

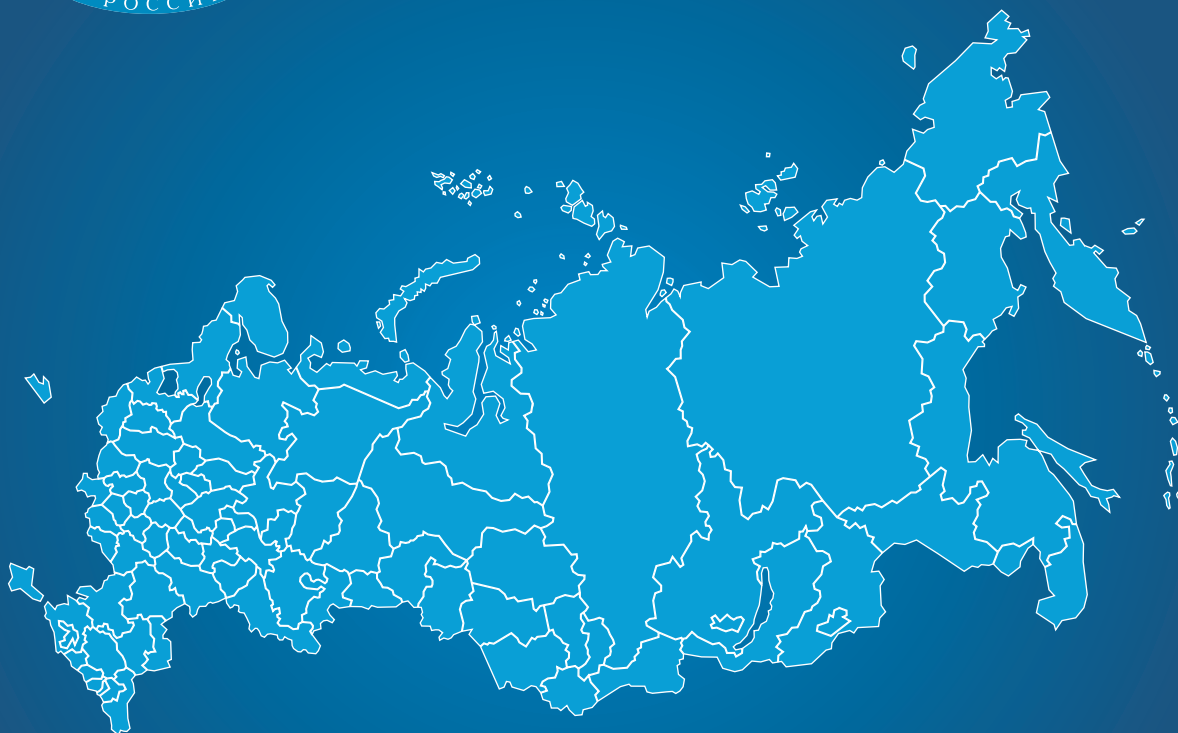
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

8-9/2018

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 сплавливает, 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

8-9/2018

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

Содержание

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

Высшее образование: критический дискурс

Е.Н. ИВАХНЕНКО. Отечественное образование как система и объект управления	9
В.С. СЕНАШЕНКО, А.А. МАКАРОВА. Образовательные гибриды в высшем образовании России	24

Актуальная тема

Н.В. ШЕСТАК. Лекция в вузе в контексте компетентностного подхода	43
Ю.А. ЛУКИН. «Кто из вас готов сегодня совершить прыжок в пустоту»?	54
В.И. ПЛЕЩЕНКО. О плагиате в научных публикациях и выпускных работах	62

Педагогика высшей школы

С.О. МУСИЕНКО. Применение интерактивного обучения в преподавании экономических дисциплин	73
Т.А. БОРЗОВА. Принципы организации СРС первого курса в технологии «перевернутый класс»	80
М.А. ШЕМАНАЕВА. Формирование универсальных компетенций бакалавра средствами иностранного языка	89



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 28.07.2018

Усл. п. л. 11. Тираж 700 экз.

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

© «Высшее образование
в России»

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

Юбилей

Приближаясь к вековому юбилею

(Интервью с ректором ВГУ Д.А. Ендовицким) 96

Е.Е. ЧУПАНДИНА, А.В. СЕМЕНИХИНА.

Реализация онлайн-образования в Воронежском
государственном университете 103

В.Н. ПОПОВ, А.Н. ХАРИН, Д.А. ЖУКАЛИН.

Инновационная деятельность университета
при взаимодействии с реальным сектором
экономики 111

А.В. АКУЛЬШИНА, Л.А. ЗАВЬЯЛОВА.

Интернационализация высшего образования:
международные векторы стратегии развития
университета 117

М.Д. КАРПАЧЕВ. Основание Воронежского

университета 126

Интернационализация образования

А.А. ОНОСОВ, Е.В. БРЫЗГАЛИНА, Н.Е. САВИНА,

С.В. ТУМАНОВ. Зарубежные образовательные
платформы в системе российского образования:
оценка потенциала и прогнозирование
рисков 135

Н.М. АУБАКИРОВ, А.А. ДОЛГОПОЛОВА.

Применение метода Communicative Language
Teaching на занятиях по казахскому языку
в русскоязычных группах 152

Семинары. Информация

Т.В. КОСТИНА. Семинару по истории высшей

школы в Санкт-Петербурге – 15 лет 159

Contents

Higher Education: Critical Discourse

E.N. IVAKHNENKO. Domestic Education as a System and an Object of Management. Pp. 9-23

V.S. SENASHENKO, A.A. MAKAROVA. Educational Hybrids in Russian Higher Education. Pp. 24-42

Topical Theme

N.V. SHESTAK. Lecture in Post-secondary Education Institution within the Context of Competence Approach. Pp. 43-53

Yu.A. LUKIN. «Which of you is Ready to Take a Leap to the Emptiness Today»? Pp. 54-61

V.I. PLESHCHENKO. The Problem of Plagiarism in Scientific Publications and Graduation Research Papers. Pp. 62-70

Higher School Pedagogy

S.O. MUSIENKO. Application of Interactive Training in Studying Economic Disciplines. Pp. 73-79

T.A. BORZOVA. Principles of Organizing Self-Directed Learning of First-year Students within the Flipped Classroom Technology. Pp. 80-88

M.A. SHEMANAEVA. Key Competences Formation by Means of Learning Foreign Languages. Pp. 89-95

Jubilee

Approaching the Century Jubilee (Interview with the Rector D.A. Endovitsky). Pp. 96-102

E.E. CHUPANDINA, A.V. SEMENIKHINA. Online Education at Voronezh State University. Pp. 103-110

V.N. POPOV, A.N. KHARIN, D.A. ZHUKALIN. The University's Innovative Activity and the Real Sector of the Economy. Pp. 111-116

A.V. AKULSHINA, L.A. ZAVIALOVA. Internationalization of Higher Education: International Vector of the University Development Strategy. Pp. 117-125

M.D. KARPACHEV. Foundation of Voronezh State University. Pp. 126-134

Internationalization of Education

A.A. ONOSOV, E.V. BRYZGALINA, N.E. SAVINA, S.V. TUMANOV. Foreign Learning Platforms in Russian Education System: Potential Capacity Evaluation and Risks Forecasting. Pp. 135-151

N.M. AUBAKIROV, A.A. DOLGOPOLOVA. Communicative Language Teaching Method in Teaching the Kazakh Language to Russian-Speaking Technical Students in Kazakhstan. Pp. 152-158

Seminars. Conferences

T.V. KOSTINA. The 15th Anniversary of the Seminar on the History of Higher School in St. Petersburg. Pp. 159-168



Co-founders:

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

Editor-in-Chief:

M.B. Sapunov

Deputy Editors-in-Chief:

E.A. Gogonenkova,
N.P. Lyabina

Executive secretary:

L.Yu. Odinokova

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 государственный университет); **БОЛОТИН И.С.** (проф., Московский авиационный институт – национальный исследовательский университет); **ВЕРБИЦКИЙ А.А.** (проф., академик РАО, МПГУ); **ГРЕБНЕВ А.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., РГТУ); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (проф., РГТУ); **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 Филлип** (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”, degraff@plan.aau.dk

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

Vostanik Z. MARUKHYAN – PhD, Prof., Rector of the National Polytechnic University of Armenia, rector@seua.am

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

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

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

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

Leonids RIBICKIS – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of Riga Technical University, Academician of the Latvian Academy of Sciences, leonids.ribickis@rtu.lv

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

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

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

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

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

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

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

Peer-review procedure

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

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

Manuscript Submission

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

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

- *Authors' data*: first name, middle initial and last name; affiliation (full name of the organization and position); academic degree; postal address of the organization; e-mail address; mobile telephone number.
- *Manuscript file* in Word format (font – 11-point Times New Roman).
- *Title* (no more than 5-7 words).
- *Abstract* (250-300 words summarizing concisely the content and conclusions of the paper).
- *Keywords* (5-7).
- *Reference list* (approx. 15-20). Each reference should be numbered, ordered sequentially as it appears in a text; all authors should be included in reference list; references to web-sites 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.

Отечественное образование как система и объект управления

Ивахненко Евгений Николаевич – д-р филос. наук, проф. E-mail: ivahnen@rambler.ru
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Адрес: 119234, г. Москва, Ломоносовский просп., 27, корп. 4

***Аннотация.** В статье предлагается коммуникативная трактовка понятия «система образования». Поворот современной социологии в сторону коммуникативно-системной теории (Н. Луман), по мнению автора, ознаменовал собой прощание не только со структурно-функциональными подходами к анализу и управлению социальными системами, но и с рецидивами их критики, построенной на представлениях об «идеальной норме». Автор предпринимает попытку реализовать логику развития операционально замкнутых рекурсивно эволюционирующих систем в качестве инструмента анализа некоторых действий регулятора по реформированию российского высшего образования в течение последних 10–15 лет.*

***Ключевые слова:** система образования, коммуникативная теория, структурный функционализм, реформа образования, нормативизм, рекурсивное примыкание, структурное сопряжение*

***Для цитирования:** Ивахненко Е.Н. Отечественное образование как система и объект управления // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 9-23.*

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-9-23>

Введение

Все, кто имеет отношение к высшему образованию, сойдутся во мнении, что за последние 25–30 лет в образовательном пространстве, мировом и отечественном, произошли кардинальные перемены. Однако уже сама по себе попытка ответа на вопрос «что происходит?» порождает своего рода «сад расходящихся тропок». Расхождения возникают уже на первом шаге рефлексии. Как, на каких условиях российский вуз может войти в мировое образовательное пространство? Каковы последствия уже произошедших изменений в российском вузе? Что делать с массовизацией студенчества? Как быть с вынужденным доминированием экономических установок администрации и наукометрическим рейтингованием преподавателей? Куда ведут реформаторские действия, инициированные регулятором? И т.д. На обсуждение этих и других вопросов с разных сторон нацелены многочисленные

монографии, статьи, интервью, выступления на круглых столах и конференциях, высказывания министерских руководителей всех уровней и т.д. В этом потоке публикаций часто упоминается словосочетание «система образования». В нём концентрируются представления авторов о теоретичности толкования всего того, что связано с обучением, педагогикой и жизнью образовательных учреждений в целом. От того, что подразумевается под «системой образования», зависит и набор инструментальных действий аналитика, и, в конечном итоге, та общая картина событий, которую он «пишет» в своих текстах.

Дело в том, что у «системы образования» нет собственного языка, на котором она могла бы рассказать о себе, что она есть «на самом деле». Своё смысловое наполнение такой объект приобретает только тогда, когда становится предметом наших обсуждений. С этого момента «система об-

разования» истолковывается в рамках того или иного когнитивного стиля. То есть наш объект приобретает ту или иную *концептуализацию* – своего рода «самоговорящий дискурс», которого явно или неявно придерживаются описывающие его авторы. В нём уже содержится определённый набор аргументов, инструментов анализа, перечень запретов на сомнение, избирательность в подборе фактов, свой парк метафор и т.д.

От структурно-функциональной теории к коммуникативно-системной

В истории социологии состоялось несколько крупных концептуализаций общественных систем. Одна из них, как известно, принадлежит К. Марксу, который ещё в «Философско-экономических рукописях 1844 года», а потом в «Капитале» обосновал разделение общественных систем, опираясь на классово-экономический анализ. Позднее образование было выделено в качестве отдельного предмета в рамках теоретического подхода, разработанного Эмилем Дюркгеймом (1858–1917). Французский социолог предложил рассматривать образование как один из социальных институтов, выполняющих заданные надындивидуальные функции. Если какая-либо функция или социальный институт даёт сбой («отклоняется от нормы»), то исследователь на основе установленной функциональности может поставить диагноз происходящему. В основу данной позиции было положено представление о рациональной норме эффективности, отклонение от которой «должно ассоциироваться с недостаточностью в каких-то отношениях адекватного знания» [1, с. 122]. Отсюда берёт начало *нормативный подход*, согласно которому те или иные действия в обществе вербально описываются как желательные или нежелательные в их отношении к коллективно согласованным стандартам. Структурно-функциональный подход в дальнейшем получил своё развитие в социологии Т. Парсонса (1902–1979), который инкорпировал результаты своих предше-

ственников в другую, более широкую концептуальную схему.

Что в такой модели системности общества вызвало возражение со стороны последующих поколений социологов? Прежде всего – недооценка значения девиаций (нарушений, конфликтов) для развития самой системы. Общепризнано, что Парсонс недооценивал роль конфликта во влиянии социального действия на систему. В свою очередь, Р. Мертон (1910–2003), оставаясь на позициях структурного функционализма, вкладывает в дюркгеймовское понимание «функции» и «дисфункции» смыслы, которые либо служат приспособлению системы к среде, либо ослабляют её саморегуляцию [2, с. 323–337]. Критика структурного функционализма развернулась в 1950–60-х годах в американской социологии. В русле постструктуралистских идей следует также упомянуть «ризому» Ж. Бодрийара, предполагающую принципиальный отказ от агрегативных способов описания сложных целостностей. Э. Гидденс, создавая «великий синтез» социологической теории, вывел на передний план проблему поддержания и изменения социальной структуры через действие. В свою очередь, дебаты П. Бурдьё с Э. Гидденсом, по общему признанию, заняли центральное место в теоретической социологии 1980-х гг. Бурдьё противопоставил структурному функционализму теорию *структуралистского конструктивизма*, в которой с помощью концепции *габитуса*¹ с разной степенью успешности

¹ Габитус (от лат. *habitus* – внешность, наружность). П. Бурдьё привносит в социологию это понятие для демонстрации того обстоятельства, что в процессе социализации человек обретает определённые телесные и поведенческие навыки, которые не являются биологическими по своей природе, но превращаются в неотделимую от его телесности «натуру». Это понятие, по его мнению, позволяет в определённом аспекте преодолеть оппозицию «структура (социальное) / действие (индивидуальное)», неустранимую в рамках предшествующих социальных теорий.

стремился преодолеть оппозицию «структура / действие» [3, с. 181–182]. Эта оппозиция составляла основную трудность структурно-функциональных теорий, поскольку не позволяла сколько-нибудь убедительно описать *механизмы возникновения, развития и усложнения* локальных социальных систем в глобальном обществе.

Никлас Луман (1927–1998), прошедший в середине века годовую стажировку в Гарварде у Т. Парсонса, по возвращении в Германию ставит перед собой амбициозную задачу «создать полное описание общества». Структурно-функциональные теории он квалифицирует как «теории равновесия» из-за их нечувствительности к девиациям как условию развития. Между тем нарушение, по Луману, «означает запуск процесса переработки информации, который может оперативно (в смысле операции. – Е.И.) осуществляться внутри системы». Развитие осуществляется тогда, когда система не восстанавливает равновесие, а находит «другое равновесие». Этот процесс запускается при условии согласованности с тем, что Луман назвал «мощностью системы» [4, с. 131]. Данные рассуждения будут важны для нас в дальнейшем в контексте анализа особенностей российской системы высшего образования.

Примерно в те же 1960–70-е годы в нашей стране бурно развивались несколько методологических движений, участниками которых стали специалисты из различных областей гуманитарного и естественнонаучного знания. Наиболее известное – системно-мыследеятельностная методология, представленная Московским методологическим кружком Г.П. Щедровицкого; в него входили крупные отечественные социологи и философы: Б.А. Грушин, А.А. Зиновьев, М.К. Мамардашвили и др. В тот же период в новосибирском Академгородке разрабатывались оригинальные концептуальные подходы к анализу систем с рефлексией [5]. Признанным авторитетом и душой школы был М.А. Розов [6]. В нашем случае пред-

ставляется важным упомянуть размышление Розова об условиях истинности наших знаний, которые, как он пишет, «определяются не на уровне рациональных рассуждений, а в конечном итоге на уровне социальных эстафет» [7]. В этом высказывании формулируется суть его волновой семиотики; по многим своим положениям она перекликается с положениями системной теории коммуникации Лумана [8].

Итак, Т. Парсонс был одним из последних социологов, пытавшихся воссоздать картину глобального общества, представив её в виде единой системы координат, своего рода логической структуры, в которой он разместил подсистемы – экономики, политики, права, религии, образования. В рамках такой структуры он предписывал понимать и описывать социальные явления и действия. Однако логика исследования и созданная концептуализация представления о том, как функционируют «системы общества», привели большинство его последователей к отказу от этой идеи. Поворот в сторону коммуникативно-системного анализа, который осуществил Луман, явил собой прощание с прежней социологией структурного функционализма, а вместе с этим – с рецидивами нормативистского мышления.

Коммуникативно-системная теория и система образования

Системный подход может представляться самым различным образом. В нашем случае речь идёт о разработанном Луманом операциональном подходе к пониманию того, как функционирует социальная система. Основные идеи немецкого социолога собраны в фундаментальном двухтомнике «Общество общества» («Die Gesellschaft der Gesellschaft», 1997) [9]. Уже после его кончины в Германии вышла книга «Система образования общества» (2002) [10], где актуализирован интерес, проявляемый автором в течение всей его жизни к образованию как оперативно замкнутой социальной систе-

ме со своими собственными границами². В нашей стране за последние годы сложился собственно российский опыт освоения лумановского наследия [12]. Концепция социальной коммуникации Лумана по сей день остаётся одной из самых оригинальных в современном научном дискурсе. Выделим только некоторые её аспекты с позиции интересующей нас проблемы.

Прежде всего, Луман трактует систему не как структурное единство, а как форму с различием двух сторон: внутренней (поименованной, маркированной) и внешней (непоименованной, немаркированной). На внешней стороне формы – окружающий систему мир, природный и социальный. Внешний мир снабжает систему нарушениями. В свою очередь, «нарушение» – это сообщение (ирритация), которое система при определённых условиях может осваивать (размечать, поименовывать, тематизировать и т.д.) и которое в силу рекурсивности становится информацией, но только для самой системы. Внутренняя организация системы не диктуется извне, а являет собой комплекс операций, непрерывно осуществляемых и возобновляемых. «Весь процесс отбора является внутрисистемным процессом, а не предъявлен в готовом виде в окружающем мире» [4, с. 133]. История внутренней организации системы – это автономная эволюция рекурсивно примыкающих друг к другу операций. Развитие системы осуществляется изнутри, через взаимодействие с внешним миром, но только не путём детерминации (каузального воздействия и т.д.), а посредством механизма *структурного сопряжения*. «Сопряжённость, – пишет Луман, – всегда очень избирательна. Что-то в неё включается, а что-то исключается» [4, с. 125]. Таким образом, кроме исключаящего воздействия (индифферентного или деструктивного)

система располагает возможностью направлять «нарушения» в русло собственной внутрисистемной операциональности, т.е. запускать операции по их преобразованию, давать «толчок поисковым или идентификационным процессам». Напротив, «то, что оказывает прямое каузальное воздействие на систему... будет исключительно деструктивным» [4, с. 125]. Критерий такой: «Существует возможность влиять на систему (увеличивая её комплексность. – Е.И.), если при этом не нарушается аутопойезис³», тогда как «диапазон возможностей определяется темпом и мощностью системы в отношении обработки информации» [4, с. 131].

Чем принципиально отличается лумановский коммуникативно-системный подход? Прежде всего тем, что он концептуально фундирован современными достижениями нейробиологии (У. Матурана, Ф. Варела), логики (Дж. Спенсер-Браун, Л. Кауфман), кибернетики (Х. фон Ферстер), психологии (Ф. Хайдер) и современной социологии. К тому же Луман предложил ход, принципиально изменивший представление о том, «как возможно общество». А именно – в виде операционально закрытых рекурсивно эволюционирующих социальных систем, для каждой из них все другие системы есть «внешний мир», с которым они взаимодействуют посредством механизма структурного сопряжения. Нетрудно убедиться, что к числу таких операциональных систем относится и российская система образования. С момента отделения от других обособившихся систем в обществе развитие образовательной системы осуществляется изнутри неё самой за счёт того ресурса, который накапливается образовательными практиками и всем предшествующим процессом *самокоррекции образовательной традиции*. Университет и система высшего образования в целом обладают признаками

² Краткое содержание основных идей Лумана, развёрнутых в этом направлении, изложено в статье Ларса Квортрупа «Образовательная система общества: введение в педагогическую теорию Никласа Лумана» [11].

³ *Аутопойезис* (от греч. *αυτός* – сам, *ποίησις* – создаю, произвожу, творю) буквально означает само-строительство, само-производство или воссоздание себя через себя самого.

обособившихся организованных структур, поддерживающих своё развитие подобным, *рекурсивным*, способом. Рекурсия в данном случае выступает общим законом для всех сложных обособленных аутопоэзных объектов. Образовательную систему применительно к данному случаю можно назвать сетевым объектом, который включает в себя материальные средства (территории, здания, оборудование и т.д.) и людей, регулярно и циклично осуществляющих определённые операции. Границы образовательной системы не определяются пространственным способом, например границами здания министерства или университетского кампуса. Университет может поменять место расположения, переехать в новые административные и учебные корпуса, сменить руководство, выпустить одних студентов и принять в свои стены других – при всём этом, если университет продолжает свою деятельность, его системные границы остаются прежними. Они поддерживаются безостановочным воспроизводством циклов, конечные состояния или результаты которых продуцируют новые исходные состояния. Именно рекурсия со своей цикличностью воспроизводства определённой деятельности отделяет (отграничивает) систему от других систем.

Обособление российской системы образования состоялось на рубеже XVIII–XIX вв. Уже тогда российское образование обрело признаки операционально замкнутой системы: образовательные учреждения (от начального до высшего), министерские и региональные структуры управления, социальные слои чиновников, учителей, преподавателей университетов, студентов и гимназистов. Был осуществлён запуск системы образования, которая изначально хоть и испытывала влияние других национальных систем, преимущественно немецкой, тем не менее с определённого времени обрела собственные границы, свою внутреннюю организацию с цикличностью, отличной от цикличности других социальных систем того времени. Подтверждением успешности рос-

сийской науки и образования к началу XX в. может служить тот факт, что на основании комплексной оценки (по числу учёных, научных журналов, публикаций, университетов, открытий и т.д.) Россия занимала пятое место в мире, уступая лишь Германии, США, Англии и Франции [13]. После 1917 г. вместе с другими радикальными изменениями в обществе был осуществлён запуск новой системы образования со своими циклами и способами взаимодействия с властью и обществом. Внутренним драйвером такой системы, как известно, служила идеология властной доминанты [14]. И хотя в советский период автономия университета была практически полностью ликвидирована, сама система образования того времени работала вполне исправно – применительно к тем задачам, которые она могла органично решать. Таким образом, перед нами история пресечения развития дореволюционной образовательной традиции с последующим отстраиванием принципиально иной системы образования, как это было после 1917 г. Мы также располагаем историей перезапуска национальной образовательной системы, произошедшей после 1991 г.

Высказанные соображения о способе функционирования образовательной системы, как было отмечено, коррелируют с положениями системной теории Лумана. В ней обстоятельно описано свойство оперативной (операциональной) закрытости систем. Закрытость в данном случае не означает изолированности. В системах такого класса работает коммуникативный механизм рекурсивного примыкания. Оставляя дальнейшие пояснения системной теории за пределами настоящей статьи, отмечу только то, что поведение системы, по Луману, определяется не каким-то её сущностным и неизменным свойством, не вписанной в неё идеей, а *безостановочным рекурсивным примыканием операций*. Именно рекурсивное примыкание операций системы поддерживает само её существование и определяет её же смысловую эволюцию. Следуя этому тезису, мы можем

утверждать, что образовательная система есть *операционально закрытая система* со свойственным для неё механизмом традирования. При этом не следует рассчитывать на то, что в глубинах такой системы, в её структурах укоренён какой-то вписанный в неё неизменный (идеальный и единственно возможный) смысл, разгадка которого якобы позволит управлять ею, а расхождение – зафиксировать «нарушение нормы». Данные положения теории, на мой взгляд, позволяют лучше всмотреться в происходящее на сцене российской образовательной политики и практики, а также точнее сориентировать вектор, устремлённый в будущее российского высшего образования.

Прежде чем перейти к иллюстративному материалу, необходимо сделать ещё одно пояснение. Что подразумевается под «закрытостью» системы образования? Закрытость в данном случае проявляется в сохранении возможности её органического развития в силу *непроницаемости* её границ для импорта неразложимых управленческих, финансовых, экономических элементов из других систем. Этот принцип может показаться контринтуитивным для распространённого понимания закрытости системы. Если система является закрытой, гласит второе начало термодинамики, то в ней неотвратимо нарастает беспорядок, энтропия, а отсутствие обратной связи, согласно простейшим выводам первой кибернетики (1950–60-е гг.), неизбежно ведёт к кризису. В самом деле, закрытость системы, её изолированность, неспособность реагировать на сигналы (ирритации) извне – прямой и скорейший путь к деградации. С этим можно только согласиться. Тем не менее не об изолированности системы идёт речь, а об особом типе закрытости, когда система взаимодействует с внешним миром (другими системами) через механизм *структурного сопряжения*. Этот механизм не позволяет осуществлять импорт/экспорт неразложимых элементов между системами без ущерба для самой системы. «То, что исключено (не принято системой. – Е.И.), вполне может оказы-

вать каузальное воздействие на систему, но тогда оно будет исключительно деструктивным» [4, с. 125]. Наряду с этим структурное сопряжение содержит и возможности, которыми система может воспользоваться, преобразуя их. При этом использование одних возможностей и игнорирование других коррелирует с ожиданиями, которые система формирует в ходе своей эволюции. Всё дело в том, что операциональная система способна отвечать на внешние вызовы только через обращение к своим собственным состояниям, «которые она переживает, чтобы сделать из этого информацию и потом уже работать с ней» [4, с. 134].

Взгляд на реформу российской системы высшего образования с позиций коммуникативной теории

Если рассмотреть с позиций предлагаемого подхода те трансформации, которые проходили в российском образовании в течение последних 20 лет, то перед нами откроется особая история «системных» достижений и «несистемных» неудач. О разрушительных последствиях реформаторских решений за эти годы опубликовано значительное число острых критических статей⁴. В настоящей

⁴ См.: Тхагапсоев Х.Г. На путях в миражи (к современным стратегиям развития образования в России) // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 21–29; Красинская А.Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... Что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 73–82; Сенашенко В.С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 5–15; Бабинцев В.П. Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 30–37; Севостьянов Д.А., Гайнанова А.Р. Ценности образования: инверсия смыслов // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 43–47; Трубникова Е.И. Захват регулирования образовательной среды: анализ отдельных аспектов // Высшее образование в России. 2016. № 11. С. 38–46; Трубникова Е.И. «Красные ленты» в сфере образования и науки // Высшее образование в России. 2018.

статье предлагается обратить внимание на два фактора. Это, в первую очередь, просчёты сверху, когда введение новаций не обеспечивается необходимыми организационными и финансовыми инструментами и подстройками, внедряется без учёта мнения экспертов и, главное, когда отсутствует конкретное должностное лицо, отвечающее своим положением за её сопровождение и конечный результат. Второй фактор неудачи реформирования системы высшего образования проистекает из неспособности образовательных учреждений «переварить» поток вменяемых сверху для неукоснительного исполнения новаций, выработанных в других системных паттернах, а также – из невозможности отказаться от них публично в силу практического отсутствия на то реальных автономных прав.

Отличительной особенностью обособившихся образовательных систем является то, что они подрывают/приостанавливают развитие, когда в их автономный механизм принудительно/директивно имплантируют элементы/новации, делегированные из других систем общества в целостном и неразложимом виде. Управленческие действия, директивно внесённые в систему образования извне, относятся ли они к отдельному крупному вузу или к образовательной системе в целом, могут быть эффективными лишь в том случае, когда система воспринимает

их как внешний вызов и отвечает на них, исходя из возможностей своего внутреннего ресурса. Если же образовательная система/университет не находит в себе такого внутреннего ресурса, то она (в лице работников федеральных и региональных министерств, преподавателей и администраторов вузов) либо имитирует выполнение директивного вмешательства, либо, сохраняя свою органику, игнорирует его тем или иным способом.

Приведём несколько примеров. Прежде всего – из практики внедрения новаций в учебную деятельность отечественных вузов в связи с вхождением в Болонский процесс. Так, было принято решение о том, что усвоенный студентом учебный материал должен выражаться не в часах (не только в часах), отведённых учебным планом на тот или иной курс, а (ещё и) в зачётных единицах. Идея внешне представлялась как вполне здравая, так как международный обмен студентами предполагает унификацию системы зачёта усвоенного учебного материала. На первом этапе казалось, что такая новация не вызовет особых трудностей. Но не тут-то было. Оказалось, что зачётные единицы зарубежных студентов привязаны не к отдельным дисциплинам, а к модулям, усвоение которых определяется интегральными показателями, результирующим выражением которых является компетентность выпускника. Причём часть образовательной траектории студент составляет индивидуально, выстраивая её в соответствии со своими предпочтениями, связанными с его представлениями о будущей профессиональной деятельности. Наряду с обязательным освоением базовых модулей в образовательную программу закладывается и возможность для студента выбирать, какие модули он берётся осваивать максимально, а какие – до установленного минимума. В соответствии с этими и некоторыми другими правилами студент набирает (и добывает) необходимую для получения квалификации сумму кредитов (зачётных единиц). Итоговый документ выпускника такого вуза, наряду с оценкой качества освое-

№ 1. С. 108–121; Белоцерковский А.В. Российское образование: о вызовах и рисках // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 3–9; Зборовский Г.Е., Шукишина Е.А., Амбарова П.А. Нелинейность развития высшего образования: контуры концепции и возможные макрорегиональные практики // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 34–44; Ивахненко Е.Н. Российский университет перед лицом принудительных эпистем неоглобализма // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 122–129; Идея университета: вызовы современной эпохи (круглый стол) // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 35–63; № 8–9. С. 26–43; Назарова И.Б. Вызовы для российских университетов и преподавателей // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 61–67 и др.

ния дисциплин и модулей, включает и своего рода портфолио, где отражены значимые для предполагаемого работодателя результаты освоения образовательной траектории. Так в общих чертах модульный принцип реализуется в той части европейских университетов, которые присоединились к Болонскому процессу [15].

К такому переходу наши университеты, за редким исключением, не были готовы. Типы реагирования системы на внешние вызовы могут быть различными: от принятия и адаптации до отторжения и симуляции. В нашем случае дело свелось преимущественно к имитации. Выполняя указание руководства, учебные управления вузов стали приравнивать зачётную единицу к строго определённой количеству часов каждого курса, а требуемый ФГОС набор компетенций закреплять за теми же дисциплинами. Что изменилось по существу? Можно ли считать ежегодное повышение уровня требований к составлению пакета документов к образовательным программам и программам курсов чем-то улучшающим качество образовательных практик университетов? Требования формально приняты, а учебные настройки всех уровней, по сути, остались прежними. В итоговый документ (приложение к диплому) к оценке по каждой дисциплине теперь представляется количество часов и зачётных единиц. Студент сдал экзамен, получил оценку, и это событие приравнивается к определённому количеству зачётных единиц и всему тому, что записано в программе курса: «знает», «умеет», «владеет», «обладает» такими-то компетенциями и т.д. Неудивительно, что с определённых пор само слово «компетенция» в преподавательском сообществе приобрело иронические коннотации.

По прошествии пяти лет (с 2013 г.) не проявился положительный эффект и от введения третьего уровня высшего образования – подготовки кадров высшей квалификации [16]. Переименованная в образовательный уровень аспирантура, во-первых, потребовала дополнительных затрат, во-вторых,

создала неопределённости в отношении научного статуса обладателя диплома третьего уровня и, в-третьих, пока что никак не продемонстрировала планируемое повышение педагогического уровня подготовки аспирантов. Сложилась ситуация, когда в условиях сокращения ставок в вузах профессор преподаёт курсы на всех трёх уровнях, предметное наполнение и цели которых мало чем отличаются друг от друга. Процедура аттестации аспирантской подготовки в вузе теперь проходит по схеме, во многом схожей по критериям и требованиям с аттестацией бакалавриата. Это же обстоятельство привело к тому, что в академических институтах аттестовать аспирантуру по тем же критериям стало весьма проблематично, а в большинстве случаев – невозможно. Кроме того, эта калька с американской системы уже вступила в противоречие с прежними условиями сотрудничества с европейскими университетами на том же аспирантском уровне. Показателен в этой связи опыт РГГУ, где была запущена программа международной аспирантуры и докторантуры «Культурный трансфер и культурная идентичность: российско-немецкие связи в европейском контексте». Партнёры РГГУ из университета Альберта-Людвига (Фрайбург, ФРГ) недоумевают: как они смогут далее встраиваться в эту программу, нацеленную на координацию и обмен научными исследованиями и достижениями, когда к аспирантуре добавляется учебный процесс – с аудиторными занятиями, сдачей экзаменов и т.д., что совершенно не подразумевалось при открытии программы и что полностью выпадает из немецкой традиции подготовки аспирантов. Словом, гладко было на бумаге, да забыли про овраги.

Так же гладко выглядит на бумаге отчёт о выполнении майских указов Президента в части повышения заработной платы преподавателей вузов. Посмотрим на то, как образовательная вузовская система отреагировала на указы, в основание которых было положено вполне оправданное стремление придать образовательной системе большую

эффективность, снизить социальное напряжение, подогреваемое низким уровнем доходов вузовских преподавателей. Этот пример вообще показателен в том отношении, что вменение извне финансовых механизмов регуляции может порождать ещё большее количество побочных негативных явлений в образовательной системе, которые сводят к минимуму эффект от, казалось бы, достигнутого результата⁵. Итак, была поставлена задача доведения зарплаты преподавателей вузов и научных сотрудников за шестилетний срок (2012–2018) до целевых значений 180–200% от среднего уровня зарплаты по региону. Как отреагировала система? Руководству вузов в этих условиях было предписано «грамотно и эффективно» выстраивать свою финансовую и экономическую деятельность, изыскивать внутренние резервы для повышения заработной платы. Когда же резервы стали исчерпываться, администрации, чтобы не попасть в список «неэффективных», вынужденно перешли на губительную для развития университета диспропорцию в распределении заработанных средств между фондом заработной платы и средствами, направляемыми на поддержание/расширение учебной/научной базы (закупка нового оборудования, создание лабораторий, ремонт помещений и т.д.). Существует непреложное правило: если диспропорция в пользу заработной платы превышает соотношение 70% к 30%, то вуз постепенно утрачивает перспективу развития, а его материальная база постепенно приходит в упадок. На деле большинство непривилегированных московских вузов вынужденно перевели показатели заработной платы на уровень 90% от заработанных средств. Такая диспропорция сказывается на качестве образования не на момент её установления, а несколько позже, но непременно сказывается. Через каких-то 7–8 лет следует ожидать необратимого уста-

ревания материальной базы, которая уже сейчас едва влачит своё существование. На плечи руководителей вузов следующего десятилетия эта проблема, несомненно, ляжет неподъёмным грузом.

