинает развивать у себя интерес к изучению китайского языка и уверенность в овладении им. Под руководством преподавателя начинает знакомиться с простыми учебными, коммуникативными, ресурсными и межпредметными стратегиями. Начинает овладевать знаниями о культуре Китая, начинает формировать межкультурную компетенцию и международный кругозор.
2-й уровень (二级, A2)	Понимает и владеет основным языковым материалом о себе и повседневной жизни. Владеет основными типами предложений, может самостоятельно составить несколько простых предложений, просто описать предметы и явления, с помощью довольно простых способов осуществить несложную вербальную коммуникацию. Начинает проявлять интерес к изучению китайского языка и уверенность в овладении им. Начинает изучать простые учебные, коммуникативные, ресурсные и межпредметные стратегии. Начинает овладевать знаниями о культуре Китая, обладает начальным уровнем межкультурной компетенции и международного кругозора.
3-й уровень (三级, B1)	Понимает языковой материал, касающийся учёбы и повседневной жизни. Может, используя достаточно сложные типы предложений, устанавливать контакты и общаться на знакомые темы, а также делать описание в рамках этих тем. Может написать простой микротекст. Проявляет интерес к изучению китайского языка и уверенность в овладении им. Владеет простыми учебными, коммуникативными, ресурсными и межпредметными стратегиями. Имеет общие знания о культуре Китая, обладает средним уровнем межкультурной компетенции и международного кругозора.
4-й уровень (四级, B2)	Понимает языковой материал, касающийся общественной жизни. В основном правильно составляет предложения. Может делать описания, давать пояснения или проводить сравнения в рамках знакомых тем. Может изъясняться несколькими основными последовательно связанными высказываниями, написать простой текст. Проявляет интерес к изучению китайского языка и уверенность в овладении им. Владеет общими учебными, коммуникативными, ресурсными и межпредметными стратегиями. Имеет базовые знания о культуре Китая, в основном обладает межкультурной компетенцией и международным кругозором.
5-й уровень (五级, C1)	Понимает языковой материал на различные темы. Правильно составляет предложения. Владеет навыком порождения нескольких последовательно связанных высказываний, умением написать достаточно законченный текст, умением осуществлять довольно беглую вербальную коммуникацию. Имеет явно выраженный интерес к изучению китайского языка и уверенность в овладении им. Достаточно полно владеет учебными, коммуникативными, ресурсными и межпредметными стратегиями. Довольно глубоко знает культуру Китая, обладает межкультурной компетенцией и международным кругозором.
6-й уровень (六级, C2)	Понимает языковой материал на различные темы. Правильно составляет предложения. Владеет навыком порождения последовательно связанных высказываний, умением написать законченный текст, умением осуществлять беглую вербальную коммуникацию. Имеет глубокий интерес к изучению китайского языка и уверенность в овладении им. Всесторонне владеет учебными, коммуникативными, ресурсными и межпредметными стратегиями. Глубоко знает культуру Китая, обладает межкультурной компетенцией и международным кругозором.

дения китайским языком с соответствующими дескрипторами.

Каждый из шести уровней владения китайским языком описан по каждому компоненту коммуникативной компетенции.

Например, компонент *речевые умения* имеет уровневые дескрипторы по каждому виду речевой деятельности, а также общее описание речевых умений на каждом из шести уровней (представлены в *таблице 4*).

Таблица 4

Речевые умения в составе коммуникативной компетенции китайского языка (общее описание)