В это же время последовательно и незаметно для посторонних глаз, год за годом увеличивалась финансовая нагрузка на вузы в виде налогов на землю, коммунальных и всех прочих платежей. Так что остающиеся 10% средств уходят вовсе не на оборудование. Кроме того, повышение заработной платы в других секторах экономики (в подсчёт среднего уровня зарплаты по региону также автоматически включается и повышающаяся зарплата бюджетников) подводит к ситуации, схожей со стремлением достичь быстро отдаляющуюся цель. Между тем набор финансово-экономических инструментов, которыми располагает администрация университета, остаётся весьма ограниченным: создание бизнес-структур, связанных с образовательной деятельностью, бизнес-школ, институтов повышения квалификации и переподготовки кадров, расширение кластера дополнительного образования. Этот источник доходов в последние годы становится всё более скудным из-за падения платёжеспособности населения и организаций, нуждающихся в таких услугах. В сложившихся обстоятельствах дефицит университетского бюджета традиционно покрывается за счёт повышения стоимости платного обучения, а также за счёт экономии на учебно-научной деятельности: сокращения ставок и повышения до предела часовой нагрузки преподавателей, пересмотра в сторону уменьшения аудиторных/неаудиторных часов, отводимых на курсовые и выпускные работы студентов, консультации, практики, НИР и т.д. Страдает ли от этих вынужденных мер качество образования? Ответ лежит на поверхности. Как следствие, в условиях сокращения ставок факультеты и кафедры, чтобы не потерять наиболее ценных преподавателей, переводят их на долю ставки. Реальная картина такова, что возможность работать на целую ставку

⁵ См.: История повторяется: как исполнялись главные поручения Путина в экономике. Сайт РБК. URL: <https://www.rbc.ru/economics/20/03/2018/5aaf97059a79473279c2effc>

и получать полновесную зарплату, которая подаётся в отчётах как «средняя», стало скорее исключением, чем правилом, тогда как заключать контракт со штатным преподавателем, работающим на 0,5–0,25 ставки, стало вполне привычным делом. Поэтому официальные цифры средней зарплаты преподавателя в большинстве случаев нужно умножать на число меньше единицы. Чтобы содержать семью, многим преподавателям, в первую очередь молодым, приходится искать дополнительную работу в других учреждениях. Но ведь цель ставилась ровно противоположная: создание материальной возможности преподавателям покончить с практикой «работать в нескольких местах» и отдавать «свою энергию и способности» одному вузу. Обратной стороной этого процесса стало сокращение на четверть численного состава преподавателей вузов и научных сотрудников. Так, по данным Госстата, за последние пять лет количество преподавателей вузов в бюджетной сфере сократилось на 23,2%, научных сотрудников – на 23,9%.

Внешнее управленческое воздействие, перенесённое в образовательную систему механически («каузально»), в одних случаях не приносит ожидаемого эффекта, в других – уничтожает прежние эволюционные достижения, плодит многочисленные нестыковки, разбалансированность, утрату устойчивости и т.д. Если внешнее директивное вмешательство в систему образования происходит регулярно, то неизбежно образуется разрыв преемственности в её развитии, который, в свою очередь, порождает кризис и утрату его конкурентоспособности по отношению к другим национальным образовательным системам.

Очевидно, что любая реформа задевает чьи-то интересы и неизбежно порождает армию несогласных. В этом основная трудность реформирования. Поэтому, вероятно, нет такого варианта реформы системы образования (или даже её корректировки), с которым непременно согласились бы все задействованные лица. Но есть неперемённые условия, которые понятны и без апелляции

к теориям высокого уровня. Они вытекают из прагматических и проверенных на практике правил реформирования систем. К числу таких правил можно отнести, к примеру, то, что для успешного проведения реформы нужны дополнительные финансовые ресурсы. Поэтому вряд ли стоит рассчитывать на успех в реформировании системы образования в условиях нарастания дефицита финансовых средств. И ещё. Успех структурных преобразований возможен тогда и только тогда, *когда люди знают, на что и куда идут*, а такое консолидированное понимание может возникнуть и быть поддержано только внутри самой системы, но никак не навязано извне. В этой связи трудно оспорить весьма распространённое среди преподавателей и администраторов российских вузов мнение, что 20-летние усилия по реформированию отечественной высшей школы на поверку оказались фрагментированными и непоследовательными, а смена министерских команд (и ответственных лиц) периодически приводила к утрате ясного понимания картины в целом. *Сам по себе подражательный и межеумочный хафактер реформирования «сверху» всегда будет оставаться препятствием на пути принятия российским университетским сообществом сколько-нибудь приемлемого для него перечня ценностей и принципов, которых следует держаться, адаптируясь к изменчивой и агрессивной внешней среде.*

Заключение

На языке системного анализа тезис, подводящий черту под вышеприведённой аргументацией, может быть представлен в виде двух положений. *Во-первых*, образовательная система сохраняет себя во времени и органично развивается лишь тогда, когда располагает возможностью преобразовать внешнее воздействие (требование, указание, рекомендацию и т.д.) в очередной виток собственной эволюции, присваивая в качестве полезного только то, что отвечает её внутренней природе. *Во-вторых*, система должна располагать

возможностью не принимать и не включать неприемлемые для неё нововведения сверху. Если же образовательная система в силу тех или иных причин такой возможностью не располагает или утрачивает её, то она лишается благоприятной перспективы своего развития, а вместе с ней лишается шансов на выработку конкурентных преимуществ по отношению к иным образовательным системам — национальным и транснациональным.

Подчеркнём, что коммуникативно-системная теория позволяет отказаться от такого типа критики современности, когда реальные трудности и катаклизмы в образовании сопоставляются с некоей *идеальной нормой*, которая столь очевидна, «что и говорить тут нечего». Как правило, эта «норма» извлекается из идеализированных образцов ушедших эпох. Поэтому первое, что приходит на ум тем, кто следует нормативистской методологии, — это старые решения, за которыми неизменно следуют удобные сравнения, подбор выгодных стандартов и статус-кво самооценки [17]. Критика, которая говорит читателю, что в реальности всё плохо, а в идеале всё хорошо, не только бесполезна, но и вредна по существу, так как не позволяет видеть то, как можно мыслить и действовать иначе. В свою очередь, и критика «превращённых форм» в образовании [18] также предполагает, что критик располагает, по меньшей мере, неким эталоном «непревращённой» («идеальной», «истинной») формы, которая искажена под влиянием тех или иных жизненных обстоятельств. Примерно так же подвергался критике и «реальный социализм» на рубеже 80–90-х гг. прошлого века — с позиции возможности достижения в будущем некоего «истинного», «подлинного», «неотчужденного» состояния [19].

Каким, в таком случае, должно представляться органичное развитие образовательной системы? Прежде всего, в расчёт любого воздействия на образование должна включаться экспертная позиция, выработанная внутри самого образовательного сообщества. На первых порах такую экспертную функцию

неплохо выполняли учебно-методические объединения вузов России (УМО). Эта государственно-общественная организация привлекала достаточно широкий круг педагогических и научных работников, представителей работодателей к разработке ГОСов разных поколений, примерных основных образовательных программ, координации действий организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Сыграла она свою положительную роль и в обеспечении качественного содержания образования [20]. Преобразование в ФУМО (федеральные учебно-методические объединения по укрупнённым группам направлений подготовки и специальностей) привело к практической утрате ими большинства экспертных функций. В свою очередь, центр экспертизы оказался полностью передан «вышестоящему» Рособрнадзору. В наши дни ещё сохраняет возможность достучаться до верхов Российский Союз ректоров. Нельзя в этом отношении сбрасывать со счетов и публикации суждений экспертов, материалов круглых столов, панельных дискуссий, региональных, всероссийских и международных конференций в ведущих журналах и т.д. Всё это — взгляд снизу, который может консолидированно влиять на корректировку значимых решений в министерских кабинетах. Ситуация в этом отношении вовсе не безнадежная. Экспертное мнение в нескольких случаях принималось в расчёт руководством Правительства и Минобрнауки. Это имело место, когда усилиями авторитетных представителей вузовского сообщества удавалось убедить высшую сторону, что последствия введения новаций могут оказаться разрушительными для всей системы высшего образования. В числе таких скромных односторонних побед — отказ от введения государственных именных финансовых обязательств (ГИФО). Позиция вузовского сообщества вырабатывалась как раз в ходе публичных дискуссий, в которых вместе с работниками министерства принимали участие эксперты, преподаватели и администрации вузов, представители тех же УМО,

редакторы ведущих журналов, работодатели и др. Нельзя, конечно, полагать, что коллективное обсуждение полностью избавит наше высшее образование от ошибочных решений. Однако есть все основания рассчитывать на то, что при таком порядке вещей количество ошибочных решений и действий, направленных на изменение/корректировку функционирования образовательной системы в целом, существенно уменьшится. На том же основании можно полагать, что в этом случае предложенные сверху инновации, со всеми их рисками и достоинствами, получают шанс быть осмысленными на разных уровнях вузовского сообщества, а потому – получить шанс быть принятыми и реализованными с пользой для реальной жизни университета. Поэтому было бы разумно сделать так, чтобы голос вузовского сообщества всегда учитывался, когда принимаются судьбоносные для высшего образования решения.

Дискуссионные площадки с широким участием в них вузовских работников всех уровней смогут гораздо более эффективно повлиять на развитие российского образования, если будет преодолена, увы, привычная для нас нечувствительность к мнению университетов. *Взгляд сверху вниз следует настойчиво корректировать взглядом снизу вверх.* Настаивание же на повсеместном укреплении вертикали в принятии важнейших решений – путь, который ведёт к ещё большему ослаблению наших позиций по отношению к современным мировым достижениям в этой области. В этом случае управление образованием неизбежно будет клониться в сторону всё большего уточнения того, «что, как и кому делать», а «наведение порядка» в финансовой сфере – к такому положению вещей, когда «ни одно доброе дело не останется безнаказанным». Очевидно, что для всей системы высшего образования было бы большим благом, если бы Правительство РФ и Минобрнауки направляли свои усилия на разработку таких формул финансирования и образовательной деятельности в целом, которые поддерживали бы разнообразие и

развитие новых инициатив на местах. Государство должно найти новые основания для расширения доверия и поддержания самостоятельности университетов – как столичных, так и региональных. Дела поправятся, когда окончательно утвердится понимание того, что стратегическое управление образовательной системой в целом должно отказываться от формулы «что есть у одних, должно быть у других». Единые принципы организации образовательной и научной деятельности университетов вкупе с тотальным недоверием и мелочно-проверочной опекой – всё это делает систему высшего образования инертной и неповоротливой, а её руководителей ориентирует на сохранение статус-кво и обустройство комфортных ниш. Масштабная централизованная бюрократия – настоящее бедствие для отечественного высшего образования. Актуальность этой максимы только возрастает в условиях конкуренции в международном образовательном пространстве, быстроизменяющихся внешних сред и непредсказуемого роста неопределённостей на рынке труда.

Похоже, что раз от раза нам необходимо обращаться к лозунгу Просвещения, который ещё в 1784 году сформулировал И. Кант: «*Sapere aude!* – имей мужество пользоваться *собственным* умом» [21, с. 27]. В наше время этот лозунг приобрёл ещё более расширенное толкование, в русле которого работает и коммуникативно-системная стратегия. Будучи обращённой к образованию, эта стратегия нацеливает его работников на обретение *коммуникативной сноровки*, когда, столкнувшись с новыми проблемами, они находят новые творческие и оригинальные решения, а не апеллируют к абстрактным нормам и заимствованию подходов, разработанных другими людьми в другое время и в других обстоятельствах.

Благодарности: Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 16-36-00026 а1).

Литература

1. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академический проект, 2006. 880 с.
2. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М.: Хранитель, 2006. 880 с.
3. Бурдье П. Начала / Пер. с фр. Н.А. Шматко. М.: Socio-Logos, 1994. 288 с.
4. Луман Н. Введение в системную теорию / Пер. с нем. К. Тимофеева. М.: Логос, 2007. 288 с.
5. Кузнецова Н.И. Нестандартная эпистемология в отечественном исполнении (сравнительный анализ концепций Г.П. Щедровицкого и М.А. Розова) // Эпистемология и философия науки. 2012. № 2 (32). С. 184–200.
6. Розов М.А. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии. М.: Новый хронограф, 2008. 352 с.
7. Розов М.А. Тезисы к перестройке теории познания. URL: http://rozova.org/images/documents/Tezisi_k_perestroke_teorri_poznaniya_RozovMA.pdf
8. Ивахненко Е.Н. Социальные эстафеты в оптиках коммуникативных стратегий // Социальные трансформации: сб. науч. статей / Отв. ред. А.Г. Егоров; СмолГУ. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2011. Вып. 21. С. 110–118.
9. См.: Луман Н. Общество общества: В 2 т. (Кн. 1–5) / Пер. с нем. О. Никифорова и А. Антоновского. М.: Логос, 2011.
10. Luhmann N. Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 2002.
11. См.: Quortrup L. Society's Education System – An introduction to Niklas Luhmann's pedagogical theory // Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning. 2005. Vol. 1. Issue 1.
12. Антоновский А.Ю. Никлас Луман: эпистемологическое введение в теорию социальных систем. М.: ИФ РАН, 2007; Назарчук А.В. Учение Никласа Лумана о коммуникации. М.: Весь Мир, 2012.
13. Forman P., Heilbron J., Weart S. Physics circa 1900: Personnel, Funding, and Productivity of the Academic Establishments. Princeton University Press, 1975. P. 20–30.
14. См.: Ивахненко Е.Н. Россия на «порогах»: Идеинные конфронтации и «пороги» в течениях русской религиозно-философской и политической мысли (XI – нач. XX в.): Историко-философское исследование. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
15. Сазонов Б.А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации образования // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 10–24.
16. Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Сапунов М.Б. Российская аспирантура в образовательном поле // Социс. 2017. № 9. С. 3–16.
17. Лукьяненко В.П. Системный кризис образования в России: признаки и их анализ // Педагогика. 2018. № 1. С. 22–32.
18. Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б. Российская образовательная реальность и её превращённые формы // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 87–97.
19. Кузьминов Я.И., Набиуллина Э.С., Радаев В.В., Субботина Т.П. Отчуждение труда: история и современность. М.: Экономика, 1989. 287 с.
20. Коршунов С.В. О роли МГТУ им. Н.Э. Баумана в научно-методическом обеспечении высшей школы России (к 30-летию образования УМО) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 152–167.
21. Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение? // Кант И. Соч. в 6 т. / Под ред. В.Ф. Асмуса и др. Т. 6. М.: Мысль, 1966.

Статья поступила в редакцию 19.05.18

С доработки 07.06.18

Принята к публикации 05.07.18

Domestic Education as a System and an Object of Management

Eugene N. Ivakhnenko – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., e-mail: ivahnen@rambler.ru
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
Address: 27, Lomonosovskiy prosp., Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The article proposes communicative conceptualization of the notion of “education system”. The turn of modern theoretical sociology toward the system-communicative theory (N. Luhmann), in the author’s opinion, marked not only a waiver of structural and functional approaches to

the analysis and management of social systems, but also a refrain from the relapses of their criticism built on the notion of “ideal norm”. The author also makes an attempt to implement the logic of the development of operationally closed recursively evolving systems as a tool for analyzing some actions of the regulator on reforming Russian higher education, which were directly transferred to higher education institutions within the last 10–15 years.

Keywords: education system, communicative theory, structural functionalism, education reform, normativism, recursive adjacency, structural coupling

Site as: Ivakhnenko, E.N. (2018). [Domestic Education as a System and an Object of Management]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 9-23. (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-9-23>

References

1. Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. Mc.-Graw-Hill. Book Company Inc., New York and London.
2. Merton, R. (1949). *Social Theory and Social Structure*. New York.
3. Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris, Minuit.
4. Luhmann, N. (2007). *Binfihrung in die Systemtheorie*. Transl. from German by K. Timofeev. Moscow: Logos Publ. (In Russ.)
5. Kuznetsova, N.I. (2012). [Non-standard Epistemology in Domestic Design (Comparative Analysis of the Concepts of G.P. Shchedrovitsky and M.A. Rozov)]. *Epistemologiya i filosofiya nauki* [Epistemology & Philosophy of Science], No. 2, pp. 184-200. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Rozov, M.A. (2008). *Teoriya sotsial'nykh estafet i problemy epistemologii* [Theory of Social Relay Races and the Issues of Epistemology]. Moscow: Novyi Khronograf Publ. 352 p. (In Russ.)
7. Rozov, M.A. *Tesisy k perestroike teorii poznaniya* [Thesis to Restructuring of the Theory of Cognition]. Available at: http://rozova.org/images/documents/Tezisi_k_perestroike_teorii_poznaniya_RozovMA.pdf (In Russ.)
8. Ivakhnenko, E.N. (2011). [Social Relay Races through the Optics of Communication Strategies]. In: *Sotsial'nye transformatsii* [Social Transformations: Collection of Papers]. A.G. Egorov (Ed). Smolensk: Smolensk State Univ. Publ. Issue 21. Pp. 110-118. (In Russ.)
9. Luhmann, N. (2011). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. In 2 vol. Books 1-5. Transl. from German by O. Nikiforov and A. Antonovsky. Moscow: Logos Publ. (In Russ.)
10. Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
11. Qvortrup, L. (2005). Society's Education System – An Introduction to Niklas Luhmann's Pedagogical Theory. *Seminar.net – International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*. Vol. 1. Issue 1.
12. Antonovsky, A. Yu. (2007). *Niklas Luhmann: epistemologicheskoe vvedenie v teoriyu sotsial'nykh sistem* [Niklas Luhmann: Epistemological Introduction to the Theory of Social Systems]. Moscow: Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences Publ. (In Russ.); Nazarchuk, A.V. (2012). *Uchenie Niklasa Luhmanna o kommunikatsii* [Niklas Luhmann's Doctrine about Communication]. Moscow: Ves' Mir Publ. (In Russ.)
13. Forman, P., Heilbron, J., Weart, S. (1975). *Physics Circa 1900: Personnel, Funding, and Productivity of the Academic Establishments*. Princeton University Press, pp. 20-30.
14. Ivakhnenko, E.N. (1999). *Rossiya na “porogakh”. Ideinye konfrontatsii i “porogi” v techeniyakh russkoi religiozno-filosofskoi i politicheskoi mysli (XI – nachalo XX v)* [Russia is on “Rapids”: Confrontations and “Rapids” in the Ideological Movements in Russia (XI – beginning of XX century): Historic and Philosophical Study. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical Univ. Publ. (In Russ.)

15. Sazonov, B.A. (2011) [Individually-oriented Organization of Teaching and Learning Activities as a Condition for Modernization of Higher Education in Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 10–24. (In Russ., abstract in Eng.)
16. 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. 3–16. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Luk'yanenko, V.P. (2018). [Systemic Crisis of Education in Russia: Indications and Their Analysis]. *Pedagogika* [Pedagogy]. No. 1, pp. 22–32. (In Russ.)
18. Tkhapsoev, Kh.G., Sapunov, M.B. (2016). [Russian Educational Reality and Its Converted Forms]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6 (202), pp. 87–97. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Kuz'minov, Ya. I., Nabiullina, E.S., Radaev, V.V., Subbotina, T.P. (1989). *Otchuzhdenie truda: istoriya i sovremennost'* [Alienation of Labour: History and Modernity]. Moscow: Ekonomika Publ. 287 p. (In Russ.)
20. Korshunov, S.V. (2018). [The Role of Bauman Moscow State Technical University in Scientific and Methodical Support of Higher School of Russia (To the 30th Anniversary of Educational and Methodical Association)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 6, pp. 152–167. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Kant, I. [Answering the Question: What is Enlightenment?] In: Kant, I. *Sochineniya v 6 t.* [Collection of works in 6 vol.]. V.F. Asmus (Ed). Moscow: Mysl' Publ., 1966. (In Russ.)

Acknowledgement. The study is financially supported by the Russian Foundation for Humanities (project № 16-36-00026 a1).

*The paper was submitted 19.05.18
Received after reworking 07.06.18
Accepted for publication 05.07.18*



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

Образовательные гибриды в высшем образовании России

Сенашенко Василий Савельевич – д-р физ.-мат. наук, проф., кафедра сравнительной образовательной политики. E-mail: vsenashenko@mail.ru

Макарова Амина Андреевна – аспирант, кафедра сравнительной образовательной политики. E-mail: amina.somnium@gmail.com

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

***Аннотация.** В качестве инструмента научного анализа отечественной образовательной действительности предлагается подход в терминах концепции социальной гибридизации. В работе дано обоснование гибридной природы модернизации отечественного высшего образования. Выявлено влияние интеграционных предпочтений при модернизации высшей школы на формирование гибридных образовательных конструкций в системе отечественного высшего образования. Приведено определение гибридной системы, рассматриваются процессы гибридизации сферы образования, обсуждаются различные её аспекты. Отмечаются особенности гибридных преобразований и связь с образовательной реальностью. Особо подчёркивается гибридная природа компетентностного подхода. Рассмотрено моделирование гибридных систем на основе превращённых форм.*

***Ключевые слова:** гибридные образовательные системы, гибридная природа модернизации, гибридизация образования, гибридные преобразования, знаниевый подход, компетентностный подход, моделирование образовательной действительности, инверсия, превращённая форма*

***Для цитирования:** Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательные гибриды в высшем образовании России // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 24-42.*

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-24-42>

Введение

Высшее образование всё больше интернационализируется. Всё чаще возникает вопрос: по какому пути пойдёт дальнейшее развитие отечественной системы образования? Большинство уверено, что нынешние трудности, переживаемые высшей школой, – это не погрешности выбора маршрута, а лишь временные затруднения. К тому же у многих остаётся недопонимание или искажённое понимание возможностей собственной, унаследованной Россией советской системы образования. До сих пор нет чёткого понимания того, что было конструктивного в прежней системе образования, а что следует отнести к её недостаткам. Всё ещё остаётся открытым вопрос, какие традиции отечественного образования следовало бы продолжать, а от чего стоило бы отказаться

при обновлении образовательной системы. Представления о новых тенденциях в образовании, с опорой на зарубежный опыт как реальное подспорье для преодоления кризисных явлений, активно реализовывались с конца 1980-х гг. прошлого века. В последующие годы неоднократно предпринимались попытки создания условий, необходимых для позитивных трансформаций национального образовательного пространства. Вместе с тем большинство реформ осуществлялись методом проб и ошибок, без должного научного обоснования, и потому не привели к желаемым результатам. При этом основой их практической реализации явилось смешение различных образовательных систем в директивном ключе, без предварительного моделирования возникающих при этом потенциальных рисков [1]. Стратегия обра-

зовательной политики такого рода вполне закономерно приводит к разрушительным итогам вследствие наличия структурных и ценностных различий смешиваемых образовательных систем [2]. К началу второго десятилетия XXI века стало ясно, что строительство обновленной образовательной системы без глубокого понимания её фундаментальных социокультурных особенностей явно недостаточно для того, чтобы обеспечить успешное развитие отечественных образовательных институтов.

Целью настоящей работы является описание смешанной природы реформы российского высшего образования на основе представлений о социальной гибридации, выявление влияния глобальных интеграционных тенденций на характер обновления высшей школы, попытка моделирования гибридных образовательных систем на основе превращённых форм. В контексте идей о социальной гибридации процессы смешения образовательных систем ранее не исследовались. «Смешение образовательных систем» рассматривается нами как инструмент интерпретации и понимания возникающих в ходе реформирования системы образования гибридных превращений образовательного ландшафта страны.

Идея гибридации в научной литературе

Понятие «гибрид», берущее начало в естествознании, в дальнейшем получило широкое применение в социальных науках (культурологии, религиоведении, философии), используется при изучении литературы, фольклора, произведений искусства, средств коммуникации, различных социальных явлений (миграций, города, идентичности, пространства и т.д.). Многие учёные, работающие в разных областях социальных наук, порой используют иные термины описания и интерпретации, однако сама исследовательская программа остаётся общей [3; 4]. Идея гибридации обсуждается в научной литературе в рамках различных подхо-

дов: социокультурного, геополитического, естественнонаучного и пр. [5; 6]. В широком смысле социальная гибридация трактуется как процесс заимствования идей, форм правления, социальных институтов у одной страны и перенос их на почву другой. При этом под гибридным принято понимать такое взаимодействие, результатом которого становится смешение или совмещение двух или более систем или объектов, создание системы или объекта с новыми свойствами. Для всех типов социальных гибридов характерно вытеснение старых форм и появление новых. Социальная гибридация может рассматриваться как один из важнейших инструментов социальной модернизации [3; 7]. Гибридация систем высшего образования становится одной из ключевых тенденций углубления международных образовательных контактов [8] и является следствием процессов глобализации [9–11]. В сущности, гибридация образования – это одно из направлений глобализации социальной сферы.

Авторами работы [9] гибридация определяется как «способы, с помощью которых формы¹ отделяются от существующих практик и рекомбинируют² с новыми формами в новых практиках». Явлению гибридации в качестве основных характеристик свойственны спонтанность, непредсказуемость развития, формационная «текучесть» социальной среды. Для его изучения требуются междисциплинарные исследования на пересечении философии, педагогики, социологии, культурологии и политологии, использующие также естественнонаучные категории. В междисциплинарном дискурсе идея «гибридности» обеспечивает уникальный аналитический взгляд на все сферы жизни общества, признавая запутанные и сложные переплетения каких-либо процессов, явлений [3]. Гибридация – это не только смешение существующих форм, но и создание

¹ Форма – способ существования объекта, его внешнее проявление, структура содержания.

² Рекомбинация – это расположение составных частей чего-нибудь в новом порядке.

(creation) новых. Важно подчеркнуть, что гибрид возникает в результате взаимодействия, то есть благодаря контакту и последующим практикам. Под гибридным типом взаимодействия мы понимаем контакт двух и более сторон и дальнейшие совместные практики, результатом которых становится их смешение и создание гибридного объекта (процесса или конкретного феномена) [3].

Смешанная образовательная система – это ещё не гибридная образовательная система. Процесс формирования образовательного гибрида растянут во времени и требует повышенного внимания. Образовательные гибриды могут обладать как положительными, так и отрицательными свойствами. Формируя гибридную реальность, необходимо с самого начала определиться с тем, какими свойствами должна обладать новая структура, далее оценить потенциальные возможности выполнения принятых требований, а затем разработать алгоритм их достижения. Гибридное смешение, или встреча – «момент истины и откровения, из которого рождается новая форма» [11]. В этой фазе «переходящий» субъект получает черты двойственности, поскольку пребывает в той области, в которой очень мало или вовсе нет свойств прошлого состояния, это некие точки бифуркации как возможность восстановления целостности, формирования новой структуры [5].

Становление высшего образования в России

Дискуссия о «русской образовательной модели» продолжается многие годы, в том числе и на страницах журнала «Высшее образование в России». Эта тема не только интересная, но и в некотором смысле судьбоносная. Страсти кипят до сих пор, высказываются различные точки зрения³.

³ Андреев А.Ю. О «новом прочтении» истории российских университетов // Высшее образование в России. 2009. № 3. С. 149–159; Андреев А.А. Общество и образование: опыт дореволюционной России // Высшее образование в России. 2017.

Действительно, академический университет в России создавался практически на пустом месте, да к тому же в порыве европеизации русского быта, поэтому других проектов и быть не могло. Тем более что делалось это руками человека, получившего университетское образование в Европе, а также с участием приглашённых профессоров европейских университетов. И даже потом, когда появились первые отечественные профессора, все они, как правило, получали образование в зарубежных университетах и были «пропитаны» европейскими образовательными традициями. Поэтому на начальном этапе становления высшего образования в России говорить о смешении различных образовательных систем было бы не вполне обоснованно. Поскольку экономические и социальные условия в России были отличными от европейских, естественным было появление конвергентной компоненты в основном университете, впитавшем особенности русской жизни и влияющем на погружаемые в неё европейские образовательные стереотипы. С течением времени в ходе формирования национальной образовательной традиции происходит становление своеобразного образовательного гибрида с европейским началом, который укоренился на русской почве, перестал быть внешним нововведением, вошел в жизнь страны как неотъемлемая составляющая.

Таким образом, русская система высшего образования имеет европейские истоки. На начальном этапе значительное влияние на её создание оказала немецкая университетская традиция, а в начале XIX в. были

№ 11 (217). С. 158–164; Гаврилов В.С., Колесников В. И., Олесеюк Е.В., Шулу А.А. К вопросу о национальных моделях образования // Высшее образование в России. 2009. № 3. С. 137–149; Никольский В.С. Как нельзя говорить о русской модели университета // Высшее образование в России. 2009. № 2. С. 126–131; Горохов В.Г. Уроки реформы образования в России конца XIX – начала XX столетий // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 147–154.

позаимствованы достижения французской системы инженерного образования. Именно таким образом формировалась система высшего образования России – гибридная в основе, но русская по существу, впитавшая русскую культурную традицию, воспринявшая особенности социального устройства России. Так, например, формирование «курсовой системы организации учебного процесса» с набором обязательных к слушанию в течение учебного года лекций и отказ от европейской либеральной университетской традиции построения образовательных программ выглядит вполне закономерно, поскольку речь шла об освоении выпускниками университета определённых профессий. С одной стороны, это продолжение «привычной» русской школьной традиции построения учебного процесса, а с другой – результат слияния французской высшей профессиональной школы и немецкого классического университета. Несколько позже в России начали создаваться технические вузы. Выпускник технического вуза, а это, как правило, инженер, был заметной фигурой в социальной структуре дореволюционной России.

Особенно примечательны масштабные преобразования системы высшего образования СССР в 30-е годы XX века, когда в стране возникла потребность в большом количестве так называемых «линейных инженеров» – инженеров-исполнителей. Для удовлетворения потребностей промышленности в инженерных кадрах в течение короткого времени были созданы отраслевые институты, обеспечившие выпуск «массового инженера», тогда как подготовка инженеров с университетским образованием оставалась прерогативой ведущих вузов страны. Так к середине XX века в СССР (включая Россию) сложилась целостная система высшего образования, которая в ходе развития претерпела различного рода изменения, в том числе и превращения гибридной природы.

Протекающая дискуссия о путях университетского строительства в России имеет перманентный характер. Она не может быть

завершена в обозримом времени по той простой причине, что реформа отечественной образовательной системы представляет собой совокупность гибридных преобразований сферы образования, адаптация которых к изменившимся условиям может продолжаться в течение длительного времени. Тем более что требования к конечному результату реформирования отечественной системы высшего образования всё ещё остаются крайне противоречивыми. С одной стороны, это стремление сохранить традиции классического университета, а с другой – решить задачи утилитарного плана: готовить выпускника высшей школы «под ключ» в режиме минимизации бюджетных расходов на образование [1].

Болонский процесс

Последние двадцать лет интеграционные процессы в сфере высшего образования на территории Европы развивались особенно активно. За это время системы образования большинства европейских стран прошли этап болонских преобразований. Целью этих преобразований стало обеспечение качественного высшего образования для всех социальных групп населения, повышение трудоустраиваемости выпускников, активизация мобильности [12]. В результате западноевропейские системы образования, не теряя собственных образовательных традиций, фактически начали эволюционировать в сторону советской (профессиональной) образовательной модели⁴, становясь всё более профессионально ориентированными. Появился образовательный тренд, нацеливающий системы образования на создание практико-ориентированных образовательных программ в режиме конвергентных преобразований европейского образова-

⁴ Результатом освоения образовательных программ в рамках профессиональной образовательной модели является присвоение квалификации, подтверждающей готовность выпускника к выполнению профессиональной деятельности определённого уровня.

тельного ландшафта. В ходе реформирования образовательных систем в европейских странах были, прежде всего, приняты новые методические документы: «Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве», которые преследовали единственную цель – обеспечение гарантии качества высшего образования в европейском пространстве – ESG⁵.

Одновременно происходило смешение традиционных систем образования западноевропейских стран с англо-американской образовательной системой, создавая тем самым основу для их гибридизации. В настоящее время можно говорить о европейском образовательном гибриде: «Создание общей европейской сферы высшего образования – поражающий воображение проект, но он привёл к чему-то очень не похожему на “англосаксонскую систему”, с которой по ошибке себя сравнивал, и при этом к чему-то весьма интересному» [13].

В 2003 г. Россия подписала Болонскую декларацию и таким образом присоединилась к формированию Европейского пространства высшего образования, поскольку задачи Болонского процесса виделись созвучными концепции модернизации российского высшего образования. Ключевой проблемой модернизации образования, кроме расширения доступности и обеспечения качества, должно было стать повышение его эффективности. Для этого необходимо было разработать подходы и определить средства, требуемые для решения поставленных задач. Во главу угла планируемых преобразований системы высшего образования России было поставлено внедрение европейской либеральной университетской традиции, замещение моноуровневой структуры образовательных программ высшего образования англо-американской многоуровневой структурой, смена образовательной модели вы-

пускника⁶, переход на новую систему расчёта трудоёмкости образовательных программ и учёта учебной работы студентов (аналог ECTS⁷), а также внедрение модульно-рейтинговых алгоритмов построения образовательных программ.

На этот раз характер заимствования европейского опыта в ходе реформирования высшего образования России коренным образом отличался от использования европейской модели университета в условиях становления системы высшего образования России в XVIII веке. Тогда, к моменту создания в России академического университета, европейские университеты уже накопили большой опыт в области университетского образования. Ясно, что в таких условиях речь не могла идти о смешении двух систем университетского образования на паритетной основе. Фактически имело место конвергентное погружение в образовательную среду России европейского университета, который лишь со временем впитал, как уже отмечалось выше, русскую культурную традицию и адаптировался к особенностям социального устройства России. В начале XXI века, к моменту присоединения России к Болонскому процессу, в стране функционировала мощная система высшего образования, и следование принципам Болонской декларации должно было сопровождаться смешением двух самостоятельных образовательных систем, в основу которых были положены различные принципы построе-

⁶ Вместо ЗУНов (знания, умения, навыки) – «знаниевой модели», появились компетенции – «компетентностная модель» с элементами либеральной образовательной модели.

⁷ ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) – Европейская система перевода и накопления кредитов – общеевропейская система учёта учебной работы студентов при освоении образовательной программы или курса. На практике система ECTS используется при переходе студентов из одного учебного заведения в другое на всей территории Европейского Союза и других принявших эту систему европейских стран.

⁵ Европейское пространство гарантий качества (The European Space Guarantee).

ния и различные образовательные модели. В такой ситуации не могло быть речи о частичном усовершенствовании отечественной системы высшего образования на основе «болонской» образовательной модели. Возникла сложнейшая проблема её глубокого реформирования с использованием зарубежных образовательных конструкций и одновременным сохранением национальных образовательных традиций. В сущности, участие в Болонском процессе свелось к созданию новой системы высшего образования гибридного типа на смешанной основе. Уже тогда можно было предположить, что одновременное изменение, а фактически – ломка устоявшегося формата функционирования различных образовательных подсистем отечественной системы образования вызовет их расстройство, приведёт к непредсказуемым последствиям.

Вместо того чтобы в новых условиях определиться с гарантиями качества высшего образования на национальной основе, как это сделали страны Западной Европы, разработав соответствующие рекомендации, Россия ещё до подписания Болонской декларации приступила к изменению структуры высшего образования, принципов формирования основных образовательных программ высшей школы. Началась разработка образовательных стандартов как нормативных документов, определяющих требования к образовательным программам и условиям их реализации, которая продолжается уже на протяжении 20 лет, превратившись в постоянный вид деятельности органов управления образованием и подведомственных им вузов. При этом, как свидетельствует накопленный опыт стандартизации, новые нормативные документы лишь косвенным образом могут оказывать влияние на качество высшего образования [14].

Участие России в формировании Европейского пространства высшего образования имело свои особенности, поскольку определяющее влияние на характер включения России в Болонский процесс оказа-

ло то обстоятельство, что происходящее представляло собой вариант «революции сверху». Это в корне противоречит самому духу Болонского процесса [1]. Система высшего образования России, по крайней мере на начальном этапе образовательной реформы, стала продвигаться в сторону европейской либеральной образовательной модели⁸. Однако с течением времени направление реформирования отечественной системы высшего образования изменилось коренным образом. Явно обозначился крен в сторону её профессионализации, в сущности, возврат к советской образовательной модели, искажённой либеральными наслоениями. Появилось осознание бесперспективности либерализации сферы образования, которая, вообще говоря, является непозволительной роскошью для развивающейся страны с образовательной инфраструктурой, подчинённой подготовке профессионалов в различных областях деятельности. Ибо реальность такова, что каждый выпускник высшей школы должен прежде всего иметь профессиональную квалификацию, востребованную рынком труда.

И здесь начинается самое интересное. Новая структура высшего образования, прежде всего – четырёхлетние образовательные программы бакалавриата, не смогла обеспечить требуемый рынком труда уровень профессиональной подготовки выпускников высшей школы. Причиной тому стало значительное сокращение сроков освоения традиционной образовательной программы высшей школы – вместо 5–6 лет было установлено 4 года с одновременным уменьшением объёма аудиторных занятий и увеличением объёма так называемой «самостоятельной работы студентов», к постановке которой

⁸ Результатом освоения образовательных программ в рамках либеральной образовательной модели является академическая степень. Квалификация – это документ, подтверждающий освоение образовательной программы определённого уровня.

большинство вузов не были подготовлены. Да и магистратура длительное время «оставалась не у дел». Либеральный алгоритм формирования сводил на нет её эффективность как образовательной программы высшего образования второго уровня.

Необходимо отметить, что при переносе тех или иных образовательных конструкций из одной системы образования в другую можно рассчитывать на успех лишь в том случае, если это происходит между странами с похожей структурой экономики, близкими образовательными традициями и социальным укладом. При этом большое значение имеют характер управленческой культуры в стране в целом [1] и, конечно же, схожесть или различия между образовательными традициями системы-донора и системы-акцептора. Наличие принципиальных отличий между системами образования по указанным выше позициям, как уже отмечалось выше, приводит к пагубным последствиям. Самый простой случай – когда образовательная система-акцептор отторгает навязываемые ей новшества и начинает совершенствовать систему образования исходя из своих внутренних образовательных потребностей и кадровых запросов собственного народнохозяйственного комплекса. Положение становится гораздо сложнее, когда не удаётся таким образом решить возникающие проблемы становления смешанной образовательной системы. Полное замещение одной образовательной системы на другую выглядит особенно губительным, поскольку среда, в которую погружена иностранная образовательная система, как правило, её отторгает. Требуется достаточно продолжительный период адаптации, чтобы можно было получить положительный результат. Складывается ситуация, когда вновь сформированная по указанному выше алгоритму образовательная система существует «сама по себе», в отрыве от реальных потребностей страны-акцептора. И, наконец, третий вариант, когда возникает смесь или помесь двух образовательных систем.

Казалось бы, это наиболее благоприятный случай, который может обладать созидательным потенциалом, способствующим появлению необходимых условий для успешного проведения образовательных реформ. Но так ли обстоит дело в действительности? Маловероятно, что возникшее в результате директивных действий (в результате «революции сверху») смешение образовательных систем в дальнейшем будет развиваться по благоприятному конвергентному сценарию. Уж больно искусственно выглядят условия появления смешанной образовательной системы. Да к тому же и границы смешения при этом оказываются расплывчатыми [1].

В результате рассмотренных выше преобразований фактически произошёл слом традиционной структуры высшего образования, сложившихся алгоритмов управленческой культуры в сфере образования и основных принципов его научного и методического обеспечения. Появились две образовательные подсистемы: остатки традиционной образовательной системы и вновь созданная по болонским лекалам подсистема высшего образования с заменой квалификационных характеристик образовательными стандартами, разработанными на основе компетентностного подхода, и сменой образовательной модели выпускника. Сложившаяся таким образом система высшего образования может развиваться в двух направлениях: либо пошаговое отторжение «болонских новшеств», продемонстрировавших несостоятельность в решении кризисных проблем российской высшей школы, либо становление образовательного гибрида как прообраза обновлённой образовательной системы, что потребует немалого времени.

Иерархия гибридных преобразований в сфере образования

В настоящей статье понятие «гибридизация в сфере образования» используется для объяснения неудач образовательной реформы в России и их связи с гибридным характером преобразований системы образования,

сформировавшейся в результате смешения болонской и советской образовательных систем. Причины сложившейся ситуации видятся в непредсказуемости гибридных превращений сложных социальных систем как имманентной составляющей подобных преобразований.

Формирование гибридного образовательного пространства происходит с участием не только образовательной, но и окружающей среды, в которую погружена система образования. Поэтому немногие гибриды приспосабливаются к новым условиям функционирования. Это связано с тем, что вновь образовавшиеся гибридные структуры для успешной «акклиматизации» вынуждены адаптировать окружающую среду «под себя». Столь сложная задача часто оказывается трудноразрешимой, и тогда возникает потребность в выявлении условий соответствия целей формирования гибридного образовательного пространства способам их достижения.

Возникновение образовательных гибридов связано с модернизацией системы образования, представленной тремя векторами. Первый вектор модернизации – структурный – связан с обновлением структуры образовательных институтов с целью их рационального функционирования. Второй вектор – технологический – подразумевает совершенствование технологической оснащённости образовательного процесса. Третий вектор модернизации – предметный – связан с содержанием образовательных программ.

Явление гибридизации имеет место на технологическом уровне [15], на уровне использования образовательных технологий, когда речь идёт о перенесении образовательных технологий из одной образовательной среды в другую, о методической оснащённости формирования умений и навыков в гибридной среде [16]. Она проявляется также на уровне структурных изменений учебных планов и программ учебных курсов. При этом вносимые изменения чаще всего затра-

гивают организацию учебного процесса, но фактически не касаются содержания образовательных программ. Если и имеют место содержательные изменения образовательных программ, то они никак не связаны с «болонскими предписаниями», инициирующими гибридные изменения в отечественном высшем образовании.

Структурная гибридизация как результат появления новых практик международного сотрудничества и конкуренции в области образования представляет особый интерес, поскольку сопровождается появлением новых образовательных конструкций, масштабных проектов и пр. При этом состав изменений имеет выраженную иерархическую структуру на уровне системы образования, на уровне вуза, на уровне образовательных технологий, реализуемых в учебном процессе, и т.д. Это могут быть фронтальные структурные преобразования высшей школы, в частности создание федеральных и национальных исследовательских университетов при сохранении традиционных институтов и университетов, изменения форм и методов организации учебного процесса, его технологической оснащённости. При структурной гибридизации вузов происходит смешение различных элементов их внутренней структуры: в составе вузов одновременно функционируют институты и факультеты, образовательные программы как структурные единицы и кафедры, культивируются смешанные формы организации учебного процесса – модульная и семестровая структура учебных планов и пр.

Попытки «втиснуть» в новые учебные планы, соответствующие обновлённой структуре основных образовательных программ высшей школы, методологически, методически и организационно выверенное на протяжении десятилетий содержание высшего образования показали свою несостоятельность. В частности, структурные изменения учебных планов: переход к исчислению объёма образовательных программ в часах общей трудоёмкости или зачётных единицах

и увеличение объёма самостоятельной работы студентов – без должного методического и организационного сопровождения становятся одной из причин резкого падения качества образования. Возникают трудные вопросы: как трансформировать образовательную систему таким образом, чтобы в ней произошли ожидаемые позитивные изменения? Как осуществлять мониторинг проникновения элементов гибридности в традиционные направления и виды образовательной деятельности, чтобы избежать неприятных последствий? Особо пристального внимания требуют не только направления и механизмы совершенствования и дальнейшего развития образования, но и проблема сохранения образовательной системы.

Превращённая форма как реалистическая модель образовательной действительности

Результаты образовательной реформы гибридного типа требуют концептуальных инструментов для своего описания. В качестве одного из подходов к пониманию преобразований образовательной реальности может рассматриваться язык превращённых форм⁹. В литературе попытка такого рода уже была реализована [18].

В нашей работе превращённая форма рассматривается как инструмент модельного описания образовательной действительности. В чём его отличие от традиционного моделирования? При традиционном модельном подходе, как известно, любой объект рассматривается как изолированная самодостаточная система, обладающая определёнными свойствами. При использовании

превращённых форм модельного описания действительности приходится одновременно учитывать свойства социальной среды, в которую эти объекты погружены, характер взаимодействия объекта и среды погружения. Фактически речь идёт об использовании принципа дополнительности, который нашёл широкое применение в различных областях науки, к социальной практике. Невозможность провести границу между социальным объектом и средой погружения (аналогично квантовой механике – между физическим объектом и измерительным устройством) определяет две задачи: а) каким образом отличить знания о социальном объекте и знания о среде его погружения, и б) каким образом, различив их, связать в единую теорию объекта. Первая задача решается введением требования описания среды в отсутствие исследуемого объекта. Вторая задача решается с помощью принципа дополнительности, когда знания о социальном объекте и знания о среде его погружения взаимно дополняют друг друга. И тогда единая картина социального объекта синтезирует эти два описания.

Примеры из образовательной сферы. В качестве наиболее очевидного примера рассмотрим «историю» появления ЕГЭ в российской системе образования. Очевидно, что в «своей» образовательной среде ЕГЭ предстает как одна из превращённых форм образовательной действительности. В этом случае единая картина синтезирует два описания – ЕГЭ как социального объекта и как среды его погружения. При переносе в другую, инородную ему среду ЕГЭ теряет ранее присущие ему свойства. Более того, в новой для ЕГЭ образовательной среде уже функционирует аналогичная структура – это традиционный вступительный экзамен, который по отношению к собственной образовательной среде погружения также идентифицируется с одной из превращённых форм образовательной действительности. При гибридизации двух образовательных систем происходит перемешивание всех составляющих вновь образовавшейся образовательной

⁹ В литературе превращённая форма рассматривается как форма действительного существования какой-либо системы [17]. Такие формы есть продукт превращения внутренних отношений сложной системы, происходящего под влиянием внешних воздействий на определённом уровне её функционирования. Применительно к системе образования это могут быть структурные превращения, превращения технологические и пр.

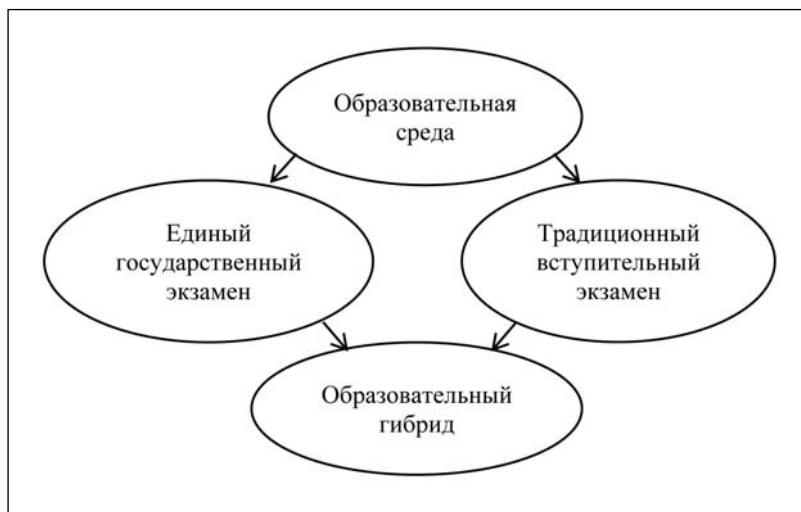


Рис. 1. Механизм формирования обновлённой системы вступительных испытаний

конструкции. С одной стороны, образовательная среда, инородная по отношению к ЕГЭ, лишает его прежнего статуса, с другой – традиционный вступительный экзамен из-за внедрения ЕГЭ выводится из «образовательного оборота». Возникает потребность в построении новых образовательных конструкций гибридного типа, которые бы описывались превращёнными формами обновлённой образовательной действительности. Видятся две возможности решения этой проблемы.

Первая – когда традиционные вступительные экзамены не частично, а полностью замещаются ЕГЭ. Тогда появляется соответствующая конструкция приёма в вузы. Возникает образовательный конструкт «ЕГЭ – образовательная среда погружения», когда ЕГЭ внедряется в чужеродную образовательную среду. Здесь система образования лишается возможности совершенствования ранее принятой системы приёма в вузы, а ЕГЭ приобретает черты извращённой формы традиционных вступительных экзаменов, что и наблюдалось в течение длительного времени в отечественной системе образования.

Можно пойти другим путём. Чтобы получить аналог традиционного вступительного

экзамена, обладающего требуемыми свойствами, на начальном этапе реформирования системы приёма в вузы нужно сформировать образовательный гибрид путём смешения ЕГЭ и традиционного вступительного экзамена, который идентифицируется с превращённой формой обновлённой системы вступительных испытаний (Рис. 1).

Но для того чтобы образовавшийся гибрид превратился в жизнеспособную образовательную конструкцию, необходимо выполнение принципа дополнительности, согласно которому получившийся образовательный гибрид и среда его погружения, взаимно дополняя друг друга, генерируют обновлённый вступительный экзамен, описываемый превращённой формой обновлённой системы вступительных испытаний. К сожалению, в отечественной системе образования такая конструкция складывается стихийно, что называется, «задним числом», проходя множество проб и ошибок.

Второй пример формирования гибридной конструкции – это предоставление МГУ им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургскому государственному университету права самостоятельно присуждать учёные степени кандидата и доктора наук, создавать диссер-

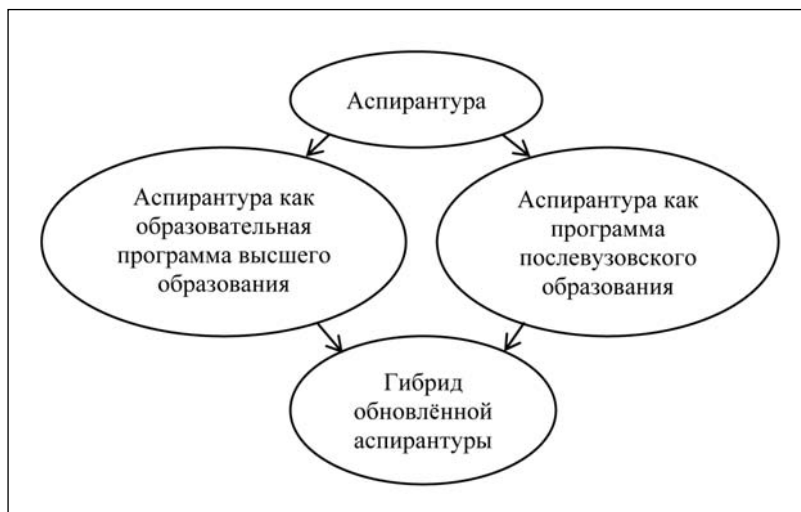


Рис. 2. Механизм формирования обновлённой аспирантуры

тационные советы и определять их полномочия. Изначально такая инициатива представляется разумной в качестве эксперимента. Но как только без особых на то оснований на начальном этапе её осуществления происходит увеличение числа участников, возникает потеря её однозначности со всеми вытекающими последствиями. Тем более что это нововведение никак не отменяет действующую в подавляющем большинстве вузов государственную систему аттестации научно-педагогических кадров.

Особенно ярким примером гибридной образовательной конструкции является современная аспирантура как помесь «болонских предписаний» и отечественной модели подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Традиционно аспирантура представляла собой гибридную конструкцию, сочетающую образовательную и исследовательскую составляющие, которая включала подготовку и сдачу кандидатских экзаменов, прохождение аспирантами вузов педагогической практики и работу над кандидатской диссертацией. Это была одна из программ послевузовского профессионального образования, которая предоставляла возможность повышения уровня образования, научной и педагогической квалифи-

кации на базе высшего профессионального образования. Окончившим аспирантуру и защитившим квалификационную работу – диссертацию на соискание учёной степени – присваивалась учёная степень кандидата в определённой отрасли науки и выдавался соответствующий документ.

В результате приведения структуры отечественного высшего образования к «болонскому формату» был изменён статус аспирантуры: вместо программы послевузовского профессионального образования аспирантура стала программой высшего образования третьего уровня (Рис. 2). В итоге таких преобразований была потеряна связь между обновлённой аспирантурой и средой её функционирования. Аспирантура «болонского формата» приобрела черты извращённой формы традиционной аспирантуры в результате небрежения принципом дополнительности, который синтезирует взаимно дополняющие друг друга знания об аспирантуре и знания о среде её погружения.

В силу присущей гибридным преобразованиям неопределённости конечного результата всё ещё остаётся открытым вопрос: аспирантура – это образовательная программа с научно-исследовательской компонентой или научно-исследовательская



Рис. 3. Особенности реформирования российской системы высшего образования

программа с образовательной компонентой? Происходит это не потому, что «кто-то чего-то недоглядел», а в силу того что гибридные модели несовместимы с фронтальным подходом к решению той или иной проблемы и требуют экспериментальной проверки, анализа наиболее успешных образовательных практик. Возникает задача создания образовательного гибрида, который бы стал основой обновлённой аспирантуры. Его каркас должны составить образовательная и исследовательская компоненты традиционной аспирантуры. Состоится ли жизнеспособный образовательный гибрид обновлённой аспирантуры? Это зависит от уровня соответствия характера его взаимодействия со средой погружения поставленным задачам реформирования системы подготовки кадров высшей квалификации.

Следующий, не менее поучительный пример нарушения принципа дополнительности при реформировании отечественной системы образования – внедрение «болонских конструкций» в традиционную российскую систему образования (Рис. 3).

Смешанная система образования, образовавшаяся в результате совмещения двух образовательных систем, как видно из рисунка 3, может быть конвергентной, гибридной или замещённой. Тип смешанной системы образования определяется удельным весом

смешиваемых образовательных систем. В дальнейшем нас будет интересовать гибридная система образования, которая может генерировать обновлённые составляющие с различным уровнем гибридности и с различной долей превращённости. В качестве наглядной иллюстрации рассмотрим континуум гибридных превращений. На рисунке 4 представлена гибридизация двух систем в интервале от 0 до 1: слева располагается целостная система, справа – замещённая система. Ближе к нулевой отметке наблюдается область конвергентности, что соответствует ассимиляционному режиму гибридизации, в котором преобладает первичная компонента, а ближе к отметке 1 – дестабилизирующая гибридность, которая размывает исходную систему и в пределе приводит к её замещению. Если чужеродная система по отношению к родительской входит с небольшим весом примеси, то естественно, что родительская система её ассимилирует без ущерба для себя, а возможно, и с некоторым приращением качества.

Если же инородная система по отношению к «родительской» превалирует, то возникает область поглощения: инородная система либо частично, либо полностью поглощает родительскую систему – возникает замещённая система. В промежутке между этими областями могут возникать гибридные

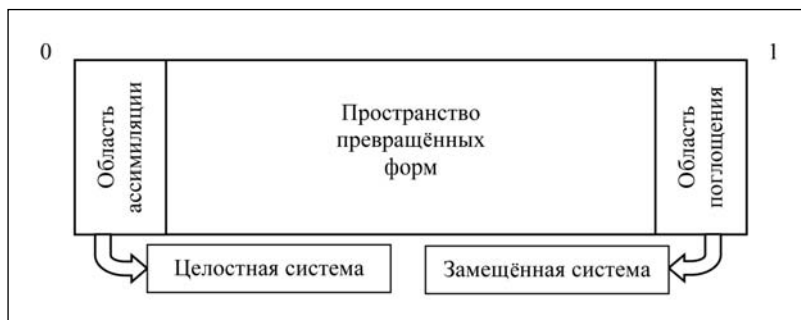


Рис. 4. Континуум гибридных преобразований и превращённые формы



Рис. 5. Гибридный алгоритм реформирования системы образования

формы, которые непредсказуемым образом могут трансформировать «родительскую» систему, и результат таких трансформаций порой оказывается весьма неожиданным.

Смешение различных образовательных систем следует рассматривать как одно из необходимых, но вовсе не достаточных условий создания дееспособного образовательного гибрида с заданными характеристиками, который обеспечивает решение ключевых вопросов совершенствования системы высшего образования. На рисунке 5 показан гибридный алгоритм реформирования образовательной системы. Образовавшаяся смешанная образовательная система может продуцировать не только гибридную образовательную конструкцию, но и побочные продукты.

Отдельного рассмотрения требует гибридная природа компетентного подхода в отечественном высшем образовании, который представляет собой не что иное,

как гибрид «знаниевого» и «деятельностного» подходов. Его практическое применение размывает традиционные формы организации учебного процесса, ничего не предлагая взамен, кроме, пожалуй, идеи модульного построения образовательных программ. Но может ли такая замена стать полноценным эквивалентом традиционных образовательных отношений? Увязать компетентный подход с набором дидактических единиц в дисциплинарной модели основных образовательных программ – задача практически неразрешимая, поскольку компетенции по своей сущности имеют деятельностную природу и носят междисциплинарный характер. Между тем в примерных, а затем и в рабочих образовательных программах появилась матрица соответствия компетенций учебным дисциплинам. Это абсолютно бессмысленное изобретение «выдающихся» методистов, в котором одна и та же компетенция привязывается к нескольким дисциплинам

учебного плана. Ясно, что построить в этом случае разумный алгоритм контроля академических достижений студентов практически невозможно.

Ключевой характеристикой компетенций, как известно, выступает их деятельностная природа, отражающая ситуативный характер жизнедеятельности субъекта. Более того, они должны быть индивидуализированы и отражать особенности личности каждого обучающегося. При такой постановке проблемы разнообразие компетенций становится неограниченным, а попытки их формализации как образовательной категории, поддающейся измерению, теряют смысл.

В настоящей работе превращённая форма рассматривается как реалистическая модель¹⁰ образовательной действительности, как инструмент моделирования результатов образовательной реформы. Если превращённая форма адекватно отражает характер взаимосвязей и взаимоотношений описываемой системы образования и среды её погружения, то появляется возможность прогнозировать наличие вложенного в неё созидательного потенциала. Во всех остальных случаях возникают искажения образовательной действительности.

При моделировании той или иной системы создаются модели различной степени достоверности: «идеальные» модели, которые лишь в общих чертах описывают моделируемую систему, и реалистические модели, достаточно точно описывающие свойства моделируемой системы. При описании свойств смешанной образовательной системы возникает необходимость в конструировании превращённых форм как модели новой образовательной действительности на основе единства содержания и формы, внешней среды и изучаемого объекта. (Аналогично: для описания свойств отдельных атомов

разработана модель изолированного атома, тогда как для атомов, образующих молекулу, разработана модель молекулы, в которой атом рассматривается как структурный элемент молекулы. В обоих случаях разрабатываются как идеальные, так и реалистические модели.)

При таком подходе превращённые формы играют роль «элементарных частиц» социальной действительности, свойства которых сохраняются относительно родительской социальной среды и меняются непредсказуемым образом в результате преобразований этой среды. При смешивании образовательных систем речь должна идти не о смешивании превращённых форм, моделирующих смешиваемые системы, а об их превращении, другими словами – о появлении новых превращённых форм. Превращённая форма, описывающая образовательную систему в данной внешней среде, может оказаться недееспособной при погружении её в другую внешнюю среду. Более того, при таком погружении появляются признаки её извращённости, она может приобретать вредные свойства, теряя при этом частично или полностью своё прогностическое начало.

И здесь начинается самое трудное, поскольку превращённые формы, моделирующие гибридные системы, чаще всего сталкиваются с неконтролируемыми обстоятельствами их становления. Тем самым появляются условия для формирования ложных гибридов как источника извращения образовательной действительности (см. *рис. 5*). В этом случае следует отказаться от принятого алгоритма формирования гибрида и разработать иные способы создания обновлённой системы с заданными свойствами. Между тем сегодня в наличии множество искусственно сконструированных условий для появления извращений образовательной действительности. Среди них:

- отсутствие необходимого инструментария для достижения поставленных целей, решения возникающих проблем;

¹⁰ Модель – это упрощённое подобие реального объекта. Степень упрощения может быть различной. Реалистические модели – это модели, максимально точно описывающие ключевые свойства реального объекта.

- оторванность образовательных реформ от реалий сферы образования и потребностей общества;

- отставание теоретического обеспечения от темпов внедрения образовательных инноваций;

- насаждавшаяся годами концепция «образование – вне политики, и ему надлежит быть сферой услуг»;

- поспешность смены образовательной модели специалиста;

- принуждающий характер внедрения положений Болонского процесса;

- сложность объекта управления, несоразмерность целей и методов управления [1; 2].

Обращает на себя внимание достаточно сильная корреляция между извращениями образовательной действительности и неудачами образовательной реформы, среди которых:

- определение приоритетов образовательной реформы в отрыве от важнейших направлений развития и обновления страны;

- неподготовленность образовательной реформы, рассмотрение её как внутриведомственного мероприятия, а не как общенациональной задачи;

- несоответствие образовательной реформы внутренней структуре отечественной системы образования;

- бизнес-адаптация системы образования к законам рынка без достаточного научного обоснования;

- непродуманное использование зарубежного опыта при недостатке информации о зарубежных образовательных системах, их достоинствах и недостатках;

- форсированный переход к трехуровневой структуре ООП высшей школы;

- отсутствие приемлемого моделирования реформенных преобразований системы высшего образования.

Следует подчеркнуть, что перечисленные выше причины появления искажений образовательной действительности носят субъективный характер. Но есть и другие причины неадекватного восприятия образовательной действительности, которые вы-

званы применением неприемлемых моделей для описания ожидаемых результатов реформирования.

Заключение

В настоящее время мы вынуждены констатировать, что имеем искусственно созданную систему образования, которая генерирует искажения образовательных форм различного уровня, деформирующих отечественное образование, отличается трудно воспринимаемой логикой, определённым смещением смыслов образовательной деятельности, возникновением инверсивных структур [19]. Инверсия, как вирус, запущенный в информационную и коммуникативную сеть, повсеместно генерирует гибриды. Общество и его базовые институты оказались сегодня в значительной мере «гибридизированы». Все участники общественных отношений, так или иначе, следуют гибридным алгоритмам и одновременно состоят во множестве различного рода отношений, дублирующих, перекрывающих, заменяющих рациональные структуры предшествующего периода. Между тем мы настолько приучены думать об образовании в рамках традиционных стереотипов, что всё ещё не в состоянии всерьёз отнестись ко всему кругу вопросов, связанных с гибридизацией несущих образовательных конструкций, к тем неопределённостям, которые возникают в результате «слепого» использования гибридных алгоритмов построения обновлённой системы образования.

Если рассматривать конструкт «превращённая форма» как один из способов модельного прогнозирования результатов реформирования системы образования, полученных путём смешивания различных образовательных систем, то только с учётом принципа дополнительности можно рассчитывать на реалистичное описание возникающих гибридных образовательных конструкций. Во всех остальных случаях в качестве результата будем иметь извращённые (ис-

кажённые) представления о превращениях образовательной действительности. Именно это и происходит на практике в результате насильственного внедрения зарубежных образовательных конструкций в отечественную образовательную среду высшей школы.

Традиции советской высшей школы, уходящие корнями в систему образования России начала XX в., оказались достаточно устойчивыми. Благодаря усилиям профессорско-преподавательского состава вузов стало возможным сохранить основополагающие отечественные образовательные традиции, длительное время подвергаемые непрекращающейся «модернизации» – в действительности же плохо продуманному набору гибридных преобразований, которые по своей природе не могут гарантировать ожидаемого результата. Очевидно, не всякая образовательная гибридизация идёт на пользу образовательной системе. Необходимо заранее соизмерить положительные и отрицательные результаты образовательной гибридизации и отказаться или на время отложить заимствование тех образовательных инноваций, для которых данная система образования не подготовлена либо вообще их не приемлет. Гибридные образовательные системы «выращиваются», а не имплантируются – в этом их главная особенность.

Важным ресурсом корректировки результатов образовательной реформы могла бы стать социальная инженерия как совокупность приёмов, методов и технологий создания такого образовательного пространства, которое максимально эффективно приводит к желаемому результату. В сущности, речь должна идти о масштабном социальном эксперименте, требующем привлечения к участию в нём значительного числа специалистов высочайшей квалификации. Для того чтобы объективно оценить реальные проблемы и перспективы отечественной высшей школы, потребуется длительное время, необходимое для переоценки ценностей и решительной смены курса образовательной политики.

Литература

1. Гребнев А.С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только... (по работам В.И. Байденко и Н.А. Селезнёвой) // Высшее образование в России. 2018. № 1 (219). С. 5–18.
2. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательная гибридизация как инструмент модернизации системы высшего образования // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2017. № 1. С. 11–15.
3. Процесс социальной гибридизации. Теоретические и методологические подходы к анализу социальной гибридизации // Студенческая библиотека онлайн. URL: http://studbooks.net/1879631/sotsiologiya/protsess_sotsialnoy_gibridizatsii
4. Pieterse J.N. Globalization as Hybridization // International Sociology. 1994. Vol. 9. June, № 2. P. 49–51.
5. Pieterse J.N. Globalization as Hybridization // Global Modernities. M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds). London: Sage, 1995. P. 45–68.
6. Кафелин М.А. Теоретико-методологические основания гибридизации поколенческого пространства // Известия Саратовского ун-та. Сер. Социология. Политология. 2016. Т. 16. Вып. 1. С. 36–39.
7. Соколов С.В. Социальная философия: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 440 с.
8. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательная гибридизация как результат глобализации сферы образования // Конгресс «Глобалистика-2017». Секция «Глобализация и образование». URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Globalistics_2017/data/10146/uid162424_report.pdf
9. Rowe W., Schelling V. Memory and Modernity: Popular Culture in Latin America. London, Verso. 1991. 231 p.
10. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева, М.; Жуковский: Канон-пресс-Ц, 2003. С. 64–68.
11. Тернер В. Символ и Ритуал. М.: Наука, 1983. 277 с.
12. Мотова Г.Н. Болонский процесс: 15 лет спустя // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 53–65.
13. Mitchell A. Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US // European Journal of Education. 2006. Vol. 41. No. 2. P. 245–267.

14. Сенашенко В.С. Нормативно-правовое обеспечение высшего образования нуждается в реконструкции // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 33–41.
15. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательные технологии: гибридное обучение // «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы»: Материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. Ч. 2. Москва, РУДН, 29–30 марта 2018 г. М., 2018. С. 11–15.
16. Сенашенко В.С., Макарова А.А. О возникновении и формировании синтетических объединительных тенденций в высшем образовании // «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы»: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Москва, РУДН, 21–22 апреля 2016 г. М., 2016. С. 446–449.
17. Маркс К. Капитал. Т. 1. Кн. 1. М.: Изд-во политической литературы, 1983. С. 80–93; Мардашвили М.К. Форма превращённая // Новая философская энциклопедия. Т. 4. М.: Мысль, 2001. С. 264–266.
18. Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б. Российская образовательная реальность и ее превращённые формы // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 87–97.
19. Севостьянов Д.А., Гайнанова А.Р. Ценности образования: инверсия смыслов // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 43–47.

Благодарности. Авторы выражают искреннюю признательность Михаилу Борисовичу Сапунову за многочисленные обсуждения, полезные советы и помощь в работе над рукописью.

Статья поступила в редакцию 18.12.17

С доработки 28.06.18

Принята к публикации 08.07.18

Educational Hybrids in Russian Higher Education

Vasily S. Senashenko – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Department of Comparative education policy, e-mail: vsenashenko@mail.ru

Amina A. Makarova – PhD student, Department of Comparative education policy, e-mail: amina.somnium@gmail.com

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

Address: 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

Abstract. The paper applies the conception of social hybridization as an instrument for scientific analysis of national educational reality. This work provides a rationale of the hybrid nature of the national higher education system modernization. The influence of integration preferences on the formation of hybrid educational structures in the system of national higher education is revealed. The hybrid system's definition is given and the processes of education sphere hybridization are considered. Various aspects of educational hybridization are discussed. In particular, the hybrid nature of the competence approach is emphasized. The authors dwell on the features of hybrid transformations in connection with educational reality and come to a conclusion that today there is an artificial education system in Russia, which generates the distorted educational forms distorting the Russian education system due to a shift of educational activity meanings and the creation of inverted structures. The paper considers the models of hybrid systems based on converted forms. Inversion, like a virus, generates hybrids everywhere. The society and the basic social institutions have been “hybridized” to a large extent. The realistic description of the arising hybrid educational models requires bearing in mind the principle of additionality; otherwise we will have a distorted idea about the transformations of educational reality. We may observe this on the example of the forced implementation of foreign educational models in domestic educational environment. Hybrid educational systems should be “grown” but not implanted.

Keywords: hybrid education systems, hybrid nature of modernization, hybridization of education, hybrid transformations, knowledge approach, competence approach, modeling of educational reality, inversion, converted form

Site as: Senashenko, V.S., Makarova, A.A. (2018). [Educational Hybrids in Russian Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 24-42. (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-24-42>

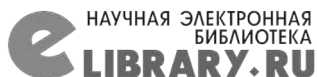
References

1. Grebnev, L.S. (2018). [The Current Round of the Bologna Process: Russia and not Only... (according to the works of V.I. Bidenko and N.A. Selezneva)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1, pp. 5-18. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Senashenko, V.S., Makarova, A.A. (2017). [Educational Hybridization as an Instrument of Higher Education System Modernization]. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)* = Alma Mater (High School Herald). No. 1, pp. 11-15. (In Russ., abstract in Eng.)
3. *Protsess Sotsialnoy Gibrizatsii. Teoreticheskiye i metodologicheskkiye podbodi k analizu sotsialnoy gibrizatsii* [The Process of Social Hybridization. Theoretical and Methodological Approaches to the Social Hybridization's Analysis]. Available at: http://studbooks.net/1879631/sotsiologiya/protsess_sotsialnoy_gibridizatsii (In Russ.)
4. Pieterse, J.N. (1994). [Globalization as Hybridization]. *International Sociology*. Vol. 9. No. 2. Pp. 49-51.
5. Pieterse, J.N. (1995). Globalization as Hybridization. In: *Global Modernities*. M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds). London: Sage. Pp. 45-68.
6. Karelin, M.A. (2016). [Theoretical and Methodological Foundations of Generation Space Hybridization]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya Sotsiologiya. Politologiya*. [Proceedings of Saratov University. Series Sociology. Political science]. Vol. 16, Issue 1. Pp. 36-39. (In Russ.)
7. Sokolov, S.V. (2003). *Sotsial' naya filosofiya: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Social Philosophy: Students' Textbook]. Moscow: Uniti-Dana Publ. 440 p. (In Russ.)
8. Senashenko, V.S., Makarova, A.A. (2017). [Educational Hybridization as a Result of the Globalization of Educational Sphere]. In: *International Congress Globalistics-2017. Section Globalization and education*. Available at: https://lomonosov-msu.ru/archive/Globalistics_2017/data/10146/uid162424_report.pdf (In Russ.)
9. Rowe, W., Schelling, V. (1991). *Memory and Modernity: Popular Culture in Latin America*. London, Verso. 231 p.
10. McLuhan, M. (2003). [Understanding Media: The Extensions of Man]. Transl. from English by V. Nikolaev. Moscow, Zhukovsky: Kanon-press Ts, Kuchkovo pole Publ. 464 p. (In Russ.)
11. Turner, V. (1983). *Simvol i ritual* [Symbol and Ritual: Collection of works]. Compiler V.A. Beilis. Moscow: Nauka Publ. 277 p. (In Russ.)
12. Motova, G.N. (2015). [Bologna Process: 15 years Later]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 4, pp. 53-65. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Mitchell, A. (2006). [Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US]. *European Journal of Education*. Vol. 41. No. 2, pp. 245-267.
14. Senashenko, V.S. (2018). [Legal Framework of Higher Education in Russia Needs Reconfiguration]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 4, pp. 33-41. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Senashenko, V.S., Makarova, A.A. (2018). [Educational Technologies: Hybrid Training]. In: *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: Materialy XI mezhdunar. nauchno-prakt. konf.* [Higher School: Experience, Problems, and Perspectives: Proc. XI Sci. and Pract. Conf. Moscow: RUDN University, March 29-30, 2018. Part 2, pp. 11-15. (In Russ. abstract in Eng.)