Уровни компетенции владения китайским языком	Дескрипторы речевых умений в составе коммуникативной компетенции китайского языка
1-й уровень (一级, A1)	Может понимать самый основной, простой и очень ограниченный языковой материал о себе и повседневной жизни, иногда делает это, прибегая к помощи языка жестов, реальных предметов, лингвистического контекста и т.д. Начинает понимать обращения к лицам. Знает несколько приветствий, употребляемых в повседневной жизни. Может, используя ограниченное количество простых слов и выражений, представиться или общаться с другими лицами.
2-й уровень (二级, A2)	Может в основном понимать знакомый, простой языковой материал о себе и повседневной жизни, может общаться на эти темы при помощи довольно простых способов. Может представиться или в общих чертах представить других. Начинает понимать простые слова и выражения, обозначающие чувства (благодарность, извинение) и отношения (положительное или отрицательное), знаком со способами приветствия и прощания в различных ситуациях.
3-й уровень (三级, B1)	Может понимать самый основной языковой материал, касающийся повседневной жизни и учёбы, часто встречающийся в обычной коммуникативной ситуации. Может общаться с собеседниками, обмениваться мнениями на знакомые темы, писать в рамках этих тем простые микротексты. Начинает формировать у себя основную способность к повышению эффективности коммуникации за счёт ударения, паузы, интонации, языка жестов и других средств.
4-й уровень (四级, B2)	Может понимать довольно простой и знакомый по содержанию языковой материал в ситуациях трудовой деятельности или социального взаимодействия, выделять главное, понимать детали. Может общаться на знакомые темы, высказываться в основном ясно и связно, умеет использовать основные коммуникативные стратегии. Может описать свой опыт, выразить свою точку зрения, привести простые доводы или пояснения.
5-й уровень (五级, C1)	Может понимать языковой материал небольшой степени сложности по различным вопросам в различных ситуациях, включая языковой материал о себе, трудовой деятельности и специальности, способен выделять главное, осуществлять предварительное обобщение и анализ. Может, используя коммуникативные стратегии, принимать участие в беседе, в том числе обмениваться мнениями и участвовать в обсуждении по общим профессиональным вопросам, выражать свои взгляды и отношение, понимать различные точки зрения. Начинает понимать диалектные и региональные различия китайского языка, знаком с культурным компонентом значений некоторых простых фразеологизмов, пословиц и поговорок.
6-й уровень (六级, C2)	Может понимать сложный языковой материал по различным вопросам в различных ситуациях, включая языковой материал о себе, трудовой деятельности и специальности, способен выделять главное, осуществлять обобщение и анализ. Может, используя различные коммуникативные стратегии, принимать участие в беседе, в том числе обмениваться мнениями и участвовать в обсуждении по теме специальности, выражать свои взгляды и отношение, понимать и анализировать различные точки зрения. Понимает диалектные и региональные различия китайского языка. Знаком с культурными компонентами значений некоторых фразеологизмов, пословиц и поговорок, а также с культурным контекстом классических исторических персонажей и событий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что китайские исследователи предложили специфическую модель структуры и содержания компонентного состава коммуникативной компетенции, учитывающую типологические характеристики китайского языка как языка изолирующего типа,

китайской письменности как письменности словесно-слоговой типа и китайской культуры как автохтонной, с высокой степенью культурной дистанции, а также связанные с этими характеристиками особенности обучения китайскому языку как иностранному. Компетенции владения

китайским языком имеют шесть уровней, сопоставимых с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком.

В настоящее время уровневая система компетенций владения китайским языком вошла в практику обучения Институтов Конфуция по всему миру, а также в практику учебных заведений Китая, осуществляющих обучение китайскому языку как иностранному. В связи с этим, по нашему мнению, отечественной синологической лингводидактике необходим переход к *принципу уровневого формирования коммуникативной компетенции китайского языка*. Этот принцип позволит пользоваться единой шкалой измерения степени сформированности компетенций владения китайским языком при разработке целей, содержания обучения, а также методов и средств обучения как в вузе, так и в средней школе, обеспечит преемственность школьного и вузовского обучения, систематизирует разработку контрольных измерительных материалов Государственной итоговой аттестации по китайскому языку в средней школе.

Переход к *принципу уровневого формирования коммуникативной компетенции китайского языка* будет происходить постепенно, и уже начат китайскими коллегами: сравнительно недавно в китайских изданиях стали появляться ссылки, указывающие на соответствие содержания учебного пособия определенному уровню HSK. Поскольку китайские коллеги уже разработали компетенции владения китайским языком, соответствующие уровням экзамена HSK, то указание соответствия уровню экзамена HSK автоматически означает указание уровня компетенции владения китайским языком. Однако предусмотренное китайской дидактической традицией, сложное для нашего восприятия структурирование китайских учебных изданий (например, на начальный, базовый и продвинутый уровни, содержащие, в свою очередь, по несколько ступеней каждый) и одновременное указание их соответствия уровням HSK создают разночтение

уровней владения китайским языком и некоторую сложность в их понимании. Думается, дальнейшая совместная работа с китайскими коллегами позволит устранить возникшее несоответствие.