16. Senashenko, V.S., Makarova, A.A. (2016). [On the Origin and Formation of the Synthetic Unifying Tendencies in Higher Education]. In: *Vyssbaya shkola: opyt, problemy, perspektivy* [Higher School: Experience, Problems, and Perspectives: Proc. Sci. and Pract. Conf. Moscow. RUDN University, April 21-22, 2016. Pp. 446-449. (In Russ. abstract in Eng.)
17. Marx, K. (1983). *Kapital* [Capital]. Moscow: Publ. house of political literature. Vol. 1. Book 1. Pp. 80-93. (In Russ.); Mamardashvili, M.K. (2001). [Converted Form]. In: *Novaya filosofskaya entsiklopediya* [New Philosophical Encyclopedia]. Moscow. Mysl' Publ. Vol. 4, pp. 264-266. (In Russ.)
18. Tkhagapsoev, Kh.G., Sapunov, M.B. (2016). [Russian Educational Reality and Its Converted Forms]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6 (202), pp. 87-97. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Sevostyanov, D.A., Gainanova A.R. (2014). [Education Values: Inversion of Meanings]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2, pp. 43-48. (In Russ., abstract in Eng.)

Acknowledgement. The authors express their appreciation to M.B. Sapunov for discussions, useful tips and support in their work on the paper.

*The paper was submitted 18.12.17
Received after reworking 28.06.18
Accepted for publication 08.07.18*



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

Лекция в вузе в контексте компетентностного подхода

Шестак Надежда Владимировна – д-р пед. наук, декан. E-mail: shnadin13@yandex.ru
Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования (РМАНПО), Москва, Россия
Адрес: 123995, г. Москва, ул. Баррикадная, 2/1, стр. 1

***Аннотация.** В статье рассматривается противоречие между современными требованиями к подготовке высококвалифицированных кадров и целями и возможностями лекции как основной формы проведения занятия в вузе. Анализ атрибутов современной педагогической системы высшего образования, таких как цель функционирования системы, субъекты (обучающиеся, преподаватели и др.), содержание обучения, позволил сделать вывод о качественных изменениях в их характеристиках, связанных с реалиями современного общества. Тормозом к развитию высшего образования являются старые стереотипы и установки, сформировавшиеся веками и давно потерявшие своё значение, но до сих пор диктующие нам формы, средства и методы организации учебного процесса. Необходимость удовлетворения потребностей общества и государства в качественных кадрах привела к внедрению компетентностного подхода в процесс подготовки специалистов, обладающих деятельностной направленностью, способностью исполнять функциональные обязанности, решать профессиональные задачи, относящиеся к возможным вариантам профессиональной деятельности. Формирование профессиональных компетенций возможно только в условиях осуществления учебной/профессиональной деятельности, организованной на практических занятиях, в процессе самостоятельной работы, практики и неотсроченного применения полученных знаний для решения разнообразных задач.*

***Ключевые слова:** лекция, подготовка высококвалифицированных кадров, компетентностный подход, формирование компетенций, информация, передача знаний*

***Для цитирования:** Шестак Н.В. Лекция в вузе в контексте компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 43-53.
<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-43-53>*

Введение

Дискуссия о значимости лекции в современном высшем образовании между профессорами нашей академии поделила их на два лагеря: «лекция по-прежнему необходима, это ведущая форма обучения» и «лекция абсолютно бесполезна – трата времени и преподавателя, и студента». Первые настаивают на том, что лекция ведущего учёного, владеющего энциклопедическими знаниями в своей области и обладающего ораторским талантом, – это важнейшее средство передачи научных знаний, которое невозможно заменить книгой, даже написанной им самим. Их оппоненты утверждают, что в эпоху массового высшего образования обеспечить

всех студентов такими лекторами невозможно. А необходимая студенту информация есть в учебнике и Интернете.

Следует заметить, что целесообразность чтения лекций в университете обсуждается не первое столетие. Лев Толстой, не очень удачно учившийся в Казанском университете (в 1844 г. его зачислили на философский факультет, вскоре он перевёлся на юридический, который так и не закончил), в 1862 г. писал: «То условие, что в университете нужно читать профессору и непременно от себя, принадлежит к догматам университетской практики, в которую я не верю и которую доказать невозможно. “Изустная передача запечатлевается более в умах и т.д.”, – ска-

жут мне; всё это несправедливо. Я знаю себя и многих других, составляющих не исключение, но общее правило, которые при устной передаче ничего не понимают и понимают хорошо только тогда, когда спокойно дома читают книгу. Изустная передача имела бы значение только тогда, когда студенты имели бы право оппонировать, и лекция была бы беседа, а не урок. Тогда бы только мы, публика, не имели права требовать оглашения от профессоров тех руководств, по которым они 30 лет сряду учат наших детей и братии. При теперешнем же порядке чтение лекций есть только забавный обряд, не имеющий никакого смысла, и в особенности забавный по важности, с которой он совершается»¹. Однако неудовлетворённость организацией учебного процесса не отбила у Толстого желания учиться. Бросив университет весной 1847 г. якобы по причине расстроенного здоровья и по «домашним обстоятельствам», он поставил перед собой цель изучить полный курс юридических наук, сдать экстерном экзамен, выучить языки, медицину, историю, сельское хозяйство и др.

Вспоминая свои студенческие годы (лекции на нашем факультете часто читались сразу двум потокам – 300 человек), я с трудом могу назвать хотя бы двух–трёх лекторов, занятия которых мы ждали бы с нетерпением или которые остались бы в памяти как хороший пример для подражания. Может быть, это характерно для технического вуза, так как трудно представить себе эмоциональный рассказ о принципах конструирования антенно-фидерных устройств или о лонжеронах крыла самолета. Нашей основной целью было иметь конспекты всех лекций, чтобы облегчить себе подготовку к экзамену. Лекции чётко определяли объём знаний по предмету, какие формулы надо заучить, какие законы надо знать. Часто писали под копирку друг для друга, дого-

вариваясь о посещении лекций по очереди. Импульсную технику читал один из ведущих специалистов в этой области, профессор, заведующий кафедрой. Он был автором только что изданного учебника. Но его лекции были скучными и не очень понятными. Мы купили учебники и во время лекции отмечали карандашом, о чём он говорил, а что пропускал. Боялись выучить «лишнее». Этот момент имеет большое значение с позиции организации учебного процесса: подготовка к экзамену по конспекту «убивает» на корню ростки активности студента. Нет смысла брать в руки книгу, искать информацию в других источниках. Через несколько лет, в 80-е годы прошлого века, в разговоре с профессором И.М. Фейгенбергом², человеком, много и успешно писавшим о проблемах образования, я услышала его мнение о традиционных лекциях: преподаватель не должен брать на себя функции множительной техники, лекция как средство передачи информации давно устарела.

Если считать, что первые лекции были прочитаны по римскому праву юристом Ирнерием, основателем школы глоссаторов в Болонье, которая положила начало Болонскому университету, а это приблизительно 1090 год, то лекция существует уже почти 928 лет! Тем не менее лекция до сих пор считается основной формой проведения занятия в вузе. Поддерживается мнение, что лекция – «это наиболее экономичная форма передачи и усвоения учебной информации» [1]. Однако не совсем понятно, что «экономится». Время? Чьё? Студента или преподавателя? Или экономятся материальные ресурсы (книги, раздаточные материалы...)?

В методической литературе часто встречаются советы студентам по поводу их поведения на лекции. В среднем от студента требуется обязательное посещение, ведение конспекта, при возможности – запись на

¹ Толстой А.Н. Воспитание и образование. Статья опубликована в журнале «Ясная Поляна» (1862, № 7).

² Фейгенберг И.М. (1922–2016) – советский психофизиолог, психолог, профессор, биограф Н.А. Бернштейна.

диктофон или видеокамеру. Предлагается, если что-то непонятно, задавать вопросы во время лекции или после неё. Дома следует обязательно просмотреть конспект, прослушать запись, внести в конспект свои дополнения и пометки, так как в конспекте может быть что-то пропущено. Если предположить, что существует такой ответственный «правильный» студент, который будет следовать этим советам, то сколько же времени он потратит на создание идеального конспекта? Два часа уйдет на прослушивание лекции, а потом ещё столько же на доработку! С позиции экономии времени студента и преподавателя эффективнее предоставить студенту печатные материалы и видеозаписи лекций, тем более что скорость восприятия и усвоения информации по аудиоканалам (на слух) во много раз меньше, чем по визуальным.

За девять веков изменились почти все атрибуты педагогической системы высшего образования: цель функционирования системы, субъекты (обучающиеся, преподаватели и др.), содержание обучения. Однако многие формы организации учебного процесса, средства и методы обучения остались прежними или подверглись незначительным изменениям.

Цель функционирования педагогической системы высшего образования. Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» на данном этапе развития российского общества целью высшего образования является «обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» (ст. 69, п. 1). Необходимость удовлетворения потребностей общества и государства в качественных кадрах привела к модернизации высшего образования, суть которой – во внедрении компетентностно-

го подхода в процесс подготовки специалистов, что нашло своё отражение в ФГОС ВО. Развитие компетентностного подхода связано прежде всего с потребностью общества в работниках, обладающих деятельностной направленностью, способностью исполнять функциональные обязанности, решать профессиональные задачи, относящиеся к возможным вариантам его профессиональной деятельности.

Мы уже писали, что компетентность – это «совокупность компетенций, обладающая синергичным эффектом. А под компетенциями мы подразумеваем характеристики специалиста, выраженные через способность действовать, базирующуюся на единстве знаний, профессионального опыта и поведения в соответствии с целью и ситуацией» [2]. Отсюда встаёт вопрос: как и с помощью каких форм, средств и методов обучения сформировать компетентного специалиста? Ведь нужно не только передать ему знания, но и обучить его способам деятельности, предоставить возможность приобретения профессионального/учебного опыта, сформировать специальные способности, установки на готовность к осуществлению заданных видов деятельности. Кроме того, необходимо удостовериться в наличии сформированных компетенций, что можно обнаружить только в условиях реальной деятельности. Компетентностный подход в высшем образовании подразумевает обязательный упор на активизацию познавательной деятельности студентов, а что касается учебного содержания, то на первый план должны выходить действия, операции, обусловленные ситуацией, профессиональной задачей или проблемой; ответственно, отбор учебного содержания производится в пользу знаний, необходимых для решения конкретных «житейских» и профессиональных задач. Мы не готовим эрудитов, у которых знания, слова оторваны от конкретных ситуаций. Мы готовим людей, способных действовать на основе полученных знаний [3].

Таблица 1

Соотношение лекционных часов и количества компетенций в ФГОС специалитета
Ratio of lecture hours and amount of competences in the specialist programmes

ФГОС ВО по направлению подготовки (уровень специалитета)	Год утверж- дения	Количество часов, отведённых на занятия лекционного типа, в целом по Блоку 1 должно составлять	Объём Блока 1 в з.е.	Кол-во ОПК/ПК
31.05.01 Лечебное дело (срок обучения – 6 лет)	2016	Не более 30% от общего количества часов аудиторных занятий, отведённых на реализацию Блока 1	324–330	11/22
11.05.01 Радиоэлектронные системы и комплексы (срок обучения – 5,5 лет)	2016	Не более 55% от общего количества часов аудиторных занятий, отведённых на реализацию Блока 1	270	10/35–38*
06.05.01 Биоинженерия и биоин- форматика (срок обучения – 5 лет)	2015	Не более 55% от общего количества часов аудиторных занятий, отведённых на реализацию Блока 1	216–234	12/4
24.05.02 Проектирование авиаци- онных и ракетных двигателей (срок обучения – 5,5 лет)	2017	Не более 50% от общего количества часов аудиторных занятий, отведённых на реализацию Блока 1	270	8/49–66*

* В зависимости от специализации программы специалитета.

В таблице 1 представлены примеры соотношения количества лекционных часов образовательной программы и количества общепрофессиональных и профессиональных компетенций, подлежащих достижению в процессе обучения. Количество ОПК в этих ФГОС приблизительно одинаково. Количество ПК варьируется от 4 до 66. При этом в ФГОС «Лечебное дело» количество часов, отведённых на занятия лекционного типа, должно составлять не более 30% от объёма блока, а в ФГОС «Проектирование авиационных и ракетных двигателей», в котором ПК в три раза больше, разрешено до 50% занятий лекционного типа. Может быть, имеется в виду, что «сложность» или объём профессиональных компетенций в этих ФГОС сильно отличаются и для формирования 66-ти ПК по специальности 24.05.02 достаточно 50% от объёма Блока 1? Сомнительно, так как, например, для осуществления только одного вида профессиональной деятельности инженера – проектно-конструкторской – необходимо обладать такими ПК, как способности принимать участие в работах по расчёту и конструированию отдельных деталей и узлов двигателей и энергетических установок, разрабатывать рабочую проектную и техническую документацию, прово-

дить технико-экономическое обоснование проектных решений, составлять описания принципов действия и устройства проектируемых изделий и объектов с обоснованием принятых технических решений; принимать участие в разработке методических и нормативных документов по проектированию двигателей летательных аппаратов; разрабатывать маршрутные карты технологических процессов; разрабатывать с использованием пакетов САПР технологические процессы как составную часть жизненного цикла авиационных и ракетных двигателей и энергоустановок и т.п. и т.д. Формирование этих компетенций, требующих наличия у выпускника профессиональных умений, профессионального/учебного опыта, определённых установок, возможно только в условиях опоры на практические жизненные (профессиональные) задачи, в условиях осуществления деятельности, организованной на практических занятиях, в процессе самостоятельной работы, практики. Конечно, следует не забывать, что ФГОСы позволяют сокращать количество часов на лекционные занятия, так как в них прописана формулировка «не более N % от общего количества часов аудиторных занятий, отведённых на реализацию данного Блока», но на деле этой

возможностью пользуются далеко не все. Например, в рабочей программе «Электродинамика и распространение радиоволн» для подготовки специалистов по специальности 11.05.01 «Радиоэлектронные системы и комплексы» одного из технических университетов на аудиторные (контактные) занятия отводится 85 академических часов, из них 51 час – на лекции (60%).

Обучающиеся (студенты). Мы живём в постиндустриальном обществе, для которого характерны не только технологическая революция, связанная с созданием компьютеров, но и изменение сути производственных ресурсов, которые выражаются прежде всего информацией и знаниями. Новое общество создало новую философию. Свойственная модерну универсальная культура заменяется принципом множественности, согласно которому методы познания, правила мышления, соответственно – способы изучения каждой науки и, в частности, учебной дисциплины зависят от конкретной ситуации, от той профессиональной задачи, решению которой необходимо обучить студента. Философия постмодернизма считает, что знание находится в состоянии постоянного изменения, оно не может быть «утверждённым», объективным, так как его сущность зависит от постановки вопроса. Знание развёртывается, трансформируется от неполного и неточного к полному и точному только в отношении к заданному вопросу. Такая позиция предполагает, что человек имеет огромные возможности для познания и саморазвития, обладает творческим мышлением, позволяющим ему иметь собственную точку зрения.

Изменилось и студенческое сообщество. Современная молодёжь, по мнению социологов, относится к так называемому «поколению Z» – это те, кто родились с середины 1990-х до 2010 гг. В 1989 г. Тим Бернес-Ли «придумал» Интернет. Нашу повседневную жизнь опутала всемирная паутина (WWW), в которой молодёжь прекрасно ориентируется, можно сказать, существует, пребывая

в непрерывной связи как с однокурсниками, друзьями, так и неизвестно с кем, что, тем не менее, вызывает у них подлинные эмоции. У многих всемирная сеть заменяет книги, разговоры, человеческое общение, они живут играя, переживая страсти и отношения в виртуальной среде. Они легко находят любую нужную, полезную информацию по любому поводу. Чтобы узнать, кто такой Тим Бернес-Ли, никто больше не побежит в ближайшую библиотеку и даже не станет искать нужный том энциклопедии дома (если таковая стоит на книжных полках). Проще выйти в сеть с помощью любого гаджета и получить информацию. И тут начинается главное: информация предстаёт в виде фрагментов знаний, которыми делятся и обмениваются и эксперты, и новички. Если вам недостаточно одного фрагмента, вы можете найти ещё десятки, сотни фрагментов, пока не получите удовлетворяющий вас ответ. Уже сформированная привычка получать знания крохотными, но «насыщенными» порциями приводит к так называемому «клиповому мышлению», под которым психологи подразумевают восприятие окружающего мира в виде совокупности фрагментарных, разрозненных образов. Молодёжь, обладающая клиповым мышлением, быстро реагирует на поступившую информацию и внешние стимулы и оперативно адаптируется к ним. Формирование клипового мышления позволяет человеку выполнять сразу несколько разных, не связанных друг с другом задач, например работать, слушать музыку, пить кофе, отвечать на мобильные сообщения, легко переключать внимание с одного объекта на другой. Психологи считают, что клиповое мышление является механизмом адаптации к необходимости принимать и перерабатывать огромные объёмы информации, однако при этом появляются трудности восприятия больших и сложных для понимания объёмов знания.

Представители «поколения Z» ищут и находят чужие идеи, но, как правило, они интерпретируют их, совершенствуют, что-то добавляют и в итоге генерируют новые. Они

считают себя особенными, любят выделяться. Поэтому они с удовольствием учатся, задают вопросы, готовы к решению самых трудных задач. Как студенты они весьма неудобны: любят делать замечания типа «а вот учёный N формулирует эту проблему иначе, придерживается иной точки зрения, говорит (пишет) так-то и так-то...», ссылаются на лекции, выложенные в Интернете, настаивают на поиске «истины». Более 50% нынешних студентов используют Youtube или социальные медиа для выполнения домашних заданий, заходят на сайты дистанционных курсов для самообразования, приобретают профессиональный опыт во время обучения, проходя различные стажировки. Их мотивируют возможности профессионального развития и, соответственно, хорошей зарплаты и значимой работы. По данным сайта training.ru³, «поколение Z» в России – это 21,5 млн. молодых людей, родившихся в период с 1991 по 2010 гг. Их ценности и установки сильно отличаются от таковых у их предшественников. И что очень важно – почти половина участвовавших в опросе студентов этого поколения отметили сложность общения и работы с поколением «baby boomers» (послевоенное поколение), а более 20% отметили проблемы взаимодействия с «поколением X» (это родившиеся с 1963 по 1983 гг., в эру до-Интернета) и с «поколением Y» (1983–2003). И это неудивительно. Современные студенты используют новые для нас слова, например: «хайп» – ажиотаж, шумиха вокруг кого-либо или чего-либо; «хэштег» – ключевое слово со знаком #, по которому можно найти похожие публикации; «ава, аватарка» – картинка под именем пользователя в социальной сети или в WhatsApp; «личка, ЛС» – личные сообщения в социальной сети («Скинь домашку в личку, плиз»); «фейк» – подделка, фальшивка и т.д. И мы должны их понимать! «Создание для них образовательной среды является гораздо более сложной задачей. Мир стал ближе, мир стал больше,

гораздо большее количество сравнений, выше конкуренция. И как в этом мире быть хорошим педагогом – это очень непросто» [4].

В процессе работы международной конференции по инженерному образованию (Будапешт, сентябрь 2017) было отмечено, что «в университетах сейчас происходит столкновение поколений обучающихся и обучающихся, причём в основном не идеологическое, а технологическое, операционное, “языковое”... Как это противоречие увязать диалектически? Вероятно, только путём коренной идеологической, технологической, дидактической перестройки мышления и педагогической практики современного университетского преподавателя. В вузы пришло другое поколение студентов, следовательно, и преподавательские компетенции должны быть другими» [5, с. 140].

Педагогические концепции. Каждый период в развитии человечества порождает новые философские идеи, которые, в свою очередь, являются основой для педагогических концепций, поскольку педагогика как прикладная наука следует за развитием общества и его социальным заказом. Анализ наиболее значимых философских направлений, определивших развитие современных дидактических теорий, позволил выделить некоторые положения, имеющие отношение к теме данной статьи. Так, например, один из основоположников инструментализма Джон Дьюи (1859–1952) считал, что опыт важнее, чем знания, а потому следует давать только те знания, которые можно применить на практике. По мнению Дьюи, целью образования является формирование способности решать проблемы.

Представители конструктивизма (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Дж. Келли и др.) признают, что любое знание является результатом «субъект-объектного отношения, включающего позицию наблюдателя, его практическую деятельность, средства познания, в результате чего знания активно выстраиваются познающим субъектом в виде разного рода ментальных конструктов, моделирующих и преопределяющих его опыт» [6]. Отсюда следу-

³ URL: http://www.trainings.ru/library/education_experience/?id=17222

ют основные положения конструктивистской педагогики: 1) обучающийся самостоятельно осуществляет поиск информации для решения поставленной проблемы, оценивает, анализирует и интерпретирует её, конструируя новые знания; 2) преподаватель осуществляет управление образовательной деятельностью обучающегося, оказывая помощь в поиске и интерпретации информации; 3) мотивацией к дальнейшему познанию является или успех в решении проблемы, или ошибки обучающегося, которые побуждают его к поиску путей её решения. Таким образом, в ходе учебного процесса формируется креативное и критическое мышление. Конструкционист К. Герген предлагает заменить традиционную иерархическую модель, в которой «высший авторитет присваивается производящим знание сообществам (учёные, исследователи, разработчики образовательных программ и др.), преподаватели являются инструментами предъявления учебного содержания, а ученики должны “молча” усваивать это содержание» [7], на специально созданные контекстуально специфические смысловые пространства, учитывающие интересы всех субъектов процесса обучения.

Университетская лекция в XXI веке

В Ежегодном докладе Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию РФ о реализации государственной политики в сфере образования сообщается, что «в 2017 году 491 из 498 утверждённых ФГОС высшего образования приведён в соответствие с требованиями профессиональных стандартов, утверждены приказами Минобрнауки России 182 ФГОС высшего образования. В каждом обновленном ФГОС высшего образования зафиксированы универсальные компетенции. Это прежде всего способность системно и критически мыслить, осуществлять проектную деятельность, работать в команде, эффективно коммуницировать, быть лидером».

Традиционная лекция отвечает на вопросы: что и как? Что истинно? Верно ли это?

Что верно? В то же время для формирования компетентного специалиста необходимо научить его задаваться вопросами: зачем? Для чего? Что истинно – в каких случаях? Верно ли это и куда применить? *Ответ на вопрос: «Зачем?» – это ответ мудрого профессионала, которым в идеале должен являться лектор.*

В качестве примера рассмотрим проблему преподавания фундаментальных дисциплин, необходимость изучения которых не вызывает сомнения и не требует доказательств. Дискуссионным является вопрос об объёме курсов и их месте в учебном плане. Исторически сложилось так, что фундаментальные дисциплины изучаются в первые два года обучения. Но на первом курсе специалитета, ординатуры и аспирантуры обучающийся абсолютно не понимает, зачем ему эта информация, где и когда она ему пригодится. Нарушается один из основных принципов современного высшего образования – неотсроченное применение знаний. В *таблице 2* отражены результаты анкетирования группы ординаторов и аспирантов (более 100 человек), подтверждающие необходимость подачи материала в виде фрагментов для ответа на вопрос: «Зачем мне это надо?». Высокий уровень восприятия возможен только в случае наличия мотивации на поиск и изучение информации, необходимой в рамках определённого заданного контекста.

Новая реальность – «безостановочное распространение волны знаний в форме множества фрагментов знаний» [8] – определяет *необходимость перестройки мышления и понимания сущности распространения информации и способов обучения*, что требует решения трёх последовательно вытекающих друг из друга основополагающих задач.

Задача 1 – организация эффективного превращения информации в знание, поддерживаемое стремлением к познанию. Информация – это сообщение о чужом знании или совокупность сведений, которые передаются и принимаются. Среди множества дефиниций понятия «знание» остановимся на од-

Таблица 2

Уровни восприятия фундаментальных дисциплин
Levels of perception of fundamental disciplines

Объём научных знаний из области фундаментальных дисциплин	Актуальность полученных знаний	Уровень восприятия
Полные курсы фундаментальных дисциплин	Низкая	Низкий
Выборочные темы из полных курсов фундаментальных дисциплин	Средняя	Средний
Отдельные фрагменты научного знания из разных областей фундаментальных дисциплин, направленные на решение профессиональных задач (достижение профессиональных компетенций)	Высокая	Высокий

ном, с нашей точки зрения наиболее точно отражающем требование достижения профессиональных компетенций: «Знание – это информация в контексте, способная произвести побуждающее к действиям понимание» [9]. Следовательно, чтобы студент приобрёл знания, необходимо конвертировать информацию, преобразовать её в знания. В основе этой операции лежит системно-деятельностный подход: применение информации на деле, проверка информации на практике, приобретение профессионального опыта и в результате – формирование требуемой компетенции. Академик А.Н. Крылов⁴ писал в своих воспоминаниях об учёбе в Морском училище: «Общее направление преподавания было: как можно меньшему учить, как можно большему учиться самим» [10].

Задача 2 – «проблема отбора учебного содержания, в основе которой лежит противоречие между объёмами информации по определённой теме и знанием, необходимым для формирования или совершенствования профессиональных компетенций, для решения профессиональных задач в условиях конкретной профессиональной среды» [11]. Эта задача решается в контексте первой задачи и предполагает, в том числе, развитие у студентов информационно-поисковой компетенции (information mining competence), включающей

способности получать и обрабатывать информацию для конкретных целей; анализировать и интерпретировать факты, явления, процессы и т.д.; оценивать достоверность информации. Когнитивная составляющая информационно-поисковой компетенции определяется уровнем развития критического, логического и аналитического мышления.

Задача 3 – развитие критического мышления. Критическое мышление, по сути, представляет собой поиск здравого смысла, ориентированного на объективную оценку происходящего, способность отказаться от собственных предубеждений и отсюда – логичное поведение с учётом как собственного, так и чужого мнений. Сущность критического мышления заключается в способностях: 1) найти и отобрать достоверную информацию по интересующему вопросу или для решения конкретной задачи, будь она житейская, учебная или научная; проявлять самостоятельность мышления; 2) увидеть многофакторность решаемой проблемы и рассмотреть доступное множество различных мнений, аргументов, доказательств; 3) оценить качество информации по таким показателям, как репрезентативность, актуальность, достоверность, содержательность, объективность; 4) осознать противоречивость суждений.

Решение этих задач требует новых подходов к организации учебного процесса, адекватных эпохе постиндустриального общества:

- упор на формирование способности заниматься интеллектуальной деятельностью;

⁴ Крылов А.Н. (1863–1945) – русский и советский математик, механик и кораблестроитель; академик Петербургской АН/РАН/АН СССР; профессор Морской академии; генерал флота, генерал для особых поручений при морском министре Российской Империи.

- формирование установки непрерывно учиться, оперативно находить новые нужные знания в ответ на появление новых задач;

- движение от задачи к информации, от информации к знаниям;

- формирование установки задавать вопросы;

- сокращение количества лекционных часов в пользу практических занятий и самостоятельной работы студентов; сокращение продолжительности лекций;

- предоставление студентам возможности просмотра или прослушивания видео- и аудиозаписей лекций для самостоятельного изучения учебного материала;

- организация видео- и аудиозаписей лекций выдающихся профессоров с целью инициирования вопросов и обучения поиску ответов на вопросы, в том числе на вопрос «зачем?».

Когда статья была практически закончена, в моём почтовом ящике появился майский номер журнала «Высшее образование в России», который как-то сразу раскрылся на странице, где напечатано: «Нет лекциям, нет аудиториям, нет специализации, нет кафедр» (Кристин Ортиз, Массачусетский технологический институт) [12, с. 65]. Некоторое замешательство по этому поводу, переходящее в уныние от мысли, что моя статья запоздала, достаточно быстро исчезло, поскольку данный материал опубликован в рамках «круглого стола», проведённого в аспекте анализа и исследования развития университетов третьего поколения в целом.

Почти тысячелетняя история университетской лекции в качестве источника информации переживает этап завершения: современному студенту такие лекции не только бесполезны, но и в какой-то степени вредны; это отжившая, устаревшая форма организации учебного процесса, которая постепенно должна быть исключена из дидактической системы высшего образования. Однако остаются лекции, которые дают то, что невозможно получить в процессе чтения

книги или использования электронных источников, — участие в процессе размышления, научного творчества, интеллектуальной деятельности.

Литература

1. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: ЭГВЕС, 2013. 268 с.
2. Шестак Н.В., Шестак В.П. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2009. № 3. С. 29–39.
3. Шестак Н.В., Чмыхова Е.В. E-learning – обучение в сети Интернет. М.: Изд-во СГУ, 2015. 150 с.
4. Волошин Д. Их мотивация гораздо сложнее: молодые все будут делать «по фану». URL: http://ekb.dk.ru/news/ih-motivatsiya-gorazdo-slozhnee-molodye-vse-budut-vse-delat-po-fanumnenie-237105850?utm_source=mail&utm_medium=letter&utm_campaign=rassylka_every_day_ekb
5. Иванов В.Г., Кайбияйнен А.А., Мифтахутдинова А.Т. Инженерное образование в цифровом мире // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 136–143.
6. Константинов А.В. Конструктивизм, конструкционизм, социальное конструирование реальности. URL: <http://narribrus.wordpress.com/2009/10/24/constructivism/>
7. Герген К. Дж. Социальная конструкция в контексте: Пер. с англ. Харьков: Гуманитарный центр, 2016. 328 с.
8. Мердок М. Взрыв обучения: Девять правил эффективного виртуального класса: Пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2012. 190 с.
9. Румизен М.К. Управление знаниями: Пер. с англ. М.: Астрель, 2004. 318 с.
10. Крылов А.Н. Мои воспоминания. Л.: Судостроение, 1979. 480 с.
11. Шестак Н.В., Чмыхова Е.В., Астанина С.Ю. Проблема отбора содержания в системе дополнительного профессионального образования. М.: Изд-во СГА, 2013. 120 с.
12. Университет третьего поколения в стратегии развития современного образования (круглый стол) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 59–73.

Статья поступила в редакцию 23.06.18

Принята к публикации 15.07.18

Lecture in Post-secondary Education Institution within the Context of Competence Approach

Nadezhda V. Shestak – Dr. Sci. (Education), Dean, Head of a Chair, e-mail: shnadin13@yandex.ru
Russian Medical Academy of Continuous Professional Education of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, Moscow, Russia

Address: 2/1 (build. 2), Barrikadnaya str., Moscow, 125993, Russian Federation

Abstract. This article addresses a problem of the potential of a university lecture. On the one hand, training of highly qualified personnel should meet the modern requirements, and on the other hand, lecture remains the main form of holding a tutoring at university. An analysis of attributes of higher education modern pedagogical system, such as a purpose of system functioning, subjects (students, teachers, etc.), content of training, made it possible to conclude about qualitative changes in their nature, characteristics, requirements related to the new realities of modern society.

The old stereotypes and attitudes which have been being formed for centuries and have already lost their value, but continue to dictate forms, means and methods of educational process organization are a hindrance to the development of higher education. The need of society and state for qualified personnel has led to introduction of competence-based approach in training of specialists who have an activity orientation, an ability to fulfill functional duties, to solve professional problems. Development of professional competences is possible only in the conditions of the implementation of practice-based educational/professional activity, specially organized students' self-reliant work, immediate application of knowledge acquired for the solution of various tasks.

Keywords: lecture, training of highly qualified personnel, competence-based approach, development of competences, transfer of knowledge

Cite as: Shestak, N.V. (2018). [Lecture in Post-secondary Education Institution within the Context of Competence Approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 43-53. (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-43-53>

References

1. Novikov, A.M. (2013) *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnykh ponyatii* [Pedagogics: Dictionary of the Basic Concepts System]. Moscow: EGVES Publ. 268 p. (In Russ.)
2. Shestak, N.V., Shestak V.P. (2009). [Competence-based Approach in Additional Professional Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3, pp. 29-39 (In Russ., abstract in Eng.)
3. Shestak, N.V., Chmykhova, E.V. (2015). *E-learning – obuchenie v seti Internet* [E-learning – Training by the Internet]. Moscow, SGU Publishing house. 150 p. (In Russ.)
4. Voloshin, D. (2018). [Their Motivation is Much More Difficult: Young People Will Do Everything «on the Fan»]. Available at: http://ekb.dk.ru/news/ih-motivatsiya-gorazdo-slozhnee-molodye-vse-budut-vse-delat-po-fanu-mnenie-237105850?utm_source=mail&utm_medium=letter&utm_campaign=rassylka_every_day_ekb (In Russ.)
5. Ivanov, V.G., Kaybiyaynen, A.A., Miftakhutdinova, L.T. (2017). [Engineering Education in Digital World]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 136-143. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Konstantinov, A.V. (2009). *Konstruktivizm, konstruksionizm, sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti* [Constructivism, Constructionism, Social Designing of Reality]. Available at: <http://narrlibrus.wordpress.com/2009/10/24/constructivism/> (In Russ.)

7. Gergen, K.J. (2001). *Social Construction in Context*. London: SAGE Publications, 238 p.
8. Merdok, M., Myuller, T. (2012). *Vzryv obucheniya: Devyat' pravil effektivnogo virtual' nogo klassa* [Training Explosion: Nine Rules of an Effective Virtual Class]. Transl. from Eng. Moscow: Alpina Publisher (In Russ.)
9. Rumizen, M.K. (2004). *Upravlenie znaniyami* [Knowledge Management]. Transl. from Eng. Moscow: Astrel Publ. (In Russ.)
10. Krylov, A.N. (1979). *Moi vospominaniya* [My Memoirs]. Leningrad: Sudostroenie Publ. (In Russ.)
11. Shestak, N.V., Chmykhova, E.V., Astanina, S. Yu. (2013). *Problema otbora sodержaniya v sisteme dopolnitel' nogo professional' nogo obrazovaniya* [Problem of Content Selection in the System of Additional Professional Education]. Moscow, SGU Publishing house. (In Russ.)
12. *Universitet tret' ego pokoleniya v strategii razvitiya sovremennogo obrazovaniya (kruglyj stol)* [The University of the Third Generation in the Strategy of Development of Modern Education (Round Table Discussion)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2018. No. 5, pp. 65. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 23.06.18
Accepted for publication 15.07.18*

	Science Index РИНЦ-2016	Общественная экспертиза	
	Место в общем рейтинге	Место в общем рейтинге	Средняя оценка
УСПЕХИ ХИМИИ	1	7	3,831
УСПЕХИ ФИЗИЧЕСКИХ НАУК	3	2	3,910
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	6	8	3,827
ФОРСАЙТ	14	361	3,155
СОЦИС	27	32	3,690
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	29	319 (4)	3,199
ПИСЬМА В ЖУРНАЛ ЭКСПЕРИМЕНТ, И ТЕОР. ФИЗИКИ	56	1	3,918
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	62	558 (6)	3,008
ПЕДАГОГИКА	173	90 (1)	3,532
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	224	924 (10)	2,765
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	290	514 (5)	3,036
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	383	818 (8)	2,820
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	388	177 (2)	3,365
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	712	783 (7)	2,844
ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	902	1045 (11)	2,704
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1062	900 (9)	2,776
АЛМА МАТЕР	1278	299 (3)	3,223

«Кто из вас готов сегодня совершить прыжок в пустоту?»

Лукин Юрий Алексеевич – канд. пед. наук, доцент, кафедра общей и социальной педагогики.
E-mail: lyua57@mail.ru

Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Россия

Адрес: 394024, г. Воронеж, ул. Ленина, 86.