Поскольку уровни владения китайским языком соотнесены китайскими разработчиками с уровнями экзамена HSK, отечественная учебная литература, разработанная с учётом уровневого измерения компетенций владения китайским языком, позволит российским обучающимся сдавать экзамен HSK без дополнительного обучения материалам экзамена, а всем участникам образовательного процесса представлять промежуточные и конечные результаты обучения китайскому языку в школе и вузе в единой системе координат. Кроме того, использование в российском образовании уровневой модели компетенций владения китайским языком создаст дополнительные возможности для российско-китайского сотрудничества в образовательной области, в частности расширит возможности обучения российских граждан по программам бакалавриата и магистратуры в китайских вузах.

Литература

1. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Серия переводов. Вып. I. М.: МГУ, 1972. 233 с.
2. Hymes D. On Communicative Competence. New York: Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.
3. Bagarić V., Mihaljević Djigunović J. Defining Communicative Competence. URL: <https://ru.scribd.com/document/354710621/Defining-Communicative-Competence-Bagarić>
4. Вяттотнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 38–45.
5. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. Страсбург; М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; МГЛУ, 2001–2003. 259 с. URL: learnteachweb.ru/articles/eurcomp.doc
6. Гоцзи ханьюй нэнли бяочжунь [Уровни компетенций владения китайским языком как

- иностранном (на китайском и английском языках)]. Пекин: Вайюй цзяосюэ юй яньцзю чубаньшэ, 2007. 20/19 с.
7. Гоцзи ханьюй цзяосюэ тунюн кэтан даган: эхань дуйчжао [Единая программа обучения китайскому языку как иностранному на русском и китайском языках]. Пекин: Вайюй цзяосюэ юй яньцзю чубаньшэ, 2009. 129/111 с.
8. Гоцзи ханьюй цзяосюэ тунюн кэтан даган [Единая программа обучения китайскому языку как иностранному]. Пекин: Бэйцзин юйянь дасюэ чубаньшэ, 2014. 222 с.

Статья поступила в редакцию 31.03.18

Принята к публикации 16.06.18

Framework of Reference for Chinese Language

Tatyana L. Guruleva – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: gurulevatatiana@mail.ru
 Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia
 Address: 14, Bolshaya Sadovaya str., 123001, Moscow, Russian Federation
 Institute of Far Eastern Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
 Address: 32, Nakhimovskiy prosp., 117997, Moscow, Russian Federation

Abstract. The key theme of the article is the study of the competence of the framework of reference for Chinese language. The history of the development of the framework of reference for Chinese language in the PRC is briefly presented. The components of the communicative competence of the Chinese language and its level structure are studied. The author has performed a comparative analysis of the component structure and content of the components of the model of the communicative competence of the Chinese language with western, domestic and European models of communicative competence, as well as comparative analysis of the levels of the framework of reference for Chinese language with the levels of the Common European Framework of Reference for Languages. The conclusion is made about the specificity of the Chinese model of communicative competence, reflecting the features of the isolating Chinese language, the verbal syllabic Chinese hieroglyphic writing, the autochthonous Chinese culture, and the related features of teaching Chinese as a foreign language.