***Аннотация.** В любой учебной дисциплине высшего профессионального образования вводная (первая) лекция чрезвычайно важна. В дидактическом аспекте развитие мотивационной сферы студентов на этом занятии имеет приоритетное значение по сравнению с другими задачами. Мы предлагаем два методических решения этой приоритетной задачи, опираясь на собственный педагогический опыт и проецируя культурно-исторический опыт на содержание вводной лекции. В первом варианте обсуждается известная притча о трёх строителях храма и идеи Э. Фромма из книги «Иметь или быть?». Второй мы применили на вводной лекции по дидактике для студентов второго курса физико-математического факультета ВГПУ в феврале этого года. Мы сравнили два исторических факта: планирование экспедиции Х. Колумбом и уход из дома М.В. Ломоносова. Нобелевский лауреат по физике В. Гейзенберг интерпретировал первое событие как «прыжок в пустоту». Объективное сравнение указанных фактов показало, кто в действительности совершил этот Поступок – прыжок в пустоту. Квинтэссенцией лекции стал вопрос, предложенный студентам и вынесенный в название статьи. Последующее обсуждение жизни и творчества М.В. Ломоносова стало констатацией системообразующей роли мотивационного компонента в структуре любого вида человеческой деятельности (например, учебно-познавательной). Показано, что второй вариант проведения первой лекции обладает большей побудительной силой. Логическим продолжением обсуждения мотивов учебно-познавательной деятельности стало рассмотрение научных основ её самоорганизации: принципов научной организации труда, эффективных приёмов научной организации умственного труда, психологических основ учебно-познавательной деятельности.*

***Ключевые слова:** дидактика, лекция, мотивационная сфера студентов, учебно-познавательная деятельность, самоорганизация учебно-познавательной деятельности*

***Для цитирования:** Лукин Ю.А. «Кто из вас готов сегодня совершить прыжок в пустоту?» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 54-61.
<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-54-61>*

Вопрос, вынесенный в название статьи, был задан студентам второго курса физико-математического факультета ВГПУ на вводной (первой) лекции по дидактике, которая состоялась 13 февраля 2018 года. Среди множества вопросов, рассмотренных на лекционном занятии, он стал ключевым. Почему? Ответ дадим позже, а сначала обозначим концептуальные основания выбранной нами методики проведения лекции.

Первое. В каждой вузовской учебной дисциплине вводная лекция имеет стратегическое значение, прежде всего – в мотиваци-

онном аспекте. Известно, что проблема развития мотивационной сферы обучающихся (школьников, студентов) достаточно глубоко и всесторонне изучена теоретически [1–4], но практически всегда остается актуальной [5–7]. Как во время учебных занятий создавать условия для развития всего спектра познавательных и профессиональных мотивов второкурсников педагогического университета? С помощью каких средств? В каких формах? Решать эти актуальные для любого преподавателя вопросы необходимо на каждом занятии, но начинать надо на

вводном, где так велик риск непонимания, поскольку это первая встреча преподавателя и студентов!

Второе. Обращение к мотивационной сфере осуществляется самим обучающимся, который задаёт себе вопрос: зачем я это сделал (делаю, буду делать)? Одновременно этот вопрос запускает процесс мышления. Известно, что мышление определяется как «процесс решения проблем, выражающийся в переходе от условий, задающих проблему, к получению результата. Мышление предполагает активную деятельность по переструктурированию исходных данных, их расчленение, синтезирование и дополнение» [8, с. 626]. Следовательно, вопрос является пусковым механизмом процесса мышления. С дидактической точки зрения это диктует необходимость предъявления на учебных занятиях различных вопросов при каждом удобном случае. Чем больше вопросов задаёт преподаватель в процессе совместной учебно-познавательной деятельности, тем выше вероятность развития многообразных составляющих мотивационной сферы студентов.

Третье. Вводная лекция по любой учебной дисциплине – это вызов преподавателю, который выражается ёмким понятием «самопрезентация». И она должна быть осуществлена им в адекватной форме. Отметим, что здесь актуально знаменитое суворовское выражение «Удивить – значит победить!». А с дидактической точки зрения лектор обязан продемонстрировать уже на первой лекции собственные творческие способности!

И последнее. Если преподаватель организует во время лекции совместную учебно-познавательную деятельность, то уместно считать студентов своими коллегами и обращаться к ним соответственно. Поэтому в тексте данной статьи использование термина «коллеги» означает прямое обращение к студентам в контексте воспроизведения отдельных фрагментов прочитанной нами лекции.

Курс дидактики (современное название – «Теория и технология обучения») мы преподаём

много лет. До сих пор указанные выше концептуальные предпосылки реализовывались нами на вводной лекции в процессе создания и обсуждения двух познавательных ситуаций. Одна из них задана в известной притче «Три строителя», другая – фрагментом книги Э. Фромма «Иметь или быть?». В первом случае проекция притчи на учебную деятельность позволяет выявить три типа мотивации учения:

- отрицательная (внешняя по отношению к учебной деятельности, например принуждение), вызванная ожиданием негативных последствий из-за плохой успеваемости;

- положительная (также стимулируемая извне, например полезность), включающая множество широких и узких (личных) социальных мотивов;

- положительная, имманентная самому процессу обучения (стремление познавать новое, познавательный интерес) [4].

Важный компонент третьего типа мотивации – «познавательный интерес» – мы определяем после обязательного обсуждения ответа третьего строителя из притчи («Я строю храм!») и выяснения всех возможных смыслов, скрытых в этом ответе. Попутно мы сравниваем все три мотива и оцениваем их побудительную силу. Далее мы обсуждаем тезис психологии познания о полимотивированности учебно-познавательной деятельности и необходимости её рефлексии. По определению, «рефлексия (англ. *reflection*) – мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с и к др., своих задач, назначения и т.д.» [9, с. 469].

Идеи Э. Фромма, известного философа и психолога, не только подтверждают необходимость рефлексии собственной учебно-познавательной деятельности, но и задают необходимость определения её стратегии. Он выделяет две стратегии жизни (учения): «Иметь» и «Быть». Перед цитированием мы предлагаем студентам определить, какую

стратегию они реализуют в собственной жизни и учебной деятельности. Э. Фромм выделяет следующие особенности стратегии «Иметь»: «У студентов, для которых обладание является главным способом существования, нет иной цели, как придерживаться того, что они “выучили”... Им не приходится создавать или придумывать что-то новое, напротив, индивидам такого типа свежие мысли или идеи относительно какого-либо предмета внушают немалое беспокойство, ибо всё новое ставит под сомнение ту фиксированную сумму знаний, которой они обладают. В самом деле, человека, для которого обладание является основным способом его взаимодействия с миром, те идеи, суть которых нелегко уловить и зафиксировать (в памяти или на бумаге), пугают – как и всё, что развивается, а потому не поддаётся контролю» [10, с. 236]. *Коллеги*, можете одним словом определить, кем в будущем станет студент, следующий этой стратегии? Исполнителем! И ещё один вопрос для домашнего анализа: «Способен ли в ближайшем будущем исполнитель составить конкуренцию роботам? По утверждению многих специалистов, промышленная революция 4.0 уже началась!»

Стратегию «Быть» Э. Фромм характеризует следующим образом: «Совершенно по-иному протекает процесс усвоения знаний у студентов, которые избрали в качестве основного способа взаимоотношений с миром бытие. Начнём хотя бы с того, что никогда не приступают к слушанию курса лекций – даже первой из них – будучи *tabula rasa*. Они ранее уже размышляли над проблемами, которые будут рассматриваться в лекции, у них в связи с этим возникли свои собственные вопросы и проблемы. Они уже занимались данной темой, и она интересует их. Они не пассивные вместилища для слов и мыслей, они слушают и *слышат*, и, что самое важное, *получая* информацию, *реагируют* на неё активно и продуктивно. То, что они слышат, стимулирует их собственные размышления. У них рождаются новые вопросы, возника-

ют новые идеи и перспективы. Для таких студентов слушание лекции представляет собой живой процесс. Всё то, о чём говорит лектор, они слушают с интересом и тут же сопоставляют с жизнью. Они не просто приобретают знания, которые могут унести домой и вызубрить. На каждого из таких студентов лекция оказывает определённое влияние, в каждом вызывает какие-то изменения: после лекции он (или она) уже чем-то отличается от того человека, каким он был прежде» [10, с. 236–237]. Остановимся на секунду и зададимся вопросом: «За прошедшее время лекции в нас действительно произошли какие-нибудь изменения или нет? Прав ли мыслитель?» Как правило, большинство студентов дают положительный ответ.

В процессе обсуждения формулируем следующие важные выводы: 1) каждый обучающийся вынужден явно или неявно строить в любой познавательной ситуации собственную иерархию мотивов; 2) познавательные мотивы во всём многообразии их уровней (широкие познавательные мотивы, учебно-познавательные мотивы, мотивы самообразования) составляют наиболее значимый вид мотивации, обеспечивающий максимальную эффективность учебного познания.

Обратим внимание, что предыдущее и дальнейшее изложение содержания статьи фактически копирует тот контент, который был использован на упомянутой лекции. А текущие рефлексивные рассуждения автора статьи вкраплены в общий массив изложения. И подчеркнём ещё раз: при каждом удобном случае во время лекции мы формулировали вопросы, либо стимулируя процесс мышления, либо актуализируя необходимые знания из предыдущих разделов педагогики.

Продолжим рассуждения и подведём промежуточные итоги. Думаем, что рассмотренных двух познавательных ситуаций вполне достаточно для того, чтобы создать проблемное поле для большинства присутствующих на лекции студентов и выявить

лежащее в его основе противоречие между реальным и необходимым уровнями мотивации собственной учебно-познавательной деятельности.

Однако в текущем учебном году мы работали и применили на вводной лекции другой вариант, суть которого выражена вопросом, вынесенным в название статьи. Предварительно поясним, какой смысл вкладывается в выражение «прыжок в пустоту». Авторы книги «Философия и методология науки» цитируют Нобелевского лауреата В. Гейзенберга, который использовал это выражение для интерпретации результатов экспедиций Х. Колумба. Формат статьи позволяет нам полностью воспроизвести цитату: «Когда спрашивают, в чём, собственно, заключалось великое достижение Христофора Колумба, открывшего Америку, то приходится отвечать, что дело не в идее использовать шарообразную форму Земли, чтобы западным путём приплыть в Индию; эта идея уже рассматривалась другими. Дело было не в тщательной подготовке экспедиции, не в мастерском оснащении кораблей, что могли осуществить опять-таки и другие. Но наиболее трудным в этом путешествии-открытии, несомненно, было решение оставить всю известную до сих пор землю и плыть так далеко на запад, чтобы возвращение назад с имеющимися припасами было уже невозможно. Аналогично этому настоящую новую землю в той или иной науке можно достичь лишь тогда, когда в решающий момент имеется готовность оставить то основание, на котором покоится прежняя наука, и в известном смысле совершить прыжок в пустоту» [11, с. 50].

На лекции из-за недостатка времени мы ограничились кратким изложением мыслей Нобелевского лауреата примерно так: «В одной интересной книге по философии и методологии науки мы встретили выражение “прыжок в пустоту” как новую интерпретацию “открытия” Америки Х. Колумбом. Думается, что присутствующие знают историю предпринятой им экспедиции. Запас продо-

вольствия и воды был подготовлен из расчёта, чтобы, достигнув Индии кратчайшим путём, взять там всё необходимое для обратного плавания. Путь обратно предполагался само собой разумеющимся. Сегодня мы знаем, что расчёты Х. Колумба были ошибочны, и ему сказочно повезло. Если бы этого не произошло, то вся экспедиция бы погибла. В связи с этим предлагается считать, что Х. Колумб совершил прыжок в пустоту. Думается, что можно согласиться с такой интерпретацией данного исторического факта, однако отметим, что он сделал это по незнанию, не имея реального представления о том, где находится Индия».

А теперь обратимся, *коллеги*, к биографии нашего великого соотечественника, учёного-энциклопедиста Михаила Васильевича Ломоносова [12; 13]. Что вы помните о нём из курса «История педагогики и образования»? Для нас важен следующий общеизвестный факт из его биографии: в 19 лет (большинство присутствующих на лекции студентов являются его ровесниками!) Михаил ушел из дома, добрался до Москвы, где поступил учиться в Славяно-греко-латинскую академию. Наиболее драматично уход из дома представлен в первом фильме «От недр своих» трилогии «Михайло Ломоносов». Фрагменты второй серии можно либо продемонстрировать, либо кратко пересказать. Без отцовского благословения (что невозможно было представить в патриархальной и религиозной России XVIII века!), без зимней одежды (отец её спрятал), под завывание волков Михаил ночью убежал к знакомым односельчанам и попросил их о помощи. Ему дали полушубок, немного денег со словами: «Ох, и упрямый ты!». Ответ Ломоносова особо отмечаем: «Да не упрямый я, то – судьба. Дойду, не сгину. Дойду до Москвы. Знаю это наперёд, от того и страха не ведаю!». Остановимся на минутку и обратим особое внимание на эти слова. Каков смысл сказанного? Так Михаил демонстрирует непоколебимую уверенность в себе, в достижении той цели, которую решил достичь вопреки всему! Завершающие кадры

фильма сопровождаются следующими словами: «Сквозь обжигающий, ледяной ветер замерзший, голодный Ломоносов днями и ночами упорно шёл вперёд. На третьи сутки он добрался до тракта и с первым же обозом ушёл на Москву».

А теперь давайте оценим поступок Михаила с учётом реалий XXI века. Понятно, что для наступления какого-либо события нужно соблюдение целого ряда объективных и субъективных условий. Известно, что для обучения в вузе необходимо выполнение ряда объективных условий: 1) наличие документа, подтверждающего личность обучающегося; 2) принципиальная возможность получения высшего образования; 3) минимальные условия для поддержания физического существования обучающегося и материального обеспечения его учебной деятельности. В качестве субъективного условия выступает мотивация обучающегося. Ни одно из необходимых условий на момент судьбоносного решения выполнено не было. Справедливости ради надо отметить, что всё-таки у него было одно существенное преимущество по сравнению с ровесниками крестьянского рода. Он был сыном поморского крестьянина. Поморы, выходцы с Севера, были государственными людьми, на них не распространялось крепостное право. Михаил мог безбедно прожить всю оставшуюся жизнь, которую ему обеспечил зажиточный отец, но выбрал полную неизвестность с нулевым стартовым капиталом.

Единственное его преимущество – страстное желание учиться. Субъективное условие получения высшего образования оказалось сильнее объективных условий. Уникальный, если не единственный случай в истории мировой педагогики и образования, когда юноша из самых низших слоёв общества добивается возможности учиться в университете и в дальнейшем становится учёным мирового уровня. И все мы, потомки нашего великого соотечественника, должны гордиться тем, что таким юношей оказался русский – Михаил Васильевич Ломоносов. Так всё же,

кто в действительности совершил прыжок в пустоту – Христофор Колумб по незнанию или Михаил Ломоносов, полностью отдавая себе отчёт в сложности намеченной цели и вопреки всем негативным обстоятельствам? Думается, ответ однозначен.

И вот теперь настало время сформулировать главный вопрос лекции: *«Кто из вас, ровесников Ломоносова, готов сегодня совершить прыжок в пустоту?»* Кто готов сегодня повторить его Поступок? В лекционной аудитории после этих вопросов воцаряется полнейшая тишина! Собственно, это и является целью всех предыдущих наших действий – создать такую педагогическую ситуацию, которая бы стимулировала рефлексию жизни и учёбы всех присутствующих на лекции субъектов образовательного процесса! Причём эти вопросы обращены в равной степени и к студенту, и к лектору!

Тишину нарушаем мы сами: «Мы знаем ответы на свои вопросы: никто! Среди присутствующих сегодня на лекции нет ни одного человека, который готов повторить поступок Михаила Ломоносова. Тому есть простое объяснение: мы живём не в XVIII, а в XXI веке! Когда все вокруг (родители, знакомые, учителя, преподаватели) твердят одно и то же: “Учитесь, учитесь, учитесь!”, а государство предоставляет сегодня для этого все условия. И всё же мы предлагаем подумать над этими непростыми вопросами дома, не спеша. А в качестве основной информации к размышлению обозначим тезис, вытекающий из рассмотренного выше содержания лекции: *только запредельная, на уровне человеческих возможностей мотивация способна обеспечить достижение самых грандиозных, невозможных на первый взгляд целей!*»

После этого мы рассматриваем в тезисной форме научные основы самоорганизации учебно-познавательной деятельности студентов: принципы научной организации труда, эффективные приёмы научной организации умственного труда, психологические основы учебно-познавательной деятельности [14]. В дальнейшем эти положения будут

изучены более глубоко при рассмотрении психологических основ дидактики [15; 16].

У читателя наверняка уже возник вопрос: сколько времени требуется для создания таких педагогических ситуаций? По продолжительности первый и второй варианты занимают примерно половину лекции. Не много ли? Думаем, нет. Во-первых, наш многолетний опыт преподавания показывает, что в течение любого лекционного курса неизбежны ситуации отвлечения отдельных студентов от совместной учебно-познавательной деятельности, на которые лектору нужно реагировать. Эта реакция обычно превращается в краткую беседу о мотивации учения и вынуждает терять драгоценное время на лекционных занятиях. В рамках предлагаемой методики потенциальные беседы неявно входят в контекст обсуждения указанных познавательных ситуаций и аккумулируются на первой лекции. В дальнейшем отвлекающее поведение студентов на других лекциях не комментируется, а нейтрализуется напоминанием судьбоносного решения М.В. Ломоносова. Во-вторых, мотивационный компонент является системообразующим в учебно-познавательной деятельности ученика и подробно изучается в курсе дидактики. Фактическое его рассмотрение на вводной лекции на примере собственного учения мотивирует второкурсников к изучению теории обучения, а в дальнейшем мы просто даём ссылку на уже изученное, не дублируя учебный материал и экономя драгоценное лекционное время.

Сформулируем выводы: 1) констатировано стратегическое значение вводной лекции любой учебной дисциплины в вузе; 2) приоритетное значение на этом занятии имеет задача развития мотивационной сферы студентов; 3) предложены два универсальных варианта (то есть применимых для любой естественно-математической или гуманитарной дисциплины в вузе) решения приоритетной задачи; 4) считаем, что большей побудительной силой обладает второй вариант, суть которого выражена вопросом, вынесенным в название статьи; 5)

этот вариант имеет также значительный воспитательный потенциал, поскольку предлагает в качестве примера учёбу и творчество нашего великого соотечественника.

Литература

1. Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов: Учеб. пособие. М.: Логос, 2006. 184 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
4. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2007. 400 с.
6. Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н. Мотивация получения высшего образования у студентов первого и выпускного курсов (сравнительный анализ) // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 70–77.
7. Розов Н.Х. Преподаватель – профессия на все времена // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 26–35.
8. Лекторский В.А. Мышление // Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. II. М.: Мысль, 2010. 635 с.
9. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. 672 с.
10. Фромм Э. Человек для себя. Иметь или быть? / Пер. с англ. Минск: Изд-во В.П. Ильин, 1997. 415 с.
11. Философия и методология науки. Ч. 1. / Под ред. В.И. Купцова. М.: SvR-Аргус, 1994. 304 с.
12. Лебедев В.Н. Ломоносов. М.: ОГИ, 2008. 672 с.
13. Новик В.К. М.В. Ломоносов, личность и образы. М.: МАКС-Пресс, 2011. 140 с.
14. Лукин Ю.А. Самоорганизация учебно-познавательной деятельности. Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2000. 60 с.
15. Педагогика: учебник / Под ред. А.П. Крившенко. М.: Проспект, 2012. 432 с.
16. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. М.: Изд-во МГУ, 1989. 240 с.

Статья поступила в редакцию 06.06.18

Принята к публикации 12.07.18

«Which of You Is Ready to Take a Leap to the Emptiness Today?»

Yury A. Lukin – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., General and Social Pedagogy Department,
e-mail: lyua57@mail.ru

Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

Address: 86, Lenin str., Voronezh, 394024, Russian Federation

Abstract. In any academic discipline of higher professional education, the introductory (first) lecture is extremely important. In the didactic aspect, the development of students' motivational sphere during this first class has a priority meaning. Drawing on our own pedagogical experience, we offer two variants of the decision of this priority task, which determine the content of the introductory lecture. In the first case, a teacher and students discuss a well-known parable of the three builders of a temple and the ideas of E. Fromm's book "To Have or to Be?" The second variant was applied at the introductory lecture on didactics for second-year students of the Physics and Mathematics Faculty of the Voronezh State Pedagogical University this February. We compared two historical facts: planning of the expedition by C. Columbus and M. Lomonosov's departure from his home. The Nobel laureate in physics W. Heisenberg interpreted the first event as a "leap to the emptiness." The objective comparison of the above-mentioned facts indicated who had actually done this Act – the leap to the emptiness. The quintessence of the introductory lecture was a question proposed to students and put to the title of this article. The further discussion of M.V. Lomonosov's life and work became the statement of the system-forming role of the motivational component in the structure of any kind of human activity (including educational). The second variant of holding the first lecture has shown the greater incentive on students' motivation. The examination of the scientific foundations of the principles of scientific organization of labor, effective methods of scientific organization of intellectual work, psychological foundations of educational and cognitive activity became the logical continuation of the discussion of the motives of educational and cognitive activity.

Keywords: didactics, introductory lecture, students' motivational sphere, educational and cognitive activity, self-organization

Cite as: Lukin, Yu.A. (2018). [«Which of You is Ready to Take a Leap to the Emptiness Today?»]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 54-61. (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-54-61>

References

1. Bakshaeva, N.A. (2006). *Psikhologiya motivatsii studentov* [Psychology of Students' Motivation]. Moscow: Logos Publ. 184 p. (In Russ.)
2. Leont'ev, A.N. (1981). *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of Psyche Development]. Moscow: MGU Publ. 584 p. (In Russ.)
3. Markova, A.K. (1990). *Formirovanie motivatsii ucheniya* [Formation of Teaching Motivation]. Moscow: Prosveshchenie Publ. 192 p. (In Russ.)
4. Yakobson, P.M. (1969). *Psikhologicheskie problemy motivatsii povedeniya cheloveka* [Psychological Problems of Human Behavior Motivation]. Moscow: Prosveshchenie Publ. 317 p. (In Russ.)
5. Smirnov, S.D. (2007). *Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti* [Pedagogy and Psychology of Higher Education: From Activity to Personality]. Moscow: Akademiya Publ. 400 p. (In Russ.)

6. Krushelnitskaya, O.I., Tret'yakova, A.N. (2017). [Motivation to Receive Higher Education: The Results of Student Poll (Comparative Analysis)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2, pp.70-77. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Rozov, N.Kh. (2014). [University Teacher – a Profession for All Times]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12, pp.26-35. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Lektorskiy, V.A. (2010). [Thinking]. In: *Novaya filosofskaya entsiklopediya* [New Philosophical Encyclopedia: Vol. 2]. Moscow: Mysl' Publ. 635 p. (In Russ.)
9. Meshcheryakov, B., Zinchenko, V. (Eds). (2005). *Bol'shoy psikhologicheskiy slovar'* [Great Psychological Dictionary]. St.-Petersburg: praim-EVROZNAK Publ. 672 p. (In Russ.)
10. Fromm, E. (1997). *Chelovek dlya sebya. Imet' ili byt'?* [The Person for Himself. To Have or to Be?]. Transl. from Eng. Minsk: Ilyin Publ. 415 p. (In Russ.)
11. Kuptsov, V.I. (Ed). *Filosofiya i metodologiya nauki* (1994). [Philosophy and Methodology of Science: Part 1]. Moscow: SvR-Argus Publ. 304 p. (In Russ.)
12. Lebedev, V.N. (2008). *Lomonosov* [Lomonosov]. Moscow: OGI Publ. 672 p. (In Russ.)
13. Novik, V.K. (2011). *M.V. Lomonosov, lichnost' i obrazy* [M.V. Lomonosov, Personality and Images]. Moscow: MAKSPress Publ. 140 p. (In Russ.)
14. Lukin, Yu.A. (2000). *Samoorganizatsiya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti* [Self-organization of Educational and Cognitive Activity]. Voronezh: Voronezh State Pedagogical Univ. Publ. 60 p. (In Russ.)
15. Krivshenko, L.P. (2012). *Pedagogika* [Pedagogics: Textbook]. Moscow: Prospekt Publ. 432 p. (In Russ.)
16. Lyaudis, V.Ya. (1989). *Formirovaniye uchebnoy deyatel'nosti studentov* [Formation of Students' Learning Activity]. Moscow: Moscow State Univ. Publ. 240 p. (In Russ.)

The paper was submitted 06.06.18

Accepted for publication 12.07.18

Сведения для авторов

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

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

Рукопись должна содержать следующую информацию на русском и английском языках:

- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести—семи слов);
- аннотация (не менее 250—300 слов, или 20—25 строк);
- ключевые слова (5—7);
- библиографический список (15—20). 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.

О плагиате в научных публикациях и выпускных работах

Плещенко Вячеслав Игоревич – канд. экон. наук, начальник управления. E-mail: v_pl@mail.ru
Акционерное общество «Гознак», Россия

Адрес: 197046, г. Санкт-Петербург, Петропавловская крепость, 3, литер Г

Адрес: 115162, г. Москва, ул. Мытная, 17

***Аннотация.** Проблема массового плагиата в научных публикациях и квалификационных работах в сегодняшней России стоит довольно остро. Некорректные заимствования и плагиат охватили не только научные статьи и диссертации, но и курсовые и дипломные работы студентов и магистрантов. Столкнувшись недавно со случаем стопроцентного плагиата собственной статьи, опубликованной в российском научном журнале, автор описывает возможные практические действия по защите своих прав, отмечая довольно пассивное отношение к ним участников процесса. Кроме того, в статье анализируются проблемы научной и публикационной этики в условиях бурного развития информационно-коммуникационных технологий, оцениваются факторы развития рынка платных публикаций в России, а также констатируется наличие на нём информационной асимметрии, приводящей к манипулированию далёкими от науки дилетантами со стороны профессиональных плагиаторов.*

***Ключевые слова:** плагиат, плагиатор 1-го порядка, плагиатор 2-го порядка, «массовый» журнал, платные публикации, научная этика, ретракция*

***Для цитирования:** Плещенко В.И. О плагиате в научных публикациях и выпускных работах // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 62-70.*

<https://doi.org/10.3192/0869-3617-2018-27-8-9-62-70>

Введение

Проблема некорректных заимствований в публикациях, написания по заказу текстов научных и квалификационных работ сохраняет свою высокую актуальность. Однако, несмотря на её частое упоминание в СМИ и наличие целого ряда довольно громких разбирательств с участием известных в обществе персон, для большинства современников, имеющих отношение к научно-образовательной сфере, тема плагиата выглядит весьма абстрактно, не выходя за пределы ставших рутиной проверок работ с помощью специальных программных продуктов. В результате проблема по большому счёту воспринимается индифферентно, но лишь до тех пор, пока человек непосредственно не столкнётся с ней. Лишь тогда возникает желание предпринять какие-то реальные действия с целью противодействия плагиаторам.

К идее написания данной статьи автора подтолкнула ситуация, недавно произошед-

шая с одной из его публикаций на экономическую тему, вышедшей в российском научном журнале, включённом в т.н. «список ВАК». Поэтому автор надеется, что полученный им опыт может быть полезен научному сообществу, а нижеприведённая статья станет небольшим вкладом в дело противодействия некорректным заимствованиям и плагиату.

Пример возможных действий при обнаружении плагиата

Относительно недавно автору, просматривавшему ряд близких к исследуемой им теме статей в научной электронной библиотеке eLibrary.ru, случайно попала на глаза публикация, похожая по названию на одну из его ранее изданных работ. Она была напечатана в малоизвестном, но претендующем на научность электронном журнале, входящем в число специфических изданий, быстро публикующих за деньги

практически любые материалы (назовём его для удобства дальнейшего повествования «массовым» журналом)¹. Прочтение аннотации и последующая загрузка статьи с сайта «массового» журнала показали полную идентичность текстов, а также графических материалов. Как оказалось, плагиат принадлежал перу некоего К. – будущего магистра одного из региональных вузов. По сравнению с авторским оригиналом «сворованный» текст был несколько короче и содержал значительно меньшее число ссылок на первоисточники. Подобная ситуация, естественно, показалась автору совершенно неприемлемой. Очевидно, что публикация результатов исследований – это центральное событие науки, удостоверяющее принадлежность исследователя к научному сообществу в рамках данной дисциплины и обеспечивающее преемственность знаний посредством корректного цитирования предшественников [1, с. 68].

В связи с таким бессовестным покушением на собственные права автор предпринял ряд практических действий, проинформировав о случившемся:

- 1) журнал из списка ВАК, в котором была опубликована оригинальная статья;
- 2) «массовый» журнал, в котором был размещён плагиат;
- 3) научную электронную библиотеку eLibrary.ru (оператора системы РИНЦ – Российского индекса научного цитирования);
- 4) вуз, в котором обучается потенциальный магистр К.

Кроме того, на сайте eLibrary.ru (на страничке с плагиатом) автором был оставлен соответствующий комментарий. Надо отме-

тить, от всех адресатов довольно быстро поступила обратная связь. Журнал из списка ВАК ограничился выражением сожаления в связи с тем фактом, что в «массовом» журнале не ведётся проверка работ на предмет плагиата. «Массовый» журнал (после напоминания) пообещал разобраться и сообщить результаты. Научная электронная библиотека в ответе указала, что ответственность за «чистоту» публикаций несут издатели, с которыми заключён договор на размещение ссылок и/или статей на сайте eLibrary.ru. Параллельно уполномоченный специалист электронной библиотеки написал обращение в «массовый» журнал с просьбой разобраться и прокомментировать сложившуюся ситуацию. Кроме того, автор получил электронное сообщение от одного из руководителей регионального вуза с заверением о категорической неприемлемости плагиата и намерении разобраться в ситуации.

И наконец, в адрес автора поступило электронное письмо от самого плагиатора с извинениями и готовностью инициировать ретракцию статьи. Он получил информацию от «массового» журнала, а также узнал о претензиях к нему со стороны вуза. Но наиболее любопытным фактом в данной истории является то, что разоблачённый магистрант К. оказался производным плагиатором, то есть «плагиатором 2-го порядка». По его словам, он был вынужден пойти на такой шаг, не имея возможности самостоятельно подготовить текст. А для успешной сдачи сессии в своём вузе будущему магистру К. было необходимо опубликовать статью в журнале, входящем в библиографическую базу РИНЦ. Поскольку времени на написание научной работы он не имел, им был найден исполнитель в сети Интернет, который за деньги подрядился подготовить статью (его мы условно назовем «плагиатор 1-го порядка»)². Проверка заказчиком полу-

¹ Как правило, это региональные электронные сетевые журналы (имеющие названия типа «Вестник молодых дарований» и т.п.), в выпусках которых насчитываются десятки статей из всех возможных сфер приложения научных знаний. Следует отметить, что в опубликованном плагиате журнале отдельные выпуски насчитывали по 400–500 статей. Такие журналы ещё часто именуют «хищническими», «мусорными» и др.

² Задача, как оказалось, не из разряда сложных. Любой поисковый сайт при вводе текста запроса выведет десятки ссылок на желающих подзаработать таким способом.

ченной статьи на известном сайте «Антиплагиат» не выявила отклонений, превышающих допустимую норму (равно как и последующая её проверка в «массовом» журнале)³. Потенциальный магистр оплатил журналу услугу по публикации статьи, предъявил работу преподавателю в вузе и обеспечил себе сданную сессию.

Закончилось всё тем, что магистрант К. написал в редакцию «массового» журнала заявление об исключении статьи из номера, в свою очередь, журнал удалил её со своего веб-сайта и известил библиографическую базу РИНЦ о признании факта плагиата. После этого сайт eLibrary.ru произвёл ретракцию статьи с оставлением соответствующих записей. Весь процесс (от обнаружения до ретракции) занял примерно два месяца. При этом автору пришлось проявить определённую настойчивость, регулярно напоминая участникам процесса о себе и устраивая им «заочные ставки», проверяя таким образом получаемую информацию и провоцируя ответы. Автор вполне удовлетворился результатом, поскольку иные действия (к примеру, подача заявления в суд) в его планах не значились ввиду значительных временных издержек и неочевидности результата.

О проблеме плагиата в современных российских вузах

Возникает резонный вопрос: откуда плагиатор 1-го порядка мог получить оригинальную статью? Материалы, опубликованные в журнале из списка ВАК, не находились в то время в открытом доступе, поэтому, возможно, он купил статью online, заплатив за нее около 200 рублей. Однако, если абстрагироваться от рассматриваемого случая, есть и иные варианты «утечки» информации: а) сам автор статьи; б) сотрудник редакции журнала; в) рецензент или

кто-либо из его помощников; г) сотрудник издательства. Первый случай является абсурдным, поскольку предлагать свои опубликованные тексты кому-то ещё (пусть даже за деньги) – значит лишать себя возможных цитирований в будущем. Кроме того, в современных условиях информационной прозрачности факт совпадения текстов рано или поздно выявится, что ударит по научной репутации. А настоящий учёный – это человек рациональный. Ну, а следующие варианты из списка «подозреваемых» возможны тогда, когда людям чужды принципы научной морали и редакционно-издательской этики и их действия определяют модель оппортунистического поведения. Автор не исключает, что в условиях простоты информационного обмена (мессенджеры, социальные сети и др.) и развитости рынка псевдонаучных услуг в России у плагиаторов 1-го порядка могут иметься разветвлённые базы поставщиков статей, готовых за определённое вознаграждение их предоставить.

С сожалением приходится констатировать, что сегодня плагиат в научно-образовательной сфере стал массовым явлением. Проблема усугубляется тем, что если «списанные» научные статьи и диссертации часто оказываются на виду, то подводная часть айсберга в виде огромного числа курсовых, дипломных работ и магистерских диссертаций, как правило, остаётся вне эффективного контроля. Ведь, как справедливо замечает Д.А. Севостьянов, «реферат, кроме его автора, видит только один человек – преподаватель» [2, с. 23]. Кроме того, в научно-образовательную сферу пришло много людей, действующих по принципу, который обозначил в одном из своих литературных произведений Сомерсет Моэм: «Жизнь слишком коротка, чтобы делать для себя то, что могут для тебя сделать за деньги другие». Но, на их беду, заплаченные деньги не гарантируют получения желаемого результата. Как мы показали выше, заказчики сами становятся жертвами оппортунистического поведения

³ Поскольку моменты публикации оригинала и плагиата разделяет не столь большое время (вероятно до 2–3 месяцев), то возможно, статья ещё не была загружена в систему.

плагиаторов 1-го порядка. В данном случае, говоря языком неинституциональной экономической теории, имеет место эффект асимметрии информации: продавец знает о товаре намного больше, чем покупатель. Последний не способен определить обман, поскольку не обладает должной компетенцией и научным кругозором. Единственное средство распознать фальшивку – это жить научной жизнью, интересоваться новинками, отслеживать последние тенденции в рамках избранной специализации (предметной области исследований), для чего требуется, как минимум, пожертвовать имеющимся в распоряжении свободным временем. Впрочем, человек, живущий научной жизнью, не опустится на моральное дно и не станет выдавать чужое за своё.

Между тем имеется важный фактор, подталкивающий людей к подобным действиям. Это один из элементов, составляющих механизм функционирования любой власти (в том числе и в вузе), – установление административно заданных норм, таких как количество публикаций за определённое время и в определённых источниках, составление всевозможных отчётов и ответственность за выполнение планов научной деятельности [1, с. 70]. Известно, что требования к количеству и качеству публикаций лежат в основе оценки эффективности работы учёных [3, с. 50]. Сегодня многие вузы стали требовать научные публикации не только от преподавателей и аспирантов, но и от студентов старших курсов и магистров. Причём это должны быть не обычные вузовские сборники, в которых размещаются тезисы докладов на конференциях, а научные журналы, публикующие полноценные статьи, входящие в базы данных для расчёта библиометрических показателей. Наличие публикаций оказывается важным условием защиты выпускной квалификационной работы, поступления в аспирантуру и пр.

Можно констатировать, что современное российское образование попало в ситуацию, когда средство объективного анализа

из инструмента становится самоцелью. Это своеобразная «наукометрическая ловушка», из которой науке весьма сложно будет выбраться. Проблема эта довольно серьёзная, и её обсуждению посвящён целый ряд публикаций, в том числе и на страницах журнала «Высшее образование в России». Так, М.Б. Сапунов и Х.Г. Тхагапсоев говорят о современной наукометрии как «превращённой форме» квалификационной экспертизы и оценки эффективности в науке [4, с. 91]. В свою очередь, Л. Шиповалова рассуждает о генезисе интереса учёных к собственным публикациям, трансформировавшегося в инструмент научной политики и механизм административного управления наукой («фетишизм наукометрических показателей»)⁴. Е.А. Трубникова указывает на имитацию работы в научной среде, вызванную действием подобных требований, создание ими стимулов для появления работ низкого качества, а также на отвлечение ресурсов от решения реальных научных проблем [5, с. 114].

Ставшее в наши дни почти всеобщим высшее образование не тождественно всеобщей готовности (и пригодности) обучающихся лиц к научной работе. По мнению автора, логично формулировать собственные мысли и писать статьи на приличном уровне может научиться лишь один человек из ста. А поскольку в стране желающих отметить себя публикациями во много раз больше, то сложился целый рынок услуг по написанию научных статей и квалификационных работ. Более того, он постепенно институционализируется: есть как «писатели»-одиночки, так и целые фирмы; с целью удобства в привлечении и обслуживании клиентов в сети Интернет возникают специализированные сайты. Дошло до того, что на данном рынке между студентами и «писателями» заключается договора на проведение научно-иссле-

⁴ См.: По ту сторону «государственного насилия»: научные рейтинги и их превращённые формы. URL: <https://centerforpoliticsanalysis.ru/position/read/id/po-tu-storonu-gosudarstvenno-nasilija-nauchnye-rejtingi-i-ih-prevraschennye-formy>

довательских работ, результатом которых является выполненная и переданная заказчику дипломная работа [6, с. 11]. Здесь и возникает вопрос о качестве таких работ. К примеру, рассматриваемый нами магистрант К. в результате оказался дважды обманутым, заплатив и за некачественную работу, и за публикацию «сворованной» статьи. Институционализация рынка подобных услуг находит выражение и в том, что студенты подают судебные иски к исполнителям, предъявляя претензии к качеству выполненных работ (в которых были обнаружены признаки заимствований без ссылок на автора) и требуя денежной компенсации [6, с. 11].

Ещё один аспект проблемы заключается в том, что в отличие от кандидатских или докторских диссертаций в случае плагиата выпускных работ фактически отсутствует значимая юридическая ответственность, установленная нормативно-правовым актом высокого уровня. К примеру, если в диссертационной работе будет обнаружено заимствование без указания автора и/или источника, то такая работа должна сниматься с рассмотрения без возможности повторной защиты – так гласит Положение о присуждении учёных степеней, утверждённое Постановлением Правительства РФ от 24.09.2013 № 842. Кроме того, кандидатские и докторские (не магистерские) диссертации – это все-таки «штучный» товар, тогда как производство дипломных работ по заданным шаблонам давно поставлено на поток. Поэтому отмечается широкое распространение «плагиата идей», на факт которого руководители студенческих работ зачастую «закрывают глаза» [7, с. 149]. Отчасти такое поведение можно понять – для них важно, чтобы студент вышел на защиту. А причина всё та же – выполнение спущенных сверху нормативов, от которого зависит дальнейшая карьера преподавателя. Кроме того, если студент (магистр, аспирант) учится на платном отделении, то он является для своего вуза важным и стабильным источником денежного потока. Максимум из того

арсенала мер воздействия, о которых недавно могла идти речь, – это недопуск к защите тех работ, где процент неавторского текста превысил определённый уровень [8, с. 6]. Немногие вузы до последнего времени предусматривали в своих локальных документах и договорах на обучение более существенную ответственность за плагиат вплоть до отчисления [6, с. 10]. Правда, один из таких вузов – это МГУ им. Ломоносова, записавший в уставе возможность отчисления студентов за плагиат в курсовых и дипломных работах [9, с. 27]. Поскольку такой политики придерживаются флагманские вузы России, то вполне ожидаемо, что данная практика охватит в скором времени все учебные заведения.

Бурное развитие информационных технологий применительно к рассматриваемому нами вопросу играет роль «палки о двух концах». В частности, появление электронных журналов сделало возможным быстрые и дешёвые (и для издателей, и для авторов платных материалов) публикации практически любых материалов. При этом, как отмечает А.Б. Долгин, пропадает врождённый иммунитет против отрицательного отбора, поскольку «благодаря техническим инновациям исчезают экономические ограничения тиража» [10, с. 24]. И действительно, теперь есть возможность выпускать, не печатая, виртуальные издания наподобие упомянутого нами ранее «массового журнала», выпуски которого насчитывают по несколько сотен статей. Такие псевдожурналы, будь они изданы на бумаге в доцифровую эпоху, могли бы весить несколько килограммов и имели бы соответствующую стоимость (понятно, что никто такой журнал себе не купит). Сегодня же себестоимость электронных публикаций крайне низка, что стимулирует рост предложения на рынке. В свою очередь, находящееся в «наукометрической ловушке» образование является главным фактором растущего спроса на такие услуги. Ну, а поскольку затраты невелики, журналы эти мало кто читает, то и о качестве публи-

куемых материалов, как кажется некоторым, можно и забыть. В результате мы имеем ухудшающийся отбор авторов публикаций и расширенное воспроизводство посредственности в научно-образовательной среде.

Также цифровая эпоха даёт возможность легко представлять и распространять результаты исследований, но при этом их трудно защитить от плагиаторов [3, с. 53]. Кроме того, в силу резко возросшего числа научных материалов, количества журналов и издательств существенно осложнился процесс отслеживания заимствований [11, с. 52]. Поэтому, с одной стороны, простота и доступность получения информации дают возможность недобросовестным студентам и аспирантам копировать чужие мысли [8, с. 25–26]. С другой – обилие источников (инструментов) получения информации, неизбежное оставление «следов» в виртуальном пространстве позволяют легче отслеживать путь объекта интеллектуальной собственности и разоблачать плагиаторов. Правда, существующие программные средства проверки работ на плагиат довольно несовершенны и не могут охватить весь массив научных публикаций по данной теме, а также «отличать грубые нарушения от непредумышленных ошибок» [3, с. 52]⁵.

При этом необходимо отметить и позитивные явления, косвенно связанные с описанной проблемой, в частности недавно начавшуюся очистку библиографической базы данных РИНЦ от низкосортных журналов и сборников заочных конференций. В частности, из расчёта наукометрических показате-

телей было исключено более 8 000 сборников и 344 журнала, публиковавших за плату практически любые материалы без рецензирования и отбора⁶. Надеемся, что эти и дальнейшие шаги будут способствовать выходу науки и образования из кризисной ситуации.

Закключение

Есть два момента, на которые автору хотелось бы обратить внимание читательской аудитории в конце. Во-первых, это довольно пассивное поведение журнала, в котором была опубликована оригинальная статья. Автор ожидал иной реакции, а также участия издания в решении проблемы, поскольку плагиаторами были нарушены не только его права, но и права журнала. С другой стороны, понятно, что сил и средств, необходимых для того, чтобы заниматься подобными вопросами, у большинства изданий попросту нет. Во-вторых, это наличие плагиаторов 1-порядка, манипулирующих далёкими от науки дилетантами, используя эффект информационной асимметрии. Такие квази-исследователи не обладают научным кругозором и не способны почувствовать подвох, распознав наличие чужих мыслей в подготовленных для них третьими лицами «публикациях».

Итак, каким образом должно осуществляться противодействие плагиату в современных российских вузах? С одной стороны, необходимо расширять применение технических средств контроля, постоянно

⁵ Имея в прошлом небольшой опыт преподавания в вузе, автор сталкивался со следующим. Студенты приносили ему на проверку перед защитой явно списанные курсовые работы, предъявляя справки из специального подразделения вуза о том, что они успешно прошли проверку программой «Антиплагиат». При этом люди, которые действительно заняты наукой, сталкиваются с проблемами, поскольку система выдаёт за заимствования использование авторами их же предыдущих работ [12].

⁶ См.: Об исключении из РИНЦ сборников трудов заочных конференций (URL: https://elibrary.ru/conf_excluded.asp); Комментарий Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ), Совета по этике научных публикаций, Вольного сетевого общества экспертов Диссернет и Совета общества научных работников об исключении журналов из РИНЦ (URL: <https://rasep.ru/novosti/203-kommentarij-assotsiatsii-nauchnykh-redaktorov-i-izdatelej-anri-soveta-po-etike-nauchnykh-publikatsij-anri-volnogo-setevogo-obshchestva-ekspertov-dissernet-i-soveta-obshchestva-nauchnykh-rabotnikov-ob-isklyuchenii-zhurnalov-iz-rints>).

совершенствуя данные инструменты. Автор согласен с мнением М.Б. Сапунова и Х.Г. Тхагапсоева, констатирующих наличие парадигмальных особенностей современной науки, «которые объективно вызывают к жизни формализованные и обезличенные формы контроля» [13, с. 22]. Однако лишь одними административно-техническими мерами проблему не изжить, а всех плагиаторов из учебных заведений не отчислишь. На наш взгляд, в процессе обучения студентов и аспирантов следует больше внимания уделять вопросам научной этики, предостерегая обучающихся от совершения действий, которые им могут нанести значительный вред в будущем. Ведь, как отмечают А.П. Анисимов и М.Ю. Козлова, плагиат – это грубое нарушение этических норм, представлений о должном поведении учёного, последствиями чего должно стать осуждение подобного поведения в научном сообществе, остракизм псевдоучёного [6, с. 8]. Тем более, как указывает Д.А. Севостьянов, статья с плагиатом, которая выставлена на всеобщее обозрение в сети Интернет, не исчезает после сдачи зачёта или экзамена и способна существенно испортить репутацию человека, повредить его карьере [2, с. 23]. Следовательно, постоянное напоминание данного обстоятельства, демонстрация примеров из практики могут дать неплохой профилактический эффект.

Кроме того, возможно, следует вернуться к трактовке научной работы как элитарной, избранной сферы деятельности, к которой могут быть допущены лишь достойные обучающиеся, и перестать требовать от всех студентов (особенно от обучающихся на платной основе гуманитариев из малоизвестных и низкорейтинговых вузов) наличия у них «научных» статей в определённых изданиях. К сожалению, следствием широкого распространения плагиата является «засорение научного сообщества неучами», имитирующими процесс получения новых знаний [14, с. 144]. Поэтому участие в научной

жизни должно стать т.н. «клубным благом» (если следовать терминологии и концепции А.Б. Долгина [15]), допуск к получению которого лежит через поручительство, обеспечиваемое репутацией приглашающих лиц. Эффективная работа клуба, по А.Б. Долгину, базируется на доверии между его членами, гарантией которого и выступает репутация [15, с. 99]. Такой подход, на наш взгляд, должен способствовать освобождению нашей науки из плена «извращённых форм». Но для этого государству и гражданскому обществу необходимо приложить усилия к восстановлению значимости репутации учёного, престижа исследовательской деятельности, подорванных в 80–90-е годы прошлого века.

Литература

1. Баландина Э.Г. Проблема запрета на повтор-плагиат в современной науке // Социология науки и технологий. 2015. Т. 6. № 1. С. 65–73.
2. Севостьянов Д.А. Плагиат в современном образовании: беда или симптом? // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 17–25.
3. Куликова Е.Ю. Краденая наука: почему плагиат и самоплагиат неприемлемы // Вестник РГМУ. 2016. № 6. С. 50–53.
4. Анисимов А.П., Козлова М.Ю. Плагиат как феномен современной действительности // Имущественные отношения в РФ. 2013. № 9. С. 6–13.
5. Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б. Российская образовательная реальность и её превращённые формы // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 87–97.
6. Трубникова Е.И. «Красные ленты» в сфере науки и образования // Высшее образование в России. 2018. № 1(219). С. 108–119.
7. Островская А.Н. Плагиат в XXI веке: кому это нужно? // Вопросы современной педиатрии. 2016. Т. 15. № 2. С. 148–153.
8. Котляров И.Д. Самоплагиат в научных публикациях // Научная периодика: проблемы и решения. 2011. № 4. С. 6–12.
9. Абрамова Н.Ю. Проблема плагиата в научных работах // Научная периодика: проблемы и решения. 2011. № 2. С. 25–28.
10. Долгин А.Б. Экономика символического обмена. М.: ИНФРА-М, 2006. 632 с.

11. Мафтишина Н.И. Место системы «Анти-плагиат» в саморегуляции научной деятельности // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 50–57.
 12. Лукьяненко В. Крамола и ересь об «Антиплагиате» // Учительская газета. 2017. № 48, 28 ноября. С. 6.
 13. 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.
 14. Левин В.И. Плагиат, его сущность и борьба с ним // Высшее образование в России. 2018. № 1(219). С. 143–150.
 15. Долгин А.Б. Как нам стать договоропригодными, или Практическое руководство по коллективным действиям. М.: ОГИ, 2013. 192 с.
- Статья поступила в редакцию 04.07.18
Принята к публикации 14.07.18

The Problem of Plagiarism in Scientific Publications and Graduation Research Papers

Vyacheslav I. Pleshchenko – Cand. Sci. (Economics), Head of Department, e-mail: v_pl@mail.ru
Joint Stock Company “Goznak”, Saint Petersburg, Russia
Address: 3 G, Peter and Paul Fortress, Saint Petersburg, 197046, Russian Federation

Abstract. The problem of mass plagiarism in scientific publications and qualification research papers is fairly acute in today’s Russia. Incorrect borrowings and plagiarism have extended not only to scientific articles and dissertations, but also to students’ courseworks and graduation research papers and diploma thesis. The author has recently faced with a case of 100% plagiarism of his article published in the Russian journal and in this paper describes the possible practical steps to protect the author’s rights. In addition, the paper analyzes the problems of scientific and publication ethics in the conditions of rapid development of information and communication technologies, estimates factors of the paid publications market development in Russia. The author points to the information asymmetry leading to various forms of manipulation in academic sphere including relations between laypersons and professional plagiarists.

Keywords: scientific ethics, plagiarism, first-order plagiarist, second-order plagiarist, predatory journal, publication fee, retraction

Cite as: Pleshchenko, V.I. (2018). [The Problem of Plagiarism in Scientific Publications and Graduation Research Papers]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 62-70. (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-62-70>

References

1. Balandina, E.G. (2015). [The Problem with the Ban on Repeat-plagiarism in Modern Science]. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii* [Sociology of Science and Technology]. Vol. 6. No. 1, pp. 65-73. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Sevost'yanov, D.A. (2017). [Plagiarism in Modern Education: Trouble or a Symptom?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3, pp. 17-25. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Kulikova, E.Yu. (2016). [Stolen Science: Why Plagiarism and Self-plagiarism are not Acceptable]. *Vestnik RGMU* = Bulletin of RSMU. No. 6, pp. 50-53. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Anisimov, A.P., Kozlova, M.Yu. (2013). [Plagiarism as a Phenomenon of Modern Reality]. *Imushchestvennye otnosheniya v RF* [Property Relations in the Russian Federation]. No. 9, pp. 6-13. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Tkhapsoev, Kh.G., Sapunov, M.B. (2016). [Russian Educational Reality and Its Converted Forms]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp. 87-97. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Trubnikova, E.I. (2018). ["Red Tapes" in the Sphere of Science and Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1, pp. 108-119. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Ostrovskaya, A.N. (2016). [Plagiarism in the Twenty-first Century: Who Needs It?]. *Voprosy sovremennoi pediatrii* [Questions of Modern Pediatrics]. Vol. 15. No. 2, pp. 148-153. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Kotlyarov, I.D. (2011). [Self-plagiarism in Scientific Publications]. *Nauchnaya periodika: problemy i resheniya* [Scientific Periodicals: Problems and Solutions]. No. 4, pp. 6-12. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Abramova, N.Yu. (2011). [The Problem of Plagiarism in Scientific Papers]. *Nauchnaya periodika: problemy i resheniya* [Scientific Periodicals: Problems and Solutions]. No. 2, pp. 25-28. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Dolgin, A.B. (2006). *Ekonomika simvolicheskogo obmena* [Economics of Symbolic Exchange]. Moscow: Infra-M Publ., 632 p. (In Russ.)
11. Martishina, N.I. (2018). [Place of System "Anti-plagiat" in Self-regulation of Scientific Activities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp. 50-57. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Luk'yanenko, V. (2017). [Sedition and Heresy about "Anti-plagiat"]. *Uchitel'skaya gazeta* [Teacher Newspaper]. No. 48. Nov. 28, p. 6. (In Russ.)
13. Sapunov, M.B., Tkhapsoev, Kh.G. (2018). [Culture of Critical Discourse on Higher Education and Science]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 7, pp. 20-27. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Levin, V.I. (2018). [Plagiarism, its Essence and Measures to Prevent and Handle it]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1, pp. 143-150. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Dolgin, A.B. (2013). *Kak nam stat' dogovoroprigodnymi, ili prakticheskoe rukovodstvo po kollektivnym deistviyam* [How Do We Become Agreement-suitable, or a Practical Guide to Collective Action]. Moscow: OGI Publ., 192 p. (In Russ.)

The paper was submitted 04.07.18

Accepted for publication 14.07.18

Российские вузы в Шанхайском рейтинге по предметным областям – 2018

Предметная область	Название университета	Ранг 2018	Ранг 2017	Динамика
Математика	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	51–75	51–75	
	Высшая школа экономики	76–100	101–150	↑
	Санкт-Петербургский государственный университет	101–150	101–150	
	Новосибирский государственный университет	201–300	201–300	
	Московский физико-технический институт (МФТИ)	401–500	401–500	
Физика	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	44	43	↓
	Новосибирский государственный университет	101–150	151–200	↑
	Национальный исследовательский ядерный университет “МИФИ”	151–200	201–300	↑
	Московский физико-технический институт (МФТИ)	201–300	201–300	
	Санкт-Петербургский государственный университет	301–400	301–400	
	Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого	401–500	401–500	
	Томский государственный университет	401–500	401–500	
Химия	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	201–300	201–300	
	Новосибирский государственный университет	401–500	401–500	
	Санкт-Петербургский государственный университет	401–500	401–500	
Науки о земле	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	201–300	201–300	
	Санкт-Петербургский государственный университет	201–300		
	Новосибирский государственный университет	301–400		
	Томский государственный университет	401–500		
Экология	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	301–400		
Метеорология	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	201–300		
	Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского	301–400		
	Санкт-Петербургский государственный университет	301–400		
Электротехника и электроника	Университет ИТМО	401–500		
Автоматизация и управление	Санкт-Петербургский государственный университет	32	51–75	↑
Приборостроение	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	151–200	201–300	↑
	Национальный исследовательский ядерный университет “МИФИ”	201–300		
	Московский физико-технический институт (МФТИ)	201–300		
	Новосибирский государственный университет	201–300		
	Томский политехнический университет	201–300		

Предметная область	Название университета	Ранг 2018	Ранг 2017	Динамика
Вычислительная наука и техника	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	301–400	301–400	
Химическая технология	Новосибирский государственный университет	301–400		
	Российский государственный университет нефти и газа им. И.М. Губкина	401–500		
	Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева	401–500		
	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	401–500		
Материаловедение и технология материалов	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	151–200	201–300	↑
	Университет ИТМО	301–400		
	Национальный исследовательский технологический университет “МИСиС”	301–400		
	Московский физико-технический институт (МФТИ)	401–500	401–500	
Нанонауки и нанотехнологии	Университет ИТМО	201–300		
	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	201–300	201–300	
	Санкт-Петербургский государственный университет	301–400		
Энергетические науки и технологии	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	201–300	201–300	
	Национальный исследовательский ядерный университет “МИФИ”	401–500		
	Новосибирский государственный университет	401–500		
Биотехнологии	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	301–400		
Горные науки и горное дело	Национальный исследовательский технологический университет “МИСиС”	76–100		
	Новосибирский государственный университет	76–100		
Металлургия	Белгородский государственный университет	76–100	76–100	
	Национальный исследовательский технологический университет “МИСиС”	76–100	76–100	
	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	151–200	151–200	
	Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б.Н. Ельцина	151–200		
Биологические науки	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	401–500		
Сельскохозяйственные науки	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	401–500	401–500	
Фармакология	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	301–400	401–500	↑
Экономика	Высшая школа экономики	151–200	201–300	↑
	Российская экономическая школа	301–400		
Политология	Высшая школа экономики	151–200	101–150	↓
	Санкт-Петербургский государственный университет	301–400		
Социология	Высшая школа экономики	51–75	51–75	
Управление	Высшая школа экономики	401–500		
	Санкт-Петербургский государственный университет	401–500		

Применение интерактивного обучения в преподавании экономических дисциплин

Муслиенко Светлана Олеговна – ассистент. E-mail: SOMusienko@fa.ru

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

Адрес: 125993, г. Москва, Ленинградский просп., 49

***Аннотация.** Необходимость применения интерактивных методов обучения определена действующим законодательством Российской Федерации. Во всём мире широко известно, что активные и интерактивные методы обучения являются более эффективными. Они повышают мотивацию студентов к учёбе, а также качество усвоения учебного материала. В статье рассматривается характеристика интерактивного обучения, а также возможности его применения при изучении экономических дисциплин. Делается акцент на методике реализации интерактивных форм обучения при рассмотрении теоретических вопросов, которая, в отличие от рассмотрения практических аспектов, остаётся неосвещённой. Представлен пример проведения занятия в интерактивной форме, позволяющей изучить большинство экономических явлений, понятий, категорий.*

***Ключевые слова:** интерактивное обучение, экономические дисциплины, деловые и ролевые игры, групповая дискуссия, дебаты*

***Для цитирования:** Муслиенко С.О. Применение интерактивного обучения в изучении экономических дисциплин // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 73-79. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-73-79>*

Одним из основных требований к условиям реализации образовательных программ является широкое использование в процессе обучения активных и интерактивных форм проведения занятия¹. Активные и интерактивные методы обучения по праву считаются более эффективными, поскольку в отличие от пассивных методов, при которых происходит односторонний контакт преподавателя с обучаемым, в активных задействуются двухсторонние контакты преподавателя с обучающимся, а в интерактивных добавляется ещё взаи-

модействие между обучающимися [1; 2]. Тем самым обеспечивается вовлечённость студентов в процесс обучения: появляется возможность не только слушать преподавателя, но и самостоятельно участвовать в обсуждении, получать обратную связь как от преподавателя, так и от коллег-студентов. Рассматривая интерактивное обучение в целом, следует отметить, что оно характеризуется двумя основными гранями: с одной стороны, это способ организации взаимодействия преподавателя и студентов (описанный выше), с другой – это способ представления материалов занятия с использованием современных телекоммуникационных и компьютерных технологий [2; 3]. Сопровождение занятий презентацией позволяет повысить уровень восприятия материала, акцентировать внимание на значимых моментах, фокусировать вни-

¹ Приказ Минобрнауки России от 20 мая 2010 г. N 544 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) «бакалавр»)».

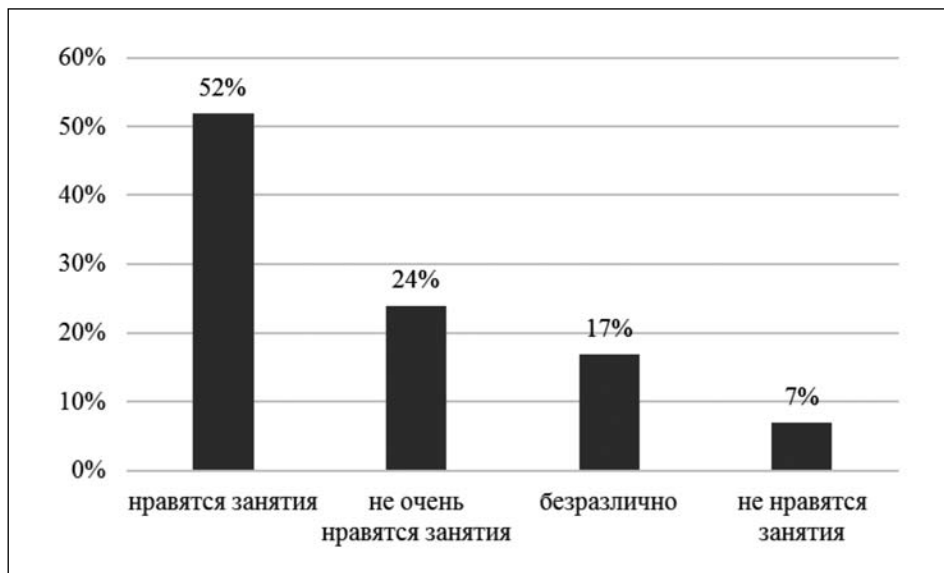


Рис. 1. Отношение студентов к занятиям в интерактивной форме

мание обучающихся. Более того, это существенно расширяет целевую аудиторию путём проведения интерактивных занятий не только в стенах высшего учебного заведения [4].

С точки зрения методологии преподавательской деятельности наибольший интерес при исследовании интерактивного обучения представляют именно методы организации и проведения занятий, обеспечивающие всестороннее взаимодействие всех участников образовательного процесса. В педагогической теории и практике принято выделять следующие формы интерактивного обучения: игровые (ролевые, ситуационные, деловые игры и др.); тренинговые (рефлексивные, социально-психологические и др.); дискуссионные (метод «кейс-стади», анализ ситуаций, групповая дискуссия, дебаты и др.); творческие (мозговой штурм и др.); эвристические (исследования, конкурсы и др.); проектно-ролевые (проекты, моделирование, конструирование, инсценировки); прогностические; информационно-компьютерные [3]. Как известно, для обучающихся любо-

го возраста один из лучших способов обучения – игра. В связи с этим такие формы проведения занятий, как деловые/ролевые игры, становятся наиболее актуальными и востребованными с точки зрения эффективной реализации образовательной программы. Преимуществом и отличительной особенностью деловых игр является то, что их проведение способствует формированию сразу нескольких компетенций: общекультурных (способность к кооперации, работа в коллективе) и профессиональных (сбор, анализ и обработка данных для решения поставленных задач и др.). Проведение деловых игр способствует повышению мотивации к учебному процессу, комплексно решает задачи по усвоению нового материала, содействует развитию творческих способностей студентов [5], инициирует проявление лидерских качеств. Помимо этого, деловые игры позволяют активизировать самостоятельную работу студентов, а также повысить уровень восприятия и усвоения материала [6].

По результатам различных исследований было установлено, что занятия, про-

водимые в интерактивных формах, воспринимаются студентами положительно, вызывают интерес. Так, результаты исследований выявили следующее отношение студентов к интерактивным формам обучения (Рис. 1) [7]. При этом студенты, выбравшие ответ «не очень нравятся занятия», объясняли его тем, что они требуют от них дополнительных усилий. В другом исследовании студентам предлагалось ответить на вопрос: «Являются ли активные формы обучения более информационно демонстративными и креативными?» – и выставить оценки от 1 до 5 (1 – низкая оценка, 5 – очень высокая). Подавляющее большинство респондентов дали очень высокую оценку, только 1% студентов не смогли увидеть ценность интерактивных методов обучения [8].

Экономические дисциплины характеризуются наличием теоретической и практической составляющих. Вместо традиционного решения типовых задач возможно применение таких форм проведения занятий, как кейс-стади [9], деловые игры, проекты, моделирование и др. Одну комплексную задачу можно разделить на несколько составных частей таким образом, чтобы студенты выполняли их в подгруппах, а для получения конечного решения объединили результаты каждой выполненной части и произвели финальные расчёты. Подобный метод по принципу «собираания пазла» позволяет мотивировать всех участников процесса, поскольку каждый несёт ответственность за получение конечного результата: если одна подгруппа не справляется со своей частью задания, под угрозу ставится успешное завершение всего проекта. Такая ситуация является максимально приближенной к практической трудовой деятельности и позволяет овладевать компетенцией «работа в команде», что является крайне важным для практико-ориентированного образования. В целом, большая часть интерактивных методик ориентирована

именно на освоение практических аспектов изучаемой дисциплины [10]. При проведении практических занятий полезным и эффективным инструментом является также использование специальных пакетов прикладных программ, когда решение комплексного задания или деловая игра реализуется с использованием компьютеров [11; 12].

Более сложной задачей является организация занятия в интерактивной форме при изучении теоретических основ дисциплины, которые рассматриваются не только на лекционных, но и на семинарских занятиях. Для ее решения *предлагается организация проведения семинарского занятия в форме «суда»*, где в качестве «подсудимого» рассматривается то или иное экономическое явление, понятие, категория. Порядок проведения занятия в данном случае выглядит следующим образом (Рис. 2).

1. Подготовка к занятию. Студентам заранее объявляется тема семинарского занятия, например «Суд над бюджетированием». Из числа студентов выбираются эксперты – от 1 до 3 человек (по аналогии с судьёй или присяжными). Оставшиеся студенты разделяются на две примерно равные подгруппы: сторона «обвинения» и сторона «защиты».

2. Цель и задачи участников. В зависимости от полученной роли студенты готовят информацию об объекте изучения. Сторона «обвинения» должна выделить недостатки данного объекта, сторона «защиты» – его достоинства; эксперты должны ознакомиться как с первыми, так и со вторыми.

3. Ход занятия. В начале занятия эксперты дают определение исследуемого понятия. Затем стороны по очереди высказывают свои аргументы «за» и «против». При этом они должны быть обоснованными, т.е. студенты получают характеристику изучаемого объекта с разных позиций. Эксперты фиксируют все высказанные аргументы. В ходе обсуждения стороны

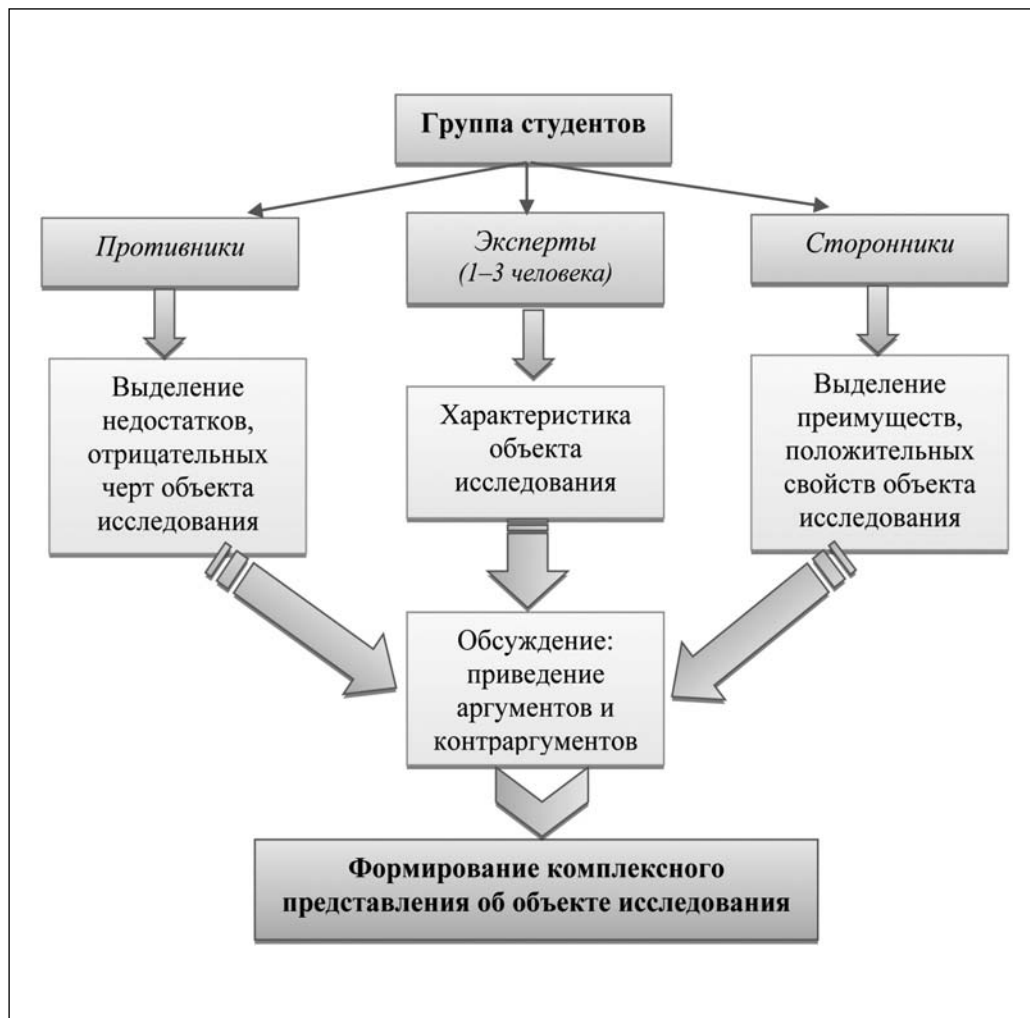


Рис. 2. Порядок проведения занятия в интерактивной форме по изучению теоретических аспектов экономических дисциплин

могут оспаривать утверждения друг друга, приводя контраргументы.

4. Заключительная часть. Эксперты подводят итог обсуждению, при необходимости дополняют информацию. По итогам формируется таблица, в которой перечисляются положительные и отрицательные характеристики исследуемого объекта.

Подобный подход к проведению занятий позволяет всесторонне рассмотреть и проанализировать любое экономическое явление, понятие, категорию. В ходе де-

тального анализа можно выявить особенности объекта исследования, возникающие в определённых условиях и ситуациях. Например, бюджетирование может по-разному рассматриваться в зависимости от размера компании, вида экономической деятельности, стадии жизненного цикла и т.п. При этом в процессе обсуждения и дискуссии могут появляться дополнительные аргументы «за» или «против», на которые студенты не обратили внимание при подготовке. Ценность полученных знаний

повышается за счёт того, что студенты не просто получили представление об объекте исследования, но сами смогли сформировать его, опираясь на имеющуюся теоретическую базу, собственный опыт, рассуждения коллег-студентов. В таком виде информация легче усваивается, воспринимается и остаётся в памяти, поскольку, как было отмечено выше, одним из достоинств интерактивного обучения является повышение интереса обучающихся к образовательному процессу. Помимо этого, студенты осваивают одну из важнейших компетенций – коммуникабельность, умение работать в команде.

Следует отметить, что представленную форму проведения занятия нельзя отнести к какому-то конкретному виду интерактивного обучения. Здесь присутствуют и элементы ролевой игры (каждому студенту в группе отводится своя роль: «эксперт», «защитник», «обвинитель»), и элементы групповой дискуссии и дебатов (каждый аргумент одной стороны может быть оспорен другой стороной). Использование сразу нескольких видов интерактивных форм обучения делает занятие более познавательным, а также расширяет возможные границы применения описанной методики. Так, например, можно осуществить исследование и анализ не одного экономического понятия, термина, категории, а сравнить противоположные по содержанию процессы, например: использование собственных или заёмных средств в качестве источников финансирования деятельности, реализацию агрессивной или консервативной дивидендной политики и т.п. Таким образом, студенты имеют возможность увидеть целостную картину изучаемого объекта, проявить свои аналитические способности путём отбора необходимой информации, получить навыки ведения деловых переговоров и споров.