Keywords: framework of reference for Chinese, the levels of the framework of reference for Chinese, HSK, communicative competence of the Chinese language, components of communicative competence

Cite as: Guruleva, T.L. (2018). [Framework of Reference for Chinese Language]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27, no. 7, pp. 153-163. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Chomsky, N. (1972). *Aspekty teorii sintaksisa* [Aspects of the Theory of Syntax]. Moscow: MSU Publ., 233 p. (In Russ.)
2. Hymes, D (1972). On Communicative Competence. New York: Harmondsworth: Penguin Publ., pp. 269-293.
3. Bagarić. V., Mihaljević. Djigunović J. Defining Communicative Competence. Available at: <https://ru.scribd.com/document/354710621/Defining-Communicative-Competence-Bagaric>
4. Vyatyutnev, M.N. (1977). [Communicative Orientation of Teaching the Russian Language in Foreign Schools]. *Russkii yazyk za rubezhom* [Russian Language Abroad]. No. 6, pp. 38-45. (In Russ.)

5. *Obschcheevropejskie kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, prepodavanie, otsenka* [The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]. Strasbourg; Moscow: Council of Europe, Department of Language Policy Publ.; MSLU Publ., 2001-2003. 259 p. Available at: learnteachweb.ru/articles/eurcomp.doc (In Russ.)
6. 国际汉语能力标准: 英汉对照/ 国家汉语国际推广领导小组办公室编. 北京: 外语教学与研究出版社, 2007. (In Chinese)
7. 国际汉语教学通用课堂大纲: 俄汉对照/ 国家汉办/ 孔子学院总部编. 北京: 外语教学与研究出版社, 2009. (In Chinese)
8. 国际汉语教学通用课堂大纲/ 孔子学院总部, 国家汉办编制. 北京: 北京语言大学出版社, 2014. (In Chinese)

The paper was submitted 31.03.18

Accepted for publication 16.06.18



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

Science Index РИНЦ-2016

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	14,249
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	5,580
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	5,277
ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ	4,004
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	3,915
ПЕДАГОГИКА	2,162
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	1,829
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	1,571
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	1,422
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,313
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,299
ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ	0,887
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,801
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,549
ALMA MATER	0,442

РЕЦЕНЗИИ

Исследование проблем повышения конкурентоспособности российских университетов

Сенашенко Василий Савельевич – д-р физ.-мат. наук, проф., кафедра сравнительной образовательной политики. E-mail: vsenashenko@mail.ru

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

Аннотация. Статья представляет собой рецензию на монографию, посвященную проблеме глобальной конкурентоспособности ведущих университетов. В книге обсуждаются модели и методы оценки конкурентоспособности университетов, подходы к построению рейтингов университетов. Дается описание некоторых конкретных проблем повышения конкурентоспособности российских университетов и российской системы высшего образования в целом. Рецензируемая монография будет полезна широкому кругу читателей, которые интересуются вопросами развития российской системы высшего образования.

Ключевые слова: глобальная конкурентоспособность, ведущие университеты, конкурентоспособность университетов, государственная образовательная политика, программа развития университета, проект 5-100, кластеризация ведущих университетов, университет мирового класса, исследовательский университет, рейтинг университета

Для цитирования: Сенашенко В.С. Исследование проблем повышения конкурентоспособности российских университетов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 164-167.

Подготовленная большим коллективом преподавателей СПбГУ под общей редакцией профессора В.Г. Халина монография¹ посвящена теоретическим вопросам конкурентоспособности университетов, а также практическим проблемам повышения конкурентоспособности российского высшего образования. Поставленная перед российской высшей школой задача, сформулированная в проекте «5-100», требует тщательного изучения процессов повышения конкуренто-

способности российского высшего образования.

Монография состоит из трёх частей, каждая из которых оформлена в виде раздела. Первая часть рассматривает общие вопросы конкурентоспособности российской высшей школы, вторая содержит изложение авторского подхода к разработке новых экономико-математических и инструментальных методов с применением искусственных нейронных сетей для многокритериального ранжирования и прогнозирования позиций ведущих университетов в авторитетных мировых рейтингах, а также для оценки их глобальной конкурентоспособности. Третья часть – это описание некоторых конкретных проблем повышения конкурентоспособности российских вузов.

Исследование состояния отечественной высшей школы осуществляется авторами с учётом большого числа показателей, что

¹ Бойко И.П., Халин В. Г., Анохина Е.М. Глобальная конкурентоспособность ведущих университетов: модели и методы её оценки и прогнозирования. СПб.: Проспект, 2018. 544 с.