Занятия в описанной форме проводились в *Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации*

в рамках изучения дисциплины «Финансовое планирование в организациях» по теме «Бюджетирование в организациях». По завершении изучения дисциплины студентам было предложено пройти опрос. Его результаты оказались следующими: 45% опрошенных назвали занятие «Суд над бюджетированием» наиболее ярким впечатлением от курса; 65% опрошенных хотели бы увеличить количество деловых / ролевых игр на семинарских занятиях. Таким образом, использование интерактивных форм обучения в образовательном процессе является не только необходимо, продиктованной регламентирующими документами, но и обоснованной, с точки зрения студентов, методикой, позволяющей повысить уровень восприятия и усвоения учебной информации, развить общекультурные и профессиональные компетенции.

Литература

1. Плотникова Е.Н. Использование интерактивных методов обучения на уроках экономики // Актуальные вопросы образования. 2017. № 1-1. С. 141–144.
2. Тихонов Ю.А. Активные и интерактивные методы и технологии профессионального обучения в высшей школе // Аллея науки. 2017. Т. 1. № 14. С. 698–703.
3. Булуева Ш.И. Интерактивные методы обучения как средство реализации компетентностного подхода // Известия Чеченского государственного университета. 2017. № 4 (8). С. 115–119.
4. Титова С.В., Талмо Т. Модель интерактивной лекции на базе мобильных технологий // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 126–135.
5. Волкова Ю.С., Морозова И.М. Применение деловой игры на учебных занятиях как условие повышения уровня практико-ориентированности процесса обучения // Успехи современной науки. 2017. Т. 1. № 4. С. 228–232.
6. Чекалдин А.М. Деловая игра как активный метод обучения в вузе // Успехи современной науки. 2017. Т. 7. № 4. С. 98–100.

7. Рудь С.А. Влияние новых интерактивных методов обучения на формирование профессиональной компетентности обучающихся в вузе // Мир образования – образование в мире. 2017. № 2 (66). С. 256–260.
8. Kaspina R., Plotnikova L. Interactive forms of training bachelors: case study and challenges // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. No. 152. P. 278–283.
9. Fedorinova Z., Vorobeva V., Malyanova M. Educational Potential of Case-Study Technology // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. No. 206. P. 247–253.
10. Бейдерман С.Б., Дорофеев А.В. Деловая игра в профессиональном образовании студента вуза // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 5. С. 77.
11. Авдеева Е.А., Дроздова И.А. Активность студента и современные педагогические технологии в образовательном процессе высшей школы // Высшее образование в России. 2016. № 1 (197). С. 155–157.
12. Репринцева Е.В. Деловая игра «Ёмкость рынка» как метод интерактивного изучения дисциплины «Маркетинг» // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 61–64.

Статья поступила в редакцию 07.05.18

Принята к публикации 20.06.18

Application of Interactive Training in Studying Economic Disciplines

Svetlana O. Musienko – Assistant Prof., e-mail: SOMusienko@fa.ru,
Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia
Address: 49, Leningradskiy prosp., Moscow, 125993, Russian Federation

Abstract. The need for applying interactive teaching methods is dictated by the current legislation of the Russian Federation. It is widely known in the academic world that active and interactive teaching methods are more effective. They increase students' motivation to study, as well as the learning efficiency and quality. The article describes the characteristics of interactive learning, as well as the possibility of its application to the study of economic disciplines. The emphasis is placed on the methodology for implementing interactive forms of learning relating to theoretical questions, which, unlike the consideration of practical aspects, remains insufficiently covered. An example of conducting classes in an interactive form is presented. The presented form of interactive training allows studying of the majority of economic phenomena, concepts, categories.

Keywords: interactive training, economic disciplines, business and role games, group discussion, debate

City as: Musienko, S.O. (2018) [Application of Interactive Training in Studying Economic Disciplines]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 73-79. (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-73-79>

References

1. Plotnikova, E.N. (2017). [Using Interactive Methods in Teaching Economics]. *Aktualnye voprosy obrazovaniya* = Topical Issues of Education. No.1-1, pp. 141-144. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Tikhonov, Yu.A. (2017) [Active and Interactive Methods and Technologies of Vocational Training in Higher School]. *Alleya nauki* [Alley of Science]. Vol. 1. No. 14, pp. 698-703. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Bulueva, Sh.I. (2017). [Interactive Methods of Teaching as a Means of Competence Approach Implementation]. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo universiteta* [News of the Chechen State University]. No. 4 (8), pp.115-119. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Titova, S.V., Talmo, T. (2015). [Mobile Voting Tools for Creating a New Design of Interactive Lecture]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2, pp. 126-135. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Volkova, Yu. S., Morozova, I.M. (2017). [The Use of Business Games in the Vocational Secondary Education Class as a Condition of Raising the Level of Practice-Oriented Learning Process]. *Uspekhi sovremennoi nauki* [Successes of Modern Sciences]. Vol. 1. No.4, pp. 228-232. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Chekaldin, A.M. (2017). [Business Game as an Active Training Method in the University]. *Uspekhi sovremennoi nauki* [Successes of Modern Sciences]. Vol. 7. No. 4, pp. 98-100. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Rud', S.A. (2017). [The Impact of New Interactive Teaching Methods on the Formation of Professional Competence of University Students]. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire* [The World of Education – Education in the World]. No. 2 (66), pp. 256-260. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Kaspina, R., Plotnikova, L. (2014). Interactive Forms of Training Bachelors: Case Study and Challenges. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. No. 152, pp. 278-283.
9. Fedorinova, Z., Vorobeva, V., Malyanova, M. (2015). Educational Potential of Case-Study Technology. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. No. 206, pp. 247-253.
10. Beyderman, S.B., Dorofeev, A.V. (2017). [Business Game in Professional Education of Student of Higher Education]. *Mezhdunarodnyi studentcheskii nauchnyi vestnik* [International Student Scientific Bulletin]. No. 5, p. 77. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Avdeeva, E.A., Drozdova, I.A. (2016). [Pedagogical Technologies in Educational Process of Higher School]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No.1 (197), pp. 155-157. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Reprintseva, E.V. (2017). [Business Game «Market Capacity» as a Method of Interactive Studying of the Discipline «Marketing»]. *Karel'skii nauchnyi zhurnal* [Karelian Scientific Journal]. Vol. 6. No. 3 (20), pp.61-64. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 07.05.18

Accepted for publication 20.06.18

Принципы организации СРС первого курса в технологии «перевернутый класс»

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

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС), Владивосток, Россия

Адрес: 690014, Приморский край, г. Владивосток, ул. Гоголя, 41

***Аннотация.** Качество профессиональной подготовки зависит от эффективности используемых технологий. На кафедре русского языка ВГУЭС в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» успешно апробирована технология смешанного обучения Flipped Classroom («перевернутый класс »). В статье проанализирован опыт работы по этой технологии, обсуждаются особенности обучения первокурсников и принципы организации самостоятельной работы студентов (СРС).*

СРС в условиях «перевернутого» обучения является доминирующим видом учебной деятельности. Преподаватели должны подготовить первокурсников к СРС в электронной обучающей среде Moodle, мотивировать их самостоятельно освоить теоретический материал и выполнить практические, тестовые и контрольные задания. СРС при смешанном обучении способствует интенсификации учебного процесса, формирует у первокурсников навыки самообразования, развивает важные личностные качества: активность, мобильность, адаптивность и ответственность. Особое внимание при организации СРС следует уделять разработке практических занятий для закрепления, отработки и контроля. В курсе используются интерактивные и электронные задания, формирующие навыки и умения в репродуктивной, реконструктивной и творческой деятельности: эссе, глоссарий, взаимное рецензирование, деловая игра, проекты и др. Активные методы контроля и электронное анкетирование по итогам курса способствуют оптимизации СРС.

С учётом особенностей «перевернутого» обучения первокурсников сформулированы основные принципы организации СРС: непрерывность и систематичность, регулярность и ритмичность, интенсивность и оптимальность нагрузки, интерактивность, индивидуализация, обратная связь и контроль, эффективность деятельности; развитие навыков самообразования и личностных качеств: самостоятельности, активности, сознательности и ответственности.

***Ключевые слова:** Flipped Classroom, технология «перевернутый класс», смешанное обучение, самостоятельная работа студентов (СРС), принципы организации самостоятельной работы, самообразование, развитие личности студентов*

***Для цитирования:** Борзова Т.А. Принципы организации СРС первого курса в технологии «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 80-88. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-80-88>*

Современная высшая школа должна быть мобильной, адаптивной и восприимчивой к инновационным технологиям, чтобы качественно выполнять социальный заказ и готовить первокурсников к эф-

фективной жизнедеятельности в условиях экономических, культурных и личностных трансформаций. У выпускников должны быть сформированы личностно-профессиональные и общекультурные компетен-

ции, актуальные в долгосрочной перспективе: способность и готовность к исследовательской, познавательной, интеллектуальной, организационной, творческой и коммуникативной деятельности по выбранному профилю.

Решение этих задач требует непрерывной модернизации содержания образования и оптимизации образовательного процесса. Адаптации выпускников к динамике информационного общества способствуют технологии, эффективно использующие потенциал *электронной образовательной среды* (ЭОС): дистанционное и смешанное обучение [1]. В рамках данной статьи под *технологией смешанного обучения* понимаем способ (метод) преподавания и усвоения знаний, используемый с целью интенсификации и индивидуализации учебно-воспитательного процесса за счёт выбора наиболее эффективных форм обучающего взаимодействия в ЭОС и в аудитории.

Цель статьи – на примере дисциплины «Русский язык и культура речи» показать особенности технологии «перевернутый класс» (Flipped Classroom) по сравнению с традиционным лекционным подходом и сформулировать принципы организации самостоятельной работы студентов (СРС) первого курса. Актуальность данного вопроса обусловлена его недостаточной разработанностью в методике профессионального образования: практика внедрения инновационных технологий значительно опережает теоретическую и методическую рефлексию. В технологии смешанного обучения СРС является доминирующим видом (способом) учебной деятельности. Анализ опыта организации СРС на первом курсе в рамках изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» представляет практический интерес для адаптации гуманитарных дисциплин к технологии «перевернутый класс».

Особенности технологии «перевернутый класс». Принципиальное отличие

данной технологии от традиционного лекционного обучения – *самостоятельность и активность студентов*. Технологию *Flipped Classroom* («*перевернутый класс*») впервые применили в обучении студентов-спортсменов Дж. Бергман (Jonathan Bergmann) и А. Сэмс (Aaron Sams) [2]. Эта модель образовательного процесса включает три этапа. Сначала студенты должны самостоятельно освоить основные теоретические концепты новой темы в формате видеолекции с обратной связью (feedback). На следующем этапе внеаудиторной СРС студентам предлагается онлайн-курс с видеоинструкцией преподавателя и видео-концептуальными картами (video concept maps). И наконец, проводится аудиторная работа в группах (team-work) с оценкой результатов в интерактивной системе опроса и тестирования [2; 3]. По мнению практиков, трехэтапная модель смешанного обучения персонализует учебное пространство, что даёт возможность преподавателям наметить индивидуальные образовательные траектории для каждого студента [4; 5].

Организация СРС в технологии «перевернутый класс». Эффективная организация СРС остаётся одной из центральных проблем вузовской подготовки, в первую очередь – при обучении по технологии «перевернутый класс» [6; 7]. Эффективность СРС определяется уровнем учебно-методического и технического обеспечения учебного процесса. Дисциплину «Русский язык и культура речи» по технологии «*перевернутый класс*» преподают на кафедре русского языка *Владивостокского государственного университета экономики и сервиса* (ВГУЭС) с 2016 года; курс разработан завкафедрой Е.В. Калачинской [8]. Содержание курса охватывает восемь тем, выстроенных в рабочей программе от теории к практике: первая половина посвящена развитию языковой составляющей коммуникативной компетенции, вторая – совершенствованию речевых умений и на-

выков в письменной и устной форме коммуникации.

CPC ориентирована на работу в ЭОС Moodle. Для организации CPC использует *метод пре-водкастинга*: предваряющий просмотр видеолекций, учебных текстов, презентаций, поясняющих рисунков; поиск дополнительных ресурсов; подготовка к контрольным работам и тестам; выполнение заданий и тестов на начальное усвоение темы; проблемные задания, дискуссии в форумах, взаимное оценивание и др. [7; 8].

В курсе предусмотрены следующие *виды CPC в ЭОС Moodle*: работа с видеолекциями, презентациями; подготовка к контрольным работам и тестам по темам и разделам учебного курса; выполнение заданий и тестов; работа с учебной и справочной литературой. *Основные формы CPC в ЭОС Moodle*: подготовка эссе, глоссария, ментальной карты, взаимное рецензирование, групповая работа над ситуационными проектами, практические задания и упражнения на овладение нормами литературного языка и развитие навыков грамотного общения.

Для аттестации обучающихся сформирован фонд оценочных средств, предложены *контрольные вопросы*. Следует отметить, что все 20 вопросов побуждают к мыслительной активности, проверяют знание правил и алгоритмов практической деятельности (*Покажите способы исправления стилистических ошибок. Опишите процесс подготовки реферата. Сформулируйте основные правила составления текстов в сфере делового общения*), сформированность умений обобщения и сравнения (*Какова роль языка в жизни человека? Назовите основные функции языка. В чём состоит различие между понятиями «язык» и «речь»?*), оценивают навыки аргументированной речи (*Какие элементы языка относятся к нелитературным? Можно ли использовать их в своей речи? Почему и для чего?*) и проектного мыш-

ления (*Составьте программу повышения личной речевой культуры*).

Результаты анкетирования по итогам обучения подтверждают основные преимущества использования технологии «смешанный класс» в рамках данного курса. В осеннем семестре 2016/2017 прошли обучение 756 студентов 16 направлений подготовки бакалавриата [8]. В 2017/2018 учебном году в анкетировании участвовали 288 чел. из 314 студентов (10 групп). Большинство респондентов отмечают пользу от CPC в ЭОС – 260 (87,84%), 292 чел. (98%) считают полезными приобретённые знания и навыки [9]. Первокурсники больше расположены к непосредственному контакту с преподавателями. Только пятая часть опрошенных считают, что в освоении данной дисциплины им больше помогла CPC в ЭОС – 67 человек (22,64 %), однако 260 человек (87,84 %) отметили пользу от выполнения самостоятельных заданий для формирования практических навыков.

Для оптимизации CPC представляют интерес ответы на открытый вопрос о том, что особенно понравилось (не понравилось) в курсе. Ниже по убывающей размещены основные смысловые блоки, в которые сгруппированы ответы (за исключением тех, что связаны с оценкой роли преподавателя в освоении курса).

Многие отметили высокое *качество теоретического материала – лекций и презентаций для самостоятельного изучения* (53 ответа): *ясно и понятно, чёткое изложение в доступной форме, информативно, подробное объяснение, понятное толкование терминов, хорошая подача, достаточный объём для освоения новой темы, интересный, актуальный и полезный материал, обсуждение каждой темы в деталях и т.д.*

Понравились *задания для самопроверки и самоконтроля* (16 ответов) и *тесты* (14 ответов): *получение дополнительных баллов путём решения тестов на разные*

темы, мгновенный результат, много, интересно; достаточное количество творческих заданий, в том числе эссе, рецензии, публичное выступление и т.д.

Оценили *преимущества СРС в ЭОС* (26 чел.): *самостоятельность, гибкий график, возможность выполнять задания в удобное время, дистанционное изучение материала, можно самостоятельно изучать презентации и проходить тесты для самопроверки; доступность, мобильность, постоянный доступ к электронной домашней работе; форумы, где можно просмотреть работы других студентов; онлайн-взаимодействие с преподавателем и студентами.*

Приведём высказывания, иллюстрирующие осознание студентами роли СРС в освоении курса: «Мне как студенту первого курса понравилось то, что информация была представлена понятным и доступным языком, очень понравилось оформление, качество и яркость картинок, особенно хочу отметить видеолекции, так как изложить в видео материал, который должен усвоить студент, бывает очень трудно, но в данном курсе информация была представлена отлично». «Мне понравилось то, что было много письменных работ, благодаря которым я научилась лучше писать правильным литературным языком».

Среди элементов электронного курса, которые были наиболее полезны в изучении дисциплины, студенты на первое место поставили *тесты* – 203 ответа (68,58%), *теоретические материалы* – 186 ответов (62,84%), *вопросы и задания для самоконтроля* – 168 ответов (56,76%), *задания для самостоятельной работы* – 158 ответов (53,38%). Кроме того, интерес вызвали задания для совместной (групповой) работы – 132 ответа (44,59%). Менее популярны у студентов этого курса: форум для консультаций – 54 (18,24%), новостной форум – 47 (15,88%) и вебинары – 40 (13,51%). В графе «другое» добавлены онлайн-консультации, ментальная карта.

Считаем, что анализ ответов на открытые вопросы дал достаточно информации для совершенствования электронной составляющей курса и, соответственно, оптимизации СРС [10; 11].

Основные преимущества технологии «перевёрнутый класс» для студентов первого курса. Анализ опыта преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» позволил выделить основные особенности организации СРС при «перевёрнутом» обучении, на которые следует ориентироваться при адаптации других гуманитарных дисциплин к этой технологии [8].

СРС формирует у первокурсников не только умения и навыки самообразования, но и черты характера, важные для специалиста высшей квалификации. Дальнейшие успехи в учебной и профессиональной деятельности зависят от того, насколько хорошо студент первого курса будет подготовлен к самостоятельной работе [6; 12; 13]. В «перевёрнутом» обучении каждый студент из положения пассивного воспринимающего, которое доминирует в общеобразовательной школе, вынужден перейти в активное состояние полноправного участника образовательного процесса. Как следствие – *большая вовлечённость* всех обучаемых в процесс [5; 7; 8].

По мнению практиков, эта технология создаёт для студентов и преподавателей «win-win ситуацию», когда все в выигрыше [14]. Студенты *самостоятельно* получают новые знания по каждой теме в режиме онлайн – прослушивая и/или просматривая лекции, презентации и другие учебные материалы, выполняя задания и тесты. Осознавая свою субъектность, они сами решают, *что* из предложенного в ЭОС, *как* и *когда* лучше изучить; *какие формы контроля* выбрать, чтобы убедиться, что новая тема освоена в установленные сроки. Познавательную и коммуникативную активность стимулирует интерактивный компонент курса: студенческий форум и

обратная связь в форме онлайн-консультаций, групповая проектная деятельность [15].

В организации СРС на первом курсе важное место занимает контроль: преподаватели должны следить за сроками выполнения и качеством СРС, помогать студентам в освоении программного обеспечения курса. Преподаватели, работающие в условиях «перевернутого» обучения, с удовлетворением отмечают *рост активности и ответственности студентов, повышение мотивации*. Как показывают исследования, когда студенты самостоятельно просматривают или слушают лекции, решают поставленные задачи, применяя полученные знания, домашняя работа вызывает у них меньше фрустрации – состояния, в котором накопленная познавательная энергия не может найти выхода [13; 14].

Персонализация (индивидуализация) обучения за счёт СРС в режиме онлайн повышает качество обучения [10–12]. Модель «перевернутого» обучения наиболее эффективна для студентов с разными когнитивными способностями. Медлительные вдумчивые могут регулировать скорость освоения нового материала, более реактивные получают достаточно времени для углубленного изучения интересных для них вопросов.

Основные принципы организации СРС студентов первого курса в технологии «перевернутый класс». В теории принципы СРС рассматривают с разных позиций [6; 13]. С учётом особенностей организации СРС при «перевернутом» обучении формулируем основные принципы организации СРС при смешанном обучении студентов первого курса.

Принципы организации СРС как доминирующего вида учебной деятельности в технологии «перевернутый класс»:

- *принцип непрерывности и систематичности.* В начале работы преподаватель должен разъяснить первокурсникам, что

СРС в условиях «перевернутого» обучения не сводится к домашней работе. Студенты должны усвоить, что в рамках изучения данной дисциплины СРС проводится систематически в течение всего семестра, при этом внеаудиторная СРС является логическим дополнением аудиторных занятий: преподаватель даёт задания в ЭОС, инструктирует и устанавливает сроки выполнения;

- *принцип регулярности и ритмичности.* Студенты должны понимать, что основная задача СРС – еженедельная подготовка к аудиторным занятиям, промежуточные и итоговые контрольные. На каждом занятии студенты получают домашнее задание по изученной теме;

- *принцип преемственности и новизны.* Для каждой из восьми тем разработан блок типовых заданий для качественной отработки основных умений и навыков: контрольные вопросы, рефераты, эссе, презентации и т.д. Кроме того, есть задания, обусловленные спецификой каждой изучаемой темы;

- *принцип интенсивности и оптимальной учебной нагрузки.* Организация СРС требует оптимального планирования с учётом трудоёмкости дисциплины. Смешанное обучение позволяет интенсифицировать учебный процесс за счёт обновления и расширения банка заданий и дополнительного материала [2; 4; 5]. Важным условием эффективности СРС является соблюдение количественных показателей: необходимо строго контролировать время, отводимое на все виды СРС. Преподаватель должен следить, чтобы объём СРС по каждой теме не превышал установленных нормативов учебной нагрузки;

- *принцип интерактивности и обратной связи.* В рамках курса предусмотрен ряд заданий, рассчитанных на взаимодействие студентов в формате форума, для подготовки к групповой аудиторной работе. Кроме того, предоставляются онлайн-консультации преподавателя;

- *принцип контроля.* СРС должна быть направлена не только на закрепление и углубление знаний, умений и навыков, но и на оценку персональных учебных достижений. Необходима система отслеживания результатов СРС, использование эффективных методов контроля и самоконтроля на всех этапах изучения дисциплины;

- *принцип индивидуализации.* При организации СРС важно ориентироваться на *свойства личности каждого обучающегося* (особенности восприятия, памяти, мышления, воображения и т.д.); учитывать *типологические особенности студентов* (темперамент, характер, способности). СРС должна помочь им выработать *индивидуальный стиль самостоятельной деятельности*, научиться планировать объём работы в соответствии со своими возможностями, рационально использовать личное время.

Принципы развития навыков самообразования и личностных качеств студентов первого курса:

- *принцип самостоятельности и активности* в овладении знаниями и навыками. СРС формирует профессиональные умения и навыки, а также черты характера, играющие существенную роль в структуре личности специалиста высшей квалификации.

- *принцип сознательности.* Сознательность выполнения обеспечивают следующие характеристики СРС: методологическая осмысленность материала для СРС; посильность поставленных задач; последовательность подачи материала с учётом логики предмета и психологии усвоения; дозировка материала для СРС; деятельностный подход к организации СРС.

- *принцип ответственности.* СРС должна помочь первокурсникам стать более независимыми, научиться управлять своим временем, прилагать больше усилий для *самообразования*.

Заключение

От того, насколько студент первого курса будет подготовлен к самостоятельной работе, зависят его дальнейшие успехи в учебной и профессиональной деятельности. Принципиальное отличие организации СРС в технологии «перевернутый класс» – ориентация на *самостоятельность и активность студента*, на его *личностное развитие* как полноправного субъекта образовательного процесса. Сформулированные на основе опыта преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» принципы организации СРС значительно повысят её эффективность.

Поскольку в условиях «перевернутого» обучения СРС выступает ведущим компонентом познавательной деятельности, необходимо создать оптимальные условия для её эффективной реализации: мотивированность всех заданий для СРС; постановка познавательных задач; наличие алгоритма, метода (способа) выполнения работы; определение форм отчётности, объёма работы, сроков её представления; консультационная помощь (установочные, тематические, проблемные консультации); определение вида и формы контроля (контрольные работы, тесты, семинар и т.д.); наличие критериев оценки, отчётности и т.д. Проблемно-исследовательский подход к организации СРС способствует развитию творческого мышления.

Литература

1. Кондакова М.А., Латыпова Е.В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности // Вестник образования. 2013. № 9. С. 54–64.
2. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. ISTE: International Society for Technology in Education, 2012. 122 p.
3. Bergmann J., Sams A. Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. Moorabbin: Victoria Hawker Brownlow, 2014. 182 p.
4. Marshal H. Three reasons to flip your classroom // Bilingual Basics: The Newsletter of the Bilingual-

- Multilingual Education Interest Section. August. URL: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolbeis/issues/2013-08-28/6.html>
5. Wrona A. Flipped Classrooms: Why and How to flip education? URL: <http://elearningindustry.com/18/03/2018>
 6. Гузанов Б.Н., Морозова Н.В. Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях многоуровневой модели обучения. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 158 с.
 7. Вульфович Е.В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 88–89.
 8. Калачинская Е.В. Образовательная технология «перевернутый класс» в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 78–84.
 9. Борзова Т.А. Преподаватель как основное звено технологии «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 42–49.
 10. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 8–13.
 11. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В. Инструменты педагогической деятельности в электронной среде // Высшее образование в России. 2017. № 8-9 (215). С. 121–130.
 12. Сведина Н.В. Актуализация готовности студентов к самоконтролю в воспитательно-образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук, Кемерово, 2013. 188 с.
 13. Липатова Л.Н. Самостоятельная работа студентов: цель, задачи, принципы и формы // Мир науки и образования [Электронный научный журнал]. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-rabota-studentov-tsel-zadachi-printsipy-i-formy>
 14. Mihai L. Flipped Classroom Benefits for Students and Teachers. URL: <http://elearningindustry.com/13/10/2016>
 15. Смирнова И.Н. Организация проектной деятельности студентов в условиях нового образовательного стандарта // Известия ВПГУ. Педагогические науки. 2016. № 4 (273). С. 44–47.

Статья поступила в редакцию 11.05.18

Принята к публикации 10.07.18

Principles of Organizing Self-directed Learning of First-year Students within the Flipped Classroom Technology

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

Vladivostok State University Economics and Service, Vladivostok, Russia

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

Abstract. The quality of professional education depends on the effectiveness of educational technologies. The Flipped Classroom technology is being successfully tested at the Russian Language Department of Vladivostok State University of Economics and Service within the “Russian Language and Culture of Speech” course. The article analyzes the experience of teaching with the use of the Flipped Classroom technology; it discusses the special features of teaching first-year students, and the principles for organization of self-directed learning process.

In flipped learning, self-directed learning is the dominating type of educational activity. Teachers must prepare their students for self-directed learning in the Moodle electronic educational environment, they must motivate them to independently master the theoretical material and to do the practical and controlling assignments and tests.

In mixed education, self-directed learning helps to intensify the educational process; forms first-year students' self-education skills; develops such important personal qualities as independence, activity, consciousness and responsibility. When organizing self-directed learning of students, special attention should be given to the development of practical assignments for testing and control. In teaching the “Russian Language and Culture of Speech” course, the follow-

ing interactive and electronic tasks are used to form skills and abilities in a reproductive, reconstructive, and creative performance: essays, glossary, mutual reviews, business games, projects, etc. Active methods of control and an electronic survey at the end of the course facilitate the optimization of the self-directed learning process.

Considering the special features of mixed education of first-year students, the author defines the main principles for organizing self-directed learning. They are continuity and systematicity; regularity and rhythm; intensity and optimality of workload; interactivity, individualization, feedback and control; effectiveness of activity; development of self-educational skills and such personal qualities as independence, activity, consciousness and responsibility.

Keywords: Flipped Classroom, Flipped Classroom technology, mixed education, self-directed learning, principles of organizing self-directed learning, self-education, development of student's personality

Cite as: Borzova, T.A. (2018). [Principles of Organizing Self-Directed Learning of First-year Students within the Flipped Classroom Technology]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 80-88. (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-80-88>

References

1. Kondakova, M.L., Latypova, E.V. (2013). [Blended Learning: The Leading Educational Technologies of Our Time]. *Vestnik obrazovaniya* = Education Bulletin. No. 9, pp. 54-64. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bergmann, J., Sams, A. (2012) Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. ISTE: International Society for Technology in Education. 122 p.
3. Bergmann, J., Sams, A. (2014). Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. Moorabbin: Victoria Hawker Brownlow. 182 p.
4. Marshal, H. (2013) Three Reasons to Flip Your Classroom. *Bilingual Basics: The Newsletter of the Bilingual-Multilingual Education Interest Section*. August. Available at: <http://newsman-ager.commpartners.com/tesolbeis/issues/2013-08-28/6.html>
5. Wrona, A. Flipped Classrooms: Why and How to Flip Education? Available at: <http://elearningindustry.com/18/03/2018>
6. Guzanov, B.N., Morozova, N.V. (2014). *Organizatsiya samostoyatel' noi raboty studentov vuza v usloviyakh mnogourovnevoi modeli obucheniya* [The Organization of Self-directed Learning for University Students within the Multilevel Educational Model]. Ekaterinburg, 158 p. (In Russ.)
7. Vulfovich, E.V. (2017). [«Flipped Classroom» for Organization of EFL Students' Independent Work]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 88-95. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Kalachinskaya, E.V. (2017). [Educational Technology "Flipped Classroom" in Teaching the Discipline "The Russian Language and the Culture of Speech"]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 78-84. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Borzova, T.A. (2018). [Teacher as a Principle Element of the "Flipped Classroom" Technology]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 5, pp. 42-49. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Veledinskaya, S.B., Dorofeeva, M.Yu. (2014). [Blended Learning: Secrets of Efficiency]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today]. No. 8, pp. 8-13. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Noskova, T.N., Pavlova, T.B., Yakovleva, O.V. (2017). [Pedagogical Activity Tools in the Electronic Environment]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8-9 (215), pp. 121-130. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Syedina, N.V. (2013). *Aktualizatsiya gotovnosti studentov k samokontrolyu v vospitatel'no-obrazovatel'nom protsesse. Kand. Diss.* [Actualization of Self-Directed Learning Readiness of Students: Cand. Sci. Thesis]. Kemerovo, 188 p. (In Russ.)
13. Lipatova, L.N. (2015). [Self-directed Learning of Students: Goal, Objectives, Principles, and Forms]. *Mir nauki i obrazovaniya* = World of Science and Education. No. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatel'naya-rabota-studentov-tsel-zadachi-printsipy-i-formy> (In Russ., abstract in Eng.)
14. Mihai, L. Flipped Classroom Benefits for Students and Teachers. Available at: <http://elearningindustry.com/13/10/2016>
15. Smirnova, I.N. (2016). [Organization of Students' Projective Activity within the New Educational Standard]. *Izvestiya VGPU* = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University. No. 4 (273), pp. 44-47. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 11.05.18

Accepted for publication 10.07.18

Читайте издания ООО «ЮниВестМедиа»



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

**По вопросам приобретения информационно-аналитических изданий
ООО «ЮниВестМедиа» обращайтесь по адресу:**

119991, г. Москва, Ленинский проспект, д. 6, стр. 3, каб. 269

Телефон для справок: (499) 230-28-97

Факс: (499) 230-28-97

E-mail: info@vuzvestnik.ru

Формирование универсальных компетенций бакалавра средствами иностранного языка

Шеманаева Мария Александровна – канд. пед. наук, ст. преподаватель, кафедра английского языка. E-mail: indy2002@mail.ru

Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия

Адрес: 185910, Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

***Аннотация.** Переход системы высшего образования на ФГОС 3++ сопряжён с изменением структуры программ бакалавриата и терминологической заменой общекультурных компетенций на универсальные. Универсальные компетенции лежат в основе профессиональных и закладывают фундамент для дальнейшего личностного и профессионального развития специалиста в любой профессиональной сфере. Последние исследования в области методики преподавания иностранного языка в высшей школе больше ориентированы на формирование профессиональных компетенций, однако практика показывает, что большая часть студентов первого курса неязыковых направлений подготовки не владеют иностранным языком на уровне требований школы. Статья рассматривает потенциал использования иностранного языка как средства формирования не только иноязычной коммуникативной компетенции как частной универсальной компетенции, но и универсальных компетенций, заявленных федеральным образовательным стандартом нового поколения.*

***Ключевые слова:** универсальные компетенции, ключевые компетенции, метапредметные компетенции, иноязычная коммуникативная компетенция*

***Для цитирования:** Шеманаева М.А. Формирование универсальных компетенций бакалавра средствами иностранного языка // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 89-95. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-89-95>*

Владение иностранным языком сегодня определяет уровень профессиональной компетентности специалиста и его карьерные перспективы. Количество ресурсов на иностранном языке (особенно на английском) постоянно увеличивается. Казалось бы, сегодняшние выпускники школ должны владеть иностранным языком на достаточном уровне для решения коммуникативных задач, их уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции должен являться прочной основой для её совершенствования и развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции. Однако когда речь заходит о международных обменных программах, стажировках и участии в международных мероприятиях, выясняется, что количество студентов, желающих и способных стать их

участниками, катастрофически мало. В чём дело? Ответом стало тестирование студентов первого курса *Петрозаводского государственного университета*, проведённое с целью выявить входной уровень сформированности их иноязычной коммуникативной компетенции.

Тест для оценки входного уровня владения иностранным языком студентов первого курса состоял из следующих разделов: лексико-грамматические задания; чтение текста с проверкой содержания; творческое задание (рассказ о себе по плану); диалог с партнёром и беседа с преподавателем.

Наиболее сложными для студентов оказались задания, которые в большей степени направлены на определение уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции: творческое задание, диа-

лог с партнёром и беседа с преподавателем. Именно эти виды речевой деятельности определяют способность и готовность студента осуществлять общение на иностранном языке на рецептивном и продуктивном уровнях. В целом же реальность оказалась хуже самых пессимистичных ожиданий. Лишь 16% первокурсников освоили курс иностранного языка с результатом, предполагаемым ФГОС. В связи с исходно низким и недостаточным уровнем владения иностранным языком более 80% студентов первых курсов неязыковых направлений подготовки необходим коррективный курс английского языка. Очевидно, что, не владея иностранным языком на базовом уровне, студенты не смогут сформировать профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию.

Тогда какова цель языковой подготовки? Мы считаем, что иностранный язык может стать уникальным средством формирования универсальных компетенций. И это очень важно, ибо именно *soft skills* являются фундаментом для дальнейшего самообразования и саморазвития, создавая тем самым почву для формирования профессиональных компетенций разного типа на всех направлениях подготовки, включая профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию. Обоснование этого тезиса – предмет нашего исследования. К универсальным компетенциям на уровне бакалавриата согласно ФГОС 3++ относятся: «системное и критическое мышление; разработка и реализация проектов; командная работа и лидерство; коммуникация; межкультурное взаимодействие; самоорганизация и саморазвитие; безопасность жизнедеятельности». Несмотря на разнообразие формулировок в современной литературе, универсальные компетенции сегодня оказываются в фокусе внимания как учёных-педагогов, так и работодателей, что подчёркивает актуальность исследований в этой области.

Обратимся к способам и средствам формирования указанных результатов образо-

вания. Как преподавателей иностранного языка нас интересует потенциал нашего предмета в формировании универсальных компетенций. Представляется очевидным, что коммуникативная компетенция и мультиязычность формируются через овладение иностранным языком, но ограничивается ли роль овладения иностранным языком только указанными компетенциями? Современные учёные уверенно отвечают на этот вопрос: не ограничивается! Практика преподавания иностранного языка однозначно доказывает, что *сама методика преподавания иностранного языка* способствует формированию универсальных компетенций, вносит вклад в становление личностной культуры и позволяет достигать интегративных результатов на уровне личности и её общекультурных и профессиональных характеристик. Такой вывод следует из ряда аргументов, которые взаимосвязаны и представляют собой методическую систему практики преподавания иностранного языка в высшей школе. Кроме того, надо отметить, что благодаря самой методике преподавания становление личностной культуры и развитие универсальных компетенций происходят вне зависимости от уровня владения иностранным языком.