Boiko, I. P., Khalin, V.G., Anokhina, E.M. (2018). *Globalnaya konkurentosposobnost vedushchikh universitetov: modeli i metody ee otsenki i prognozirovaniya* [The Global Competitiveness of Leading Universities: Models and Methods for Estimating and Forecasting]. St. Petersburg: Prospect Publ. 544 p. (In Russ.)

позволило выделить основные тенденции развития образования и науки в России. Качественная оценка данных тенденций проведена на основе изучения содержания государственной образовательной политики на всех этапах её реализации. Сделан вывод о «необходимости проведения глубокого анализа процессов реформирования науки и образования в России и на основе этого существенной корректировки государственной политики в области развития науки и образования, разработки стратегических направлений их развития с учётом конкурентных преимуществ российской науки и высшей школы и перспективных тенденций мирового научно-технологического развития» (с. 81).

В этой связи формулируется мысль, что любое управленческое решение на уровне отдельного вуза и высшей школы в целом должно учитывать возможность появления системных рисков, наличие которых может привести к разрушению всей системы. К числу существенных авторы относят, например, риски «некачественного государственного управления российским высшим образованием; необоснованного вмешательства государства в управление российской высшей школой на всех уровнях; неспособности создать благоприятную систему управления в российских вузах и академических институтах, которая способствовала бы развитию талантов и привлечению ведущих учёных, профессоров и одарённых обучающихся; низкого качества самой системы государственного управления российской высшей школой; низкого качества, недостаточного обоснования и недоработки самих управленческих решений» (с. 147).

Понятно, что вероятность появления рисков существует на всех уровнях управления. Проследить за ними на уровне отдельного университета, управлять ими можно только на основе разработки научно обоснованной программы развития вуза и её адекватной реализации. В монографии этому вопросу уделяется особое внимание: в ней подробно

раскрыта предложенная авторами критериальная модель оценки программ повышения конкурентоспособности вузов, отличительной особенностью которой должно быть чёткое определение цели программы развития университета, сопровождаемое адекватным выбором инструментария. В этом разделе содержатся интересные теоретические результаты по проблеме конкурентоспособности вузов в условиях кластеризации ведущих университетов России. Предлагается эталонная модель университета определённого кластера, использование которой позволяет выявить специфику конкурентных преимуществ университетов, относящихся к различным кластерам, например к университетам мирового уровня, к исследовательским университетам и т.д. Предлагаемая авторами модель конкурентоспособности университета описывается следующими параметрами: цель развития университета, направленная на повышение его конкурентоспособности, и набор требований, выполнение которых будет гарантировать университету достижение поставленной цели. На основе данной модели возможно более чётко представлять специфику деятельности университетов, относящихся к разным кластерам, более обоснованно ставить задачи и определять цели развития, связанные с повышением их конкурентоспособности.

С позиций модели конкурентоспособности вуза в монографии дано подробное описание зарубежных моделей университета мирового класса и модели так называемого флагманского университета. Раскрыты условия создания эффективной системы управления университетом как ключевого фактора его долгосрочной конкурентоспособности на примере Калифорнийского университета Лос-Анджелеса (США). Проведённый сравнительный анализ позволил выявить актуальные проблемы и задачи управления российской высшей школой и «сформулировать следующие рекомендации по совершенствованию систем управления российскими университетами.

- Создать в ведущих университетах России благоприятные условия для эффективной работы академического персонала. В частности, необходимо сформировать систему управления, которая опирается на мнение профессионального сообщества и позволяет эффективно осуществлять поиск, привлечение и удержание в университете преподавателей и исследователей высокого класса.

- Создать эффективную и благоприятную систему академических контрактов и найма на работу штатных профессоров, при которой профессора и исследователи высокого класса могут приниматься на работу в университет на неограниченный срок или на срок, который существенно больше, чем пять лет.

- Кардинально увеличить базовую заработную плату для профессоров и исследователей в ведущих университетах, считая ее ключевым индикатором привлечения в университет преподавателей и исследователей высокого класса.

- Создать открытую информационную систему представления в Интернете ключевой информации о деятельности ведущих университетов страны, содержащую не только нормативно-правовые документы и положения, но и реальную статистическую и финансовую информацию как по университету в целом, так и сведения о доходах и заработной плате каждого его работника» (с. 274–275).

Особое место в рецензируемой монографии занимает вопрос о построении и применении рейтингов для оценки конкурентоспособности отдельного университета. Анализируется ряд мировых авторитетных рейтингов университетов и показаны те сложности и проблемы, которые связаны с их применением. Снижению существующих недостатков и выявлению дополнительных возможностей использования рейтингов посвящено содержание второго раздела монографии. С этой целью авторы рассмотрели применение интеллектуальных методов

анализа данных для исследования конкурентоспособности университетов. В монографии подробно исследуются вопросы формирования базы данных InCites и Web of Science, иллюстрируются процессы формирования рейтинга и оценки деятельности ведущих университетов России, не вошедших в общеуниверситетский мировой рейтинг THE WUR и в специализированные мировые рейтинги THE SR. При этом использование предложенного ими метода прогнозирования местоположения ведущих университетов в мировых рейтингах на основе публикационной активности подтверждено приведённой оценкой перспективы продвижения ведущих российских университетов в рейтинге THE WUR.

Интересным представляется изложение вопросов использования нейросетевых моделей и «карт Кохонена» для кластеризации, ранжирования и прогнозирования местоположения ведущих университетов в мировых рейтингах. Раскрываются особенности подготовки, верификации и обработки информации из базы данных InCites, даётся описание алгоритма поиска ключевых факторов и показателей деятельности ведущих университетов, влияющих на их глобальную конкурентоспособность, обоснована возможность применения нейронных сетей. Дано описание метода оценки глобальной конкурентоспособности и многокритериального ранжирования ведущих университетов, метода определения пороговых значений ключевых показателей деятельности глобально конкурентоспособных университетов. Подтверждением целесообразности предложенного авторами подхода являются результаты его апробации на примере анализа программ развития МГУ им. М.В. Ломоносова и СПбГУ до 2020 года (с. 335–344) и оценки текущего положения и конкурентоспособности университетов стран Прибалтийского региона. Предложенные авторами экономико-математические модели и инструментальные методы позволяют более объективно и обоснованно решать проблемы

оценки глобальной конкурентоспособности университетов, а также проводить многокритериальное ранжирование и прогнозирование позиций ведущих вузов в авторитетных мировых рейтингах.

На основе методов интеллектуального анализа дана оценка качества выполнимости государственной программы повышения глобальной конкурентоспособности «5-100» и обоснована гипотеза, что в 2020 году пять российских вузов не смогут войти в первую сотню любого из авторитетных мировых рейтингов университетов, что является свидетельством низкого качества принимаемых управленческих решений.

В третьем разделе монографии обсуждаются практические вопросы повышения конкурентоспособности отдельных российских университетов и всей высшей школы России, по ряду вопросов авторы дают обоснованные рекомендации. Отдельная глава раздела посвящена использованию информационно-коммуникационных технологий как инструмента повышения глобальной конкурентоспособности ведущих университетов, что

проиллюстрировано на требованиях эталонной модели университета мирового класса.

Представленную монографию отличает глубина теоретической проработки рассматриваемых проблем, а также анализ возможностей практического применения полученных теоретических результатов. Использование результатов проведенного исследования на разных уровнях управления высшей школой будет способствовать созданию новых знаний, отвечающих потребностям будущего российского общества; обеспечению соответствия российского высшего образования современным и будущим потребностям развития национальной экономики и общества; осознанному изменению вектора управления высшим образованием, что, в свою очередь, станет основой эффективного развития российского общества и формирования конкурентоспособной экономики России.

Монография будет, несомненно, полезна широкому кругу читателей, которые интересуются вопросами развития российской системы высшего образования.

The Research on the Global Competitiveness of the Leading Russian Universities

Vasiliy S. Senashenko – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Comparative education policy department, e-mail: vsenashenko@mail.ru

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Address: 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

Abstract. The article is a review of a monograph “The Global Competitiveness of Leading Universities: Models and Methods for Estimating and Forecasting” written by I.P. Boiko, V.G. Khalin, E.M. Anokhina. The book discusses the models and methods for university competitiveness assessment, approaches to the formation of university ranking, specific problems concerning improving of the competitiveness of Russian universities and the system of Russian higher education. The reviewed monograph will be useful to a wide range of readers who are interested in the development of the Russian higher education system.

Keywords: global competitiveness, leading universities, university competitiveness, state educational policy, university development program, project 5-100, clustering of leading universities, world-class university, research university, university rating

Cite as: Senashenko, V.S. (2018). [The Research on the Global Competitiveness of the Leading Russian Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27, No. 7, pp. 164-167. (In Russ., abstract in Eng.)

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «*Высшее образование в России*» поддерживает положения декларации «*Этические принципы научных публикаций*», принятой Ассоциацией научных редакторов и издателей (rasep.ru) на основе рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (*Committee of Publication Ethics*).

Принципы рецензирования статей

1. Оценка соответствия статьи профилю журнала.
2. Оценка соответствия статьи требованиям к публикации.
3. Оценка соответствия статьи современному уровню разработки проблемы (актуальность, новизна).
4. Оценка полноты раскрытия темы научной статьи и обоснованности выводов.
5. Оценка методов исследования проблемы, качества библиографического аппарата.
6. Оценка языка, логики и стиля изложения.

Порядок рецензирования статей

1. Первичный отбор материалов.
2. Предварительная экспертиза статей главным редактором и направление материалов на внешнее рецензирование, осуществляемое членами редколлегии и привлечёнными экспертами – представителями РАН, вузов, ассоциаций.
3. При наличии положительной рецензии начинается редакционная подготовка к изданию:
 - работа редактора с автором по поводу доработки статьи;
 - научное редактирование;
 - согласование правки с автором;
 - литературная правка;
 - корректура верстки.

Порядок приема рукописей

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

Статьи следует присылать по электронной почте на адрес: vovrus@inbox.ru. Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи. Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учётом формата журнала и представлены дополнительно в формате jpg или tif. В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на *русском и английском языках*:

- сведения об авторах (ФИО полностью, учёное звание, учёная степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести–семи слов);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- библиографический список (15–20). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники. *Важно*: при оформлении References имена авторов должны быть в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал



Журнал издается с 1992 года.
Периодичность – 12 номеров в год.
Распространяется в регионах России,
в СНГ и за рубежом.



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



Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2015), рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим группам научных специальностей:

09.00.00 – Философия;

22.00.00 – Социология;

13.00.00 – Педагогика.

Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования) в РИНЦ составляет 1,034; показатель Science Index – 1,299. Журнал включен в международную базу данных ERIN PLUS.

Уважаемые коллеги! Публикуясь в журнале с высоким импакт-фактором, вы обеспечиваете себе высокий индекс Хирша.

Главный редактор: Сапунов Михаил Борисович

Зам. гл. редактора: Гогоненкова Евгения Аркадьевна, Лябина Надежда Петровна

Ответственный секретарь: Одинокова Людмила Юрьевна

РЕДАКЦИЯ:

127550, г. Москва, ул. Прянишникова, д. 2а

Тел.: (499) 976 07 46

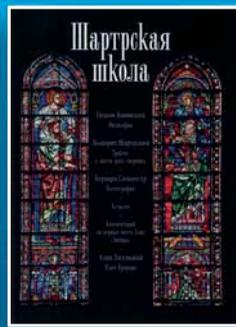
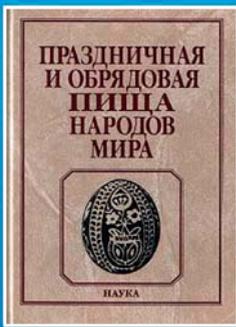
E-mail: vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru

<http://www.vovr.ru>

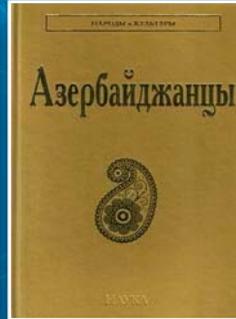
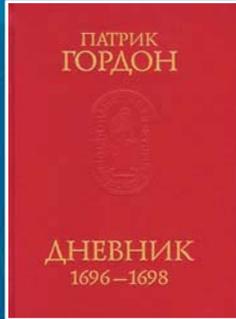
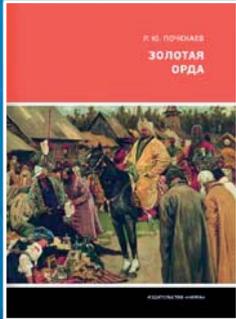
Подписные индексы:

«Роспечать» – 73060, 82521

«Пресса России» – 16392, 83142



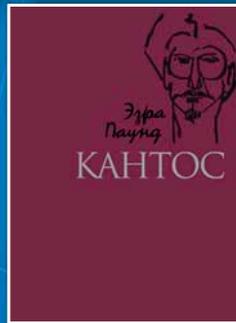
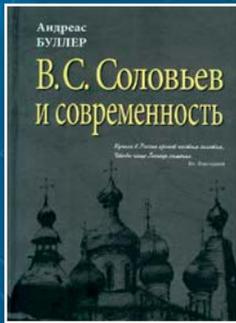
ИЗДАТЕЛЬСТВО
НАУКА



ПО ВОПРОСАМ ПРИОБРЕТЕНИЯ КНИГ
ИЗДАТЕЛЬСТВА "НАУКА"
ОБРАЩАЙТЕСЬ В МАГАЗИНЫ
"АКАДЕМКНИГА":

МОСКВА (в т.ч. букинистические отделы)

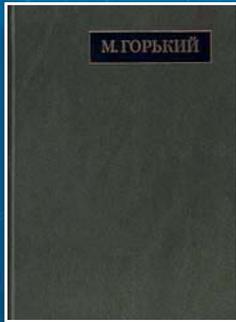
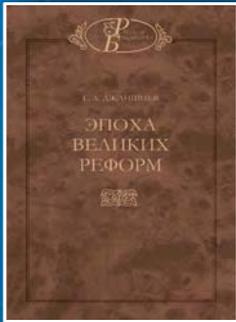
МИЧУРИНСКИЙ ПРОСП., Д. 12, КОРП. 1
+7 (495) 932-74-79



УЛ. ВАВИЛОВА, Д. 55/7
+7 (499) 124-55-00

УЛ. ПРОФСОЮЗНАЯ, Д. 90
+7 (495) 276-11-57 ДОБ. 1011

Б. СПАСОГЛИНИЩЕВСКИЙ ПЕР., 8, СТР. 4
+7 (495) 624-72-19

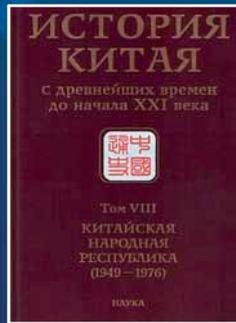
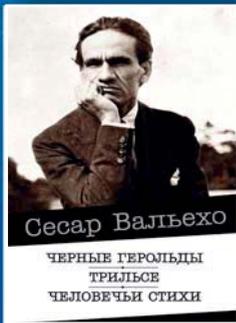


"КНИГА - ПОЧТОЙ"
+7 (495) 276-75-92 ДОБ. 5037
AK-INFO@NAUKARAN.COM

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

ЛИТЕЙНЫЙ ПРОСП., Д. 57
+7 (812) 273-13-98

МЕНДЕЛЕЕВСКАЯ ЛИНИЯ, Д. 1
+7 (812) 328-38-12



РЕГИОНЫ

МОСКОВСКАЯ ОБЛ., Г. ПУЩИНО, МКР "В", Д. 1
+7 (4967) 73-38-80

Г. КРАСНОЯРСК, УЛ. СУРИКОВА, Д. 45
+7 (3912) 27-03-90

WWW.NAUKARAN.COM