Во-первых, методология обучения иностранному языку сегодня строится на основе комплекса подходов, один из приоритетных – личностно-ориентированное обучение. С точки зрения психологии овладение иностранным языком является деятельностью, которая определяет сознание, следовательно, «сознание не просто “проявляется и формируется” в деятельности как отдельная реальность – оно “встроено” в деятельность и неразрывно с ней» [1, с. 154]. Таким образом, можно говорить о *деятельностном подходе* как одном из базовых в обучении иностранному языку. Среди ведущих принципов личностно-ориентированного обучения нужно выделить:

- личностно значимый контекст, диалогичность [2, с. 19–20];

- самоактуализация, индивидуальность, субъектность, выбор, творчество и успех, доверие и поддержка [3];

- природосообразность (учёт индивидуальных, возрастных и психологических особенностей студентов), вариативность и культуросообразность, активность и самостоятельность, опора на субъектный опыт обучающегося, его интересы и потребности, свободосообразность (свобода выбора и ответственность за свой выбор), диалогизм [4, с. 318].

Как мы видим, основополагающие идеи методики преподавания иностранного языка напрямую связаны с *субъектностью* как интегральным качеством личности, развитие которого неразрывно связано с формированием способности и готовности брать на себя ответственность, ставить цели, определять способы их достижения, оценивать результат и осуществлять рефлексия [5; 6]. Что же это, как не проявление универсальных компетенций? Формируясь как субъект, человек развивает такие качества, как активность [7], способность к рефлексии [8; 9], понимание и принятие другого [9]. Согласимся с мнением Л.А. Стахневой [10], что «субъектность как интегративное качество личности выступает фактором устойчивости личности и способствует её сохранению от дезинтеграции, профессиональных деформаций, создаёт основу внутренней гармонии, высокой работоспособности, определяет жизнеспособность и профессиональную и личностную продуктивность» [10, с. 350].

Отметим, что сегодня всесторонне разработаны основы *интерактивного подхода* в обучении иностранному языку. Необходимость субъект-субъектного взаимодействия в процессе обучения ведёт к эффективному овладению иностранным языком. Коммуникация на иностранном языке (вне зависимости от уровня владения) требует взаимодействия и выстраивания диалога и/или полилога, следовательно, ведёт к развитию коммуникативной компетенции в целом. Диалогичность, мотивация успехом, опора

на субъектный опыт, активность, субъект-субъектное взаимодействие и вариативность – основополагающие принципы методики преподавания иностранного языка, и образовательная деятельность, построенная на них, неизменно воздействует на развитие личности, стимулируя рост активности и субъектности.

Второй особенностью овладения иностранным языком, которая позволяет рассматривать его как средство формирования универсальных компетенций, является тот факт, что изучаемый иностранный язык, выступающий как средство общения, имеет ярко выраженный межпредметный характер [11]. Так, на основе иноязычного текста происходит формирование межкультурной профессиональной компетенции специалиста. Знакомство с иноязычной культурой на любом уровне овладения иностранным языком способствует осознанию своей культуры и формирует толерантное отношение к другим культурам и их представителям. Более того, овладение иностранным языком способствует развитию личностной культуры, которое происходит через субъект-субъектное взаимодействие на основе иноязычного общения.

Даже если мы говорим о начальном уровне владения иностранным языком, сама методика преподавания данного предмета подразумевает возможность индивидуализации, например через вариативность текстов и учебных материалов, что может обеспечить включённость студентов в образовательную и учебную деятельность. Принцип вариативности и открытости образовательной среды предполагает использование общекультурных и профессионально-ориентированных материалов, что обеспечивает эмоциональную вовлечённость студентов, даёт им возможность самостоятельного выбора и проектирования индивидуальной образовательной траектории.

В-третьих, иностранный язык как предмет характеризуется «беспредельностью» и «безразмерностью» [11, с. 22]; овладение



Рис. 1. Компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции

иностранным языком имплицитно подразумевает овладение рядом знаний, умений и компетенций. Рассмотрим предлагаемую разными авторами структуру иноязычной коммуникативной компетенции. В неё входят следующие компоненты (Рис. 1).

Помимо сугубо лингвистических компонентов исследователи выделяют такие составляющие иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), как стратегическая, социокультурная, дискурсивная. Очевидно, что ИКК представляет собой подвижную систему, которая может видоизменяться в зависимости от цели, этапа и формы обучения иностранному языку, и представленные компоненты – это обязательный состав. Вслед за О.А. Дареевой, С.А. Дашиевой мы считаем, что «компонентный состав коммуникативной компетенции должен определяться с учётом целей и специфики обучения общению в конкретном учебном заведении» [12, с. 155]. Следовательно, овладение иностранным языком может строиться вариативно и гибко с учётом уровня подготовленности студентов, при этом все компоненты ИКК развиваются интегрированно.

В-четвёртых, поскольку овладение иностранным языком реализуется на основе интерактивного подхода, проектного обучения, активных методов, происходит развитие действий, входящих в различные виды деятельности (профессиональную, проектную, исследовательскую и другие). Таким образом, само по себе овладение иностранным языком носит деятельностный характер. При этом иностранный язык выполняет коммуникативную, когнитивную (образовательную), развивающую, гуманистическую (воспитательную), личностно-деятельностную, интегративную, социокультурную функции, нетипичные для других дисциплин учебного плана [13; 14]. Поэтому мы считаем, что сама организация образовательного процесса на иностранном языке и/или с использованием иностранного языка «заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познава-

тельных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования» [15, с. 3], что неизбежно ведёт к формированию и развитию ключевых компетенций. Так, в ходе экспериментального обучения преподавателей ПетрГУ по курсу «Создание и чтение лекции на иностранном языке» 87% слушателей курса отметили, что перенесли умение разрабатывать и структурировать лекцию из английского языка в русский и пересмотрели курс своих лекций в целом.

Рассмотрев потенциал иностранного языка в формировании востребованных сегодня универсальных компетенций, можно заключить, что иностранный язык является уникальным средством для достижения необходимых образовательных результатов, которые становятся императивом современного образования. Практика показывает, что овладение иностранным языком влечёт за собой формирование и развитие универсальных компетенций на всех уровнях образования и самообразования.

Литература

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
2. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоградский гос. пед. ун-т. Волгоград: Перемена, 1994. 150 с.
3. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: Сфера, 2008. 220 с.
4. Акопова М.А. Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ. СПб.: Наука, 2003. 180 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. М.: Наука, 2000. 350 с.
7. Волкова Е.Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: Дис. ... канд. психол. наук. М.: Психол. ин-т РАО, 1992.
8. Горшкова В.В. Проблема субъекта в педагогике: Учеб. пособие к спецкурсу. Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Л.: РГПУ, 1991. 77 с.
9. Рубинштейн С.А. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 705 с.

10. Стахнева Л.А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии // Ученые записки ОГУ. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-subekta-i-subektnosti-v-sovremennoy-psihologii>
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психол. направлениям и специальностям. М.: Логос, 2005. 382 с.
12. Дареева О.А. Социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции // Вестник Бурятского гос. ун-та. Сер. Педагогика. Филология. Философия. 2009. № 15. С. 154–159.
13. Колкова М.К. Модернизация процесса обучения иностранным языкам в рамках стратегии модернизации образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе // Обучение иностранным языкам: материалы для специалиста образовательного учреждения / Отв. ред. М.К. Колкова. СПб.: КАРО, 2003. С. 57–67.
14. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. Методическое пособие / Под общ. ред. М.К. Колковой. СПб.: КАРО, 2007. 286 с.
15. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.

Статья поступила в редакцию 03.05.18

С доработки 20.06.18

Принята к публикации 12.07.18

Key Competences Formation by Means of Learning Foreign Languages

Maria A. Shemanaeva – Cand. Sci. (Education), Senior Lecturer, the English Language Department, e-mail: indy2002@mail.ru

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Address: 33, Lenin prosp., Petrozavodsk, 185910, Republic of Karelia, Russian Federation

Abstract. The shift of higher education system to the new federal state standards for education (FGOS3++) is connected with the changes in the curriculum and terminological shift from so called general cultural competences to key competences. Key competences are the basis for professional competences and lay the foundation for further personal and professional development of a specialist. Recent research in teaching foreign languages in higher education institutions have been aimed at the development of professional competences. However the empirical data show that first-year students of non-linguistic departments do not have school level command of the foreign language. The article considers the potential of the foreign language to form not only communicative competence in the foreign language but to form key competences, mentioned in the new federal standard, regardless of the initial level of language competence.

Keywords: key competences, professional competences, communicative competence, foreign language, language competence, general competences

Cite as: Shemanaeva, M.A. (2018). [Key Competences Formation by Means of Learning Foreign Languages]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 89-95. (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.3192/0869-3617-2018-27-8-9-89-95>

References

1. Leont'ev, A.N. (1975). *Deyatel'nost'*. *Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality.] Moscow: Politizdat Publ., 304 p. (In Russ.)
2. Serikov, V.V. (1994). *Lichnostnyi podkhod v obrazovanii: kontseptsiya i tekhnologii* [Student-Centered Approach in Education: Concept and Technologies]. Volgograd State Pedagogical Univ. Volgograd: Peremena Publ., 150 p. (In Russ.)

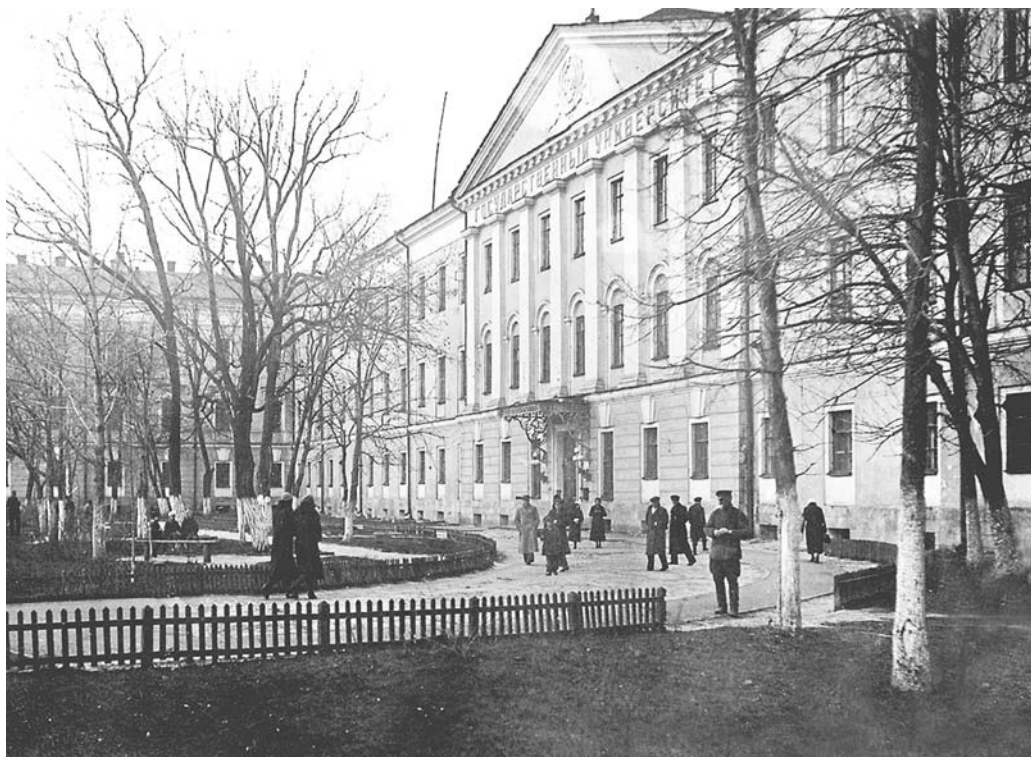
3. Stepanov, E.N. (2008). *Pedagogu o sovremennykh podkhodakh i kontseptsiyakh vospitaniya* [Modern Approaches and Concepts in Education to the Teacher]. Moscow: Sfera Publ. 220 p. (In Russ.)
4. Akopova, M.A. (2003). *Lichnostno-orientirovannyi podkhod v usloviyakh vybora obrazovatel'nykh programm* [Student-Centered Approach in the Context of Academic Programme Selection]. St.-Petersburg: Nauka Publ. 180 p. (In Russ.)
5. Abul'khanova-Slavskaya, K.A. (1991). *Strategiya zhizni* [Life Strategy]. Moscow: Mysl' Publ. 299 p. (In Russ.)
6. Anan'ev, B.G. (2000). *Chelovek kak predmet poznaniya* [Human as an Object of Cognition]. Moscow: Nauka Publ. 350 p. (In Russ.)
7. Volkova, E.N. (1992). *Sub'ektnost' kak integrativnoe svoystvo lichnosti pedagoga: Diss. ... kand. psikhol. nauk* [Subjectness as an Integral Characteristic of a Teacher: PhD Thesis]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Education. 171 p. (In Russ.)
8. Gorshkova, V.V. (1991). *Problema sub'ekta v pedagogike* [The Issue of the Subject in Psychology: Textbook]. Herzen State Pedagogical Univ. of Russia. Leningrad: RGPU Publ. 77 p. (In Russ.)
9. Rubinstein, S.L. (1999). *Osnovy obshchei psikhologii* [Basics of General Psychology]. St.-Petersburg: Piter Publ. 705 p. (In Russ.)
10. Stakhneva, L.A. (2010). [Understanding the Subject and Subjectness in Modern Psychology]. *Uchenye zapiski OGU* = Scientific Notes of Orel State University. No. 1. Available at <http://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-subekta-i-subektnosti-v-sovremennoy-psihologii> (In Russ., abstract in Eng.)
11. Zimnyaya, I.A. (2005). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology: Students' Textbook]. Moscow: Logos Publ. 382 p. (In Russ.)
12. Dareeva, O.A. (2009). [Sociocultural Competence as a Component of Communicative Competence]. *Vestnik BGU* = Bulletin of the Buryat State Univ. No. 15, pp. 154-159. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Kolkova, M.K. (2003). *Modernizatsiya protsessa obucheniya inostrannym yazykam v ramkakh strategii modernizatsii obrazovatel'nogo protsessa v nachal'noi, osnovnoi i starshei shkole* [School Language Education Modernization in the Context of Primary and Secondary School Modernization]. St.-Petersburg: KARO Publ. Pp. 57-67. (In Russ.)
14. Kolkova, M.K. (Ed). (2007) *Traditsii i innovatsii v metodike obucheniya inostrannym yazykam* [Traditions and Innovations in Teaching Foreign Languages]. St.-Petersburg: KARO Publ. 286 p. (In Russ.)
15. Lebedev, O.E. (2004). [Competence Approach in Education]. *Shkol'nye tekhnologii* [School Technologies]. No. 5, pp. 3-12. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 03.05. 18

Received after reworking 20.06.18

Accepted for publication 12.07.18

ЮБИЛЕЙ



Приближаясь к вековому юбилею



Воронежский государственный университет – один из ведущих классических университетов России. Его история тесно связана с Юрьевским (Дерптским) университетом, открытым в 1802 г. по указу императора Александра I. В 1918 г., когда после оккупации Эстонии войсками кайзеровской Германии местные власти повели линию на превращение Дерптского университета в немецкое учебное заведение, вуз оказался в критическом положении. Русские профессора и студенты были лишены всяких источников существования, им было предписано покинуть территорию Эстонии. Закрытие университета вызвало тревогу за его судьбу, стремление коллектива вернуться в Россию. Правительством было принято решение о его перемещении в Центральную Россию, и в качестве желательного пункта, где могла бы возобновиться деятельность университета, назывался город Воронеж. Одновременно общественность Воронежа ходатайствовала об открытии университета в городе, где до сих пор существовало лишь одно высшее учебное заведение – сельскохозяйственный институт (1913). Так исторически соединились желания профессоров и студентов одного из старейших российских университетов и инициатива передовой общественности города. В результате вышло постановление государственной комиссии по просвещению от 18



**Воронежскому государственному
университету – 100 лет!**





мая 1918 г., в котором было записано: «Считать необходимым учреждение университета в г. Воронеже, для чего использовать имущество и свободный персонал эвакуированных университетов. С этой целью войти с предложением в Совет Народных Комиссаров о содействии в переезде юрьевских профессоров вместе со студентами и архивом университета в Воронеж. Ассигновать на перестройку зданий под университет 500 000 рублей». События Первой мировой и Великой Отечественной войн: эвакуация, разрушение учебных корпусов, разграбление книг – проверили жизнеспособность университета, сумевшего сохранить и приумножить научно-образовательный потенциал в ситуации острых потрясений.

На протяжении всей своей истории Воронежский государственный университет динамично развивается: открываются новые специальности и направления подготовки, успешно сочетающие традиции классического фундаментального образования с глобальными изменениями, происходящими в нашей стране. Постоянное стремление университетского сообщества к прогрессу символизирует девиз, который выбрал для себя университет. На языке классической латыни он звучит: «Semper in motu» («Всегда в движении»).

Сегодня в состав ВГУ входят 18 факультетов, один филиал, 16 научно-исследовательских лабораторий, организованных совместно с Российской академией наук, 10 учебно-научно-производственных центров, 11 музеев. В вузе работает одна из крупнейших в стране научных библиотек, включающая около трёх миллионов книг, журналов, газет, рукописей, кассет, микрофильмов, лазерных дисков на более чем 40 древних и современных языках народов мира. В России и за рубежом широко известен университетский заповедник «Галичья гора» – единственный заповедник в Европе, принадлежащий вузу. В нём создан питомник редких видов хищных птиц, занесённых в Красную Книгу. Университет имеет свой Ботанический сад, созданный в 1937 г. Это уникальный памятник природы, обладающий самой богатой коллекцией живых растений в регионе. Экспозиции сада включают коллекции древесно-кустарниковых и декоративно-травянистых растений.

В 1961 г. Воронежский университет одним из первых начал подготовку специалистов для зарубежных стран. Иностранные выпускники вуза – это свыше 15 тыс. студентов, стажёров, аспирантов из 152 стран мира (в т.ч. более 2 тыс. граждан Германии, более 1 тыс. – Великобритании). ВГУ является одним из крупнейших вузов России по числу иностранных студентов. На сегодняшний день в университете их обучается более 1000. Воронежский государственный университет развивает международное сотрудничество с ведущими вузами Германии, Австрии, Бельгии, Испании, Италии, Франции, Великобритании, Венгрии, Польши, имеет 23 договора об академической мобильности в рамках европейской программы Эразмус+. ВГУ имеет один из самых больших портфелей европейских проектов и программ. В настоящее время вуз реализует 35 международных проектов в рамках программ Европейского Союза.

Научно-исследовательское направление является одним из основополагающих в деятельности университета, а также важнейшей формой работы при подготовке специалистов. Воронежский государственный университет заслуженно считается инновационным лидером региона: с 2016 по 2018 гг. он признаётся лучшим инновационным вузом области. Ни один факультет университета не остаётся в стороне, каждый проводит активную научно-исследовательскую работу в соответствующей сфере. Учёные вуза представляют инновационные проекты и разработки, работая как на базе университета, так и совместно с крупными предприятиями Центрального Черноземья, такими как ГК «ЭФКО», «Воронежсельмаш», концерн «Созвездие».

Образование в ВГУ выбирают выпускники школ из 82 субъектов Российской Федерации, что является хорошим показателем конкурентоспособности вуза. За почти сто лет своего существования Воронежский государственный университет подготовил более 120 тысяч специалистов.

Академическая репутация Воронежского госуниверситета получила высокую оценку российских и международных рейтинговых агентств. В рейтинге *Quacquarelli Symonds (QS) World University Ranking* среди лучших университетов мира он занимает место 801+ (22-ю позицию среди российских вузов). Среди лучших университетов стран БРИКС по версии рейтингового агентства *Quacquarelli Symonds (QS)* вуз находится на 128-й позиции. Среди лучших университетов Европы в рейтинге, подготовленном *Times Higher Education (THE)*, ВГУ занимает 404-е место. Университет входит в число наиболее востребованных классических вузов страны (рейтинг подготовлен агентством «Россия сегодня»). В национальном рейтинге университетов («Интерфакс») ВГУ находится на 26-й позиции.

Сегодня Воронежский государственный университет – один из крупнейших в России образовательных и научных центров, успешно адаптирующийся к реалиям XXI века, новым социально-экономическим и общественно-политическим требованиям. В 2018 г. университет отмечает 100-летний юбилей. Эта дата имеет весомое значение не только для родного города, это событие федерального значения. О подготовке к вековому юбилею рассказал председатель Совета ректоров вузов Воронежской области, вице-президент Российского Союза ректоров, ректор ВГУ Дмитрий Александрович Ендовицкий.



– Оглядываясь назад, мы видим очень тяжёлый исторический опыт: университет многократно разрушался, скитался по стране. Были и победы, которые позволяют нам сегодня высказывать своё мнение на федеральном уровне и даже в Евросоюзе. Я не оговорился: единственным представителем в Совете по высшему образованию Европейской комиссии является начальник отдела международных проектов и программ ВГУ Алла Акульшина. Это означает, что отстаивание государственных интересов в оценке качества национальной системы высшего образования будет проводиться через наш университет.

Для подготовки к празднованию события создан оргкомитет, который возглавил вице-премьер Правительства Российской Федерации А.В. Гордеев, сопредседателем стала министр просвещения О.Ю. Васильева. В декабре на заседании Оргкомитета прозвучала очень важная мысль. Ольга Юрьевна отметила, что всем понятны статус и важная роль университета, который ещё в 1950-е годы одним из немногих в Советском Союзе был награждён орденом Ленина за выдающийся вклад в развитие науки и образования, в подготовку специалистов для народного хозяйства страны. Тогда университеты не имели статусов «федеральный» или «национальный исследовательский» – орден Ленина был высшей наградой.

Мы отмечаем юбилей практически целый год. Вспомним основные вехи истории вуза. 18 мая 1918 г. состоялось заседание Государственной комиссии по просвещению, посвящённое переводу в наш город Юрьевского (Дерптского) университета, 4/5 имущества которого уже было перевезено в Пермь, Воронеж и Нижний Новгород. 25 июля ночью и 7 сентября утром университетские эшелоны прибыли в Воронеж. Наш 100-летний юбилей мы празднуем 15 сентября, в День города, потому что именно с прибытием университета Воронеж получил статус универ-

ситетского города. 12 ноября мы отмечаем день, когда в вузе начались занятия.

Праздничные мероприятия, проводимые в связи с этим событием, выходят далеко за пределы региона. В их числе – федеральный студенческий «Турнир трёх наук», межрегиональный открытый робототехнический фестиваль «РОБОАРТ», первый региональный преакселератор инноваций «Лига инноваций» и другие проекты. В Государственной Думе Федерального собрания РФ мы организовали выставку, посвящённую нашему университету, в честь 100-летия ВГУ Банк России выпустил серебряную памятную монету тиражом 2000 экземпляров. Воронежский госуниверситет был представлен на Московском международном салоне образования, где был награждён медалью за вклад в развитие образования. Юбилей мы встречаем как сильный вуз с яркой, противоречивой, но достойной историей.

– *Дмитрий Александрович, на Ваш взгляд, чем сегодня определяется конкурентоспособность вуза?*

– «Конкурентоспособность» – понятие комплексное, многогранное. Его можно трактовать с разных позиций. Университет может быть конкурентоспособен в привлечении абитуриентов, но при этом не так эффективно работать в области коммерциализации своих инноваций. Можно быть конкурентоспособным как кузница технических кадров, но не оказывать мощного культурного и социального влияния на регион. Сейчас используется термин «международная конкурентоспособность». Речь идёт о количественных показателях, на которых основываются российские и международные рейтинги: публикационная активность, узнаваемость, востребованность среди работодателей, количество отечественных и зарубежных профессоров. Чем выше эти показатели, тем выше место вуза в рейтинге. Так определяется международная конкурентоспособность учебного заведения. Что касается ВГУ, то

могу сказать: университет конкурентоспособен. Подтверждением тому являются научные школы, желание абитуриентов из всех регионов России учиться в нашем университете, умение работать с бизнес-сообществом, активная инновационная и внедренческая деятельность.

– *Как ВГУ взаимодействует с партнёрами?*

– Формы сотрудничества различны – от довольно сложных, таких как создание корпоративных центров подготовки, открытие базовых кафедр и корпоративных магистратур, до более простых и менее затратных. К последним относятся дни карьеры, посещение студентами предприятий, прохождение учебных и производственных практик. Одна из значимых находок ВГУ – это презентация возможностей университета для предприятий одной отрасли. Мы уже проводили такие мероприятия для металлургов, представителей химической промышленности и радиоэлектроники. Предприятия открывают для себя много нового. Оказывается, работая в тесной связке с вузом, можно привлекать многомиллионное бюджетное финансирование на реализацию крупных проектов, а за счёт своих корпоративных стипендий отбирать лучших студентов, которые впоследствии станут хорошими специалистами. В качестве примера можно привести Новолипецкий металлургический комбинат.

Бизнес-сообщество всё более активно сотрудничает с высшими учебными заведениями, подключается к реализации проектов по созданию высокотехнологичных производств, к прорывным научным исследованиям, подготовке квалифицированных молодых специалистов. Совместно с вузом работодатели открывают образовательные программы, центры корпоративной подготовки и корпоративные магистратуры. При ВГУ таких центров уже около 10. Но таким образом с нами в основном сотрудничают зарубежные компании. В отличие от российских представителей бизнес-сообщества, они хорошо понимают важную роль

сотрудничества с вузами в плане участия в подготовке кадров. В качестве примера могу назвать компании Siemens, ATOS, T-Systems. Они отбирают талантливых детей и обучают их по своей программе. Таким образом, выпускник университета знает бизнес-процесс, корпоративные особенности компании и может сразу включиться в работу. Его не нужно доучивать дополнительно. Компании учреждают для студентов свои именные стипендии. Например, ПАО «Лукойл», НЛМК на конкурсной основе отбирают лучших учащихся, которые будут получать корпоративные стипендии предприятия. Ещё одно направление, к которому активно подключаются представители бизнес-сообщества, – корпоративные магистратуры. Здесь половина учебного плана в рамках основной образовательной программы построена по запросу будущего работодателя. Например, у PriceWaterhouseCoopers корпоративная магистратура открыта на экономическом факультете. У компании АЕДОН – на физическом. Концерн «Созвездие» открыл на базе физического факультета научно-учебную лабораторию радиотелекоммуникационных систем. В 2017 г. мы подписали соглашение о сотрудничестве с немецкой фармацевтической компанией Bionorica SE. Важный пункт договора – создание магистерской программы «Промышленная фармацевтика», которую предприятие дополнило своими практическими курсами. Набор на эту программу мы открыли уже в этом году.

Есть и другие варианты сотрудничества. К примеру, корпорация «Роснано» проводит конкурс на получение грантов на разработку образовательных программ в интересах предприятий. В рамках такого гранта ВГУ разработал три пакета программ – для концерна «Созвездие», стоматологической компании и компании «Турбонасос». Возможна также такая форма коммерциализации инновационных технологий, как создание малых инновационных предприятий. В Воронежском госуниверситете их более 30.

Там работают учёные университета, магистры и аспиранты. Эти предприятия успешно функционируют, получают прибыль, открывают новые рабочие места для молодых специалистов.

– Требования работодателей к выпускникам вузов постоянно меняются, появляется необходимость в специалистах, которые обладают сразу несколькими компетенциями. Как ВГУ работает с такими трендами?

– Несмотря на то, что система высшего образования достаточно консервативна, мы постоянно меняемся. Мы ищем конвергентные программы, которые находятся на стыке двух наук, двух специальностей. Например, открыли направление «Медицинская кибернетика», которое уже не является чисто медицинской специальностью, поскольку не работает без IT-технологий. В вузе мы создали суперкомпьютерный центр, который задействован в исследованиях фармацевтического факультета. Для фармацевтов и провизоров просто необходимо знание математического моделирования процессов. Другим примером является экспериментальная техническая школа, организованная при ВГУ совместно с ГК «Ангстрем». Уже с шести лет ребята изучают основы робототехники, программирования, 3D-моделирования. Выпускники школы ориентированы именно на инженерно-технические специальности. Но в этой модели тоже есть ряд проблем. Образовательным процессом должен заниматься не только вуз. К этому должны напрямую подключаться работодатели, которые хотят получить достойных специалистов и сформировать свой кадровый резерв. Компании могут дополнять программу своими курсами. Тем самым еще со школьной скамьи будущие инженеры будут мотивированы на дальнейшее взаимодействие с предприятием. Наш опыт работы с одарёнными детьми очень заинтересовал представителей немецкой телекоммуникационной компании Deutsche

Telecom AG, которые в июле прошлого года посетили ВГУ.

– *Дмитрий Александрович, какие выдающиеся имена подарил России и миру за целый век Воронежский госуниверситет?*

– Университет гордится своими выпускниками. Они работали и работают в крупных компаниях и университетах не только в России, но и во многих странах мира. Это талантливые ученые, лауреаты Государственных премий, Герои труда, академики, министры, деятели науки и культуры, известные юристы, ведущие IT-специалисты. Назову несколько имён. В числе нобелевских лауреатов – русский физик, выпускник ВГУ Павел Алексеевич Черенков. В 1958 г. он был удостоен высокой награды за открытие и объяснение специфического голубого свечения. Из зарубежных ученых, окончивших ВГУ, могу назвать профессора Нгуена Ван Дьепу, выдающегося учёного-механика из Вьетнама, профессора кафедры технической химии Ольденбургского университета Франка Ресснера, директора Британского Совета, советника по культуре посольства Великобритании Майкла Берда. В нашем университете учился вице-президент Академии наук Республики Куба, профессор Фидель Кастро Диас-Балард.

– *Вы являетесь председателем Совета ректоров. Как Вы считаете, чем обусловлена привлекательность вузов Воронежской области? Какие есть возможности и программы для реализации потенциала студентов?*

Возможности для реализации потенциала студентов у вузов сейчас безграничные. Каждое учебное заведение города постоянно совершенствует свои образовательные программы, их структуру, к тому же есть обратная связь с работодателями. Поэтому мы не сильно переживаем по поводу того, что не все поступившие из других регионов студенты остаются в Воронеже. Первый отток выпускников идёт в крупные промышленные города Черноземья. Второй – в крупные столичные города. Это нормально: ребята учатся у нас, а работать возвращаются на предприятия в свою зону экономического развития. Какой-то регион торгует металлом, какой-то – рудой, а у Воронежской области главный продукт – человеческий капитал. И мы его великолепно производим. Развитая отрасль, занимающаяся экспортом образовательных услуг внутри страны, – важное преимущество Воронежа.

Материал поступил в редакцию 20.06. 18.

Принят к публикации 19.07.18

Approaching the Century Jubilee (Interview with the Rector D.A. Endovitsky)

Dmitry A. Endovitsky – Dr. Sci. (Economics), Prof., Rector, Vice-President of the Russian Union of Rectors

Voronezh State University, Voronezh, Russia

Address: 1 Universitetskaya pl., Voronezh, 394018, Russian Federation

Abstract. In his interview, the Rector of Voronezh State University highlights the milestones of VSU's history and its achievements during the centennial working experience. The history of Voronezh State University goes back to 1918, when the staff and students of Yuriev (former Derpt) University moved to Voronezh owing to the German occupation of Estonia. Today Voronezh State University is one of most renowned universities in Russia, the largest research university in the Central Black Earth Region. Its world competitiveness can be demonstrated by the fact that VSU is listed among the top universities in international and national rankings such as Quacquarelli Symonds (QS) World University Ranking, Times Higher Education (THE) World University Rank-

ing, Interfax, Rating of Russian universities. The advanced forms of interaction between University and business partners and enterprises were described, such as centers of corporate training (VSU has more than 10) and corporate postgraduate courses (cooperation with PriceWaterhouseCoopers, Bionorica SE and others). The University is piloting the convergent educational programs, e.g. “Medical cybernetics”, mathematical modeling in pharmaceutical studies, experimental technical school for gifted children.

Keywords: Voronezh State University, Yuriev (Derpt) University, centennial history, jubilee, world competitiveness, university rankings, corporate training, corporate postgraduate courses, convergent educational programs

Cite as: Approaching the Century Jubilee (Interview with the Rector D.A. Endovitsky). *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 96-102. (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-96-102>

The paper was submitted 20.06.18

Accepted for publication 20.07.18



Реализация онлайн-обучения в Воронежском государственном университете

Чупандина Елена Евгеньевна – д-р фарм. наук, первый проректор, проректор по учебной работе. E-mail: chupandina@vsu.ru

Семенихина Анастасия Владимировна – доцент, заместитель начальника учебно-методического управления

Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия

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

***Аннотация.** Рассматривается современное состояние онлайн-обучения в Воронежском государственном университете, даётся краткая характеристика его основных элементов: электронных библиотечных ресурсов, электронной системы управления обучением, онлайн-курсов университета. Воронежский государственный университет на пороге своего столетнего юбилея активно развивает и использует возможности электронного онлайн-обучения, что позволяет обеспечивать реализацию двух основных принципов современного образования: «образование для всех» и «непрерывное образование».*

***Ключевые слова:** Воронежский государственный университет, онлайн-обучение, электронные ресурсы библиотеки, электронное обучение, дистанционные технологии*

***Для цитирования:** Чупандина Е.Е., Семенихина А.В. Реализация онлайн-обучения в Воронежском государственном университете // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 103-110.*

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-103-110>

Одним из наиболее перспективных направлений развития современной образовательной системы является онлайн-обучение – реализация образовательных программ с применением электронного обучения (ЭО) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

Первые проекты электронного обучения в мире под термином «e-Learning» появились ещё в 1990-е годы, но по-настоящему массовым явлением они стали лишь в середине 2000-х годов¹. Разработчики техноло-

гии e-Learning считают, что символ «е» означает не только electronic (электронный), но также – *excellent* (великолепный), *enhanced* (продвинутый), *emotional* (эмоциональный), *extended* (широкий), *enthusiastic*, *energetic* (полный энтузиазма, энергии). Рабочая группа ЮНЕСКО по терминологии в данной области рекомендует не переводить термин e-Learning на национальные языки ЮНЕСКО, ибо это – новая философия, новая пе-

¹ Редакция журнала «Высшее образование в России» приняла деятельное участие в организации дискуссий по проблемам внедрения e-Learning в отечественное образовательное пространство. См., например: Рубин Ю.Б. E-Learning в России: от хаоса к глубокому укоренению // Высшее образование в России. 2006. № 3. С. 16–24; Соловов А. Электронное образование – новая технология или новая парадигма? // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 104–112; Элерс

У.-Д. О повышении грамотности в вопросах качества в сфере e-Learning в Европе // Высшее образование в России. 2006. № 12. С. 43–54; Донди К. Какая система e-Learning нам нужна? // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 28–34; Браун А., Бимроуз Дж. Инновационные образовательные технологии // Высшее образование в России. 2007. № 4. С. 98–100; Рубин Ю.Б. E-Learning как предпосылка становления интегрированного обучения на российском рынке образовательных услуг // Высшее образование в России. 2008. № 6. С. 50–62.

дагогика, новые технологии качественного образования [1; 2]. В настоящее время доля онлайн-сегмента на мировом рынке образования составляет около 3%, или 165 млрд. долл. Российский рынок онлайн-образования начал активно развиваться с 2013 г., объём всех дистанционных программ в 2016 г. в сфере высшего образования страны достиг 6,8 млн. руб., а доля онлайн-курсов составила 1,8% [3, с. 175].

Реализация онлайн-обучения предполагает создание электронной информационно-образовательной среды вуза (ЭИОС), которая обеспечивает доступ к электронным образовательным ресурсам, является площадкой для общения всех заинтересованных сторон: студентов, преподавателей, сотрудников структурных подразделений вуза, внешних пользователей.

Воронежский государственный университет с 2001 г. является участником НТП «Создание системы открытого образования Российской Федерации». В её рамках на базе ВГУ организован информационно-образовательный портал Voronezh.OpenNet.ru – «Воронежский виртуальный университет», входящий в состав мега-портала Российской информационно-образовательной среды открытого образования (www.OpenNet.ru). В 2007 г. в ВГУ была начата работа по освоению и внедрению в учебный процесс программного комплекса для обеспечения сетевого обучения на базе LMS Moodle, завоевывающей всё большую популярность в мире. В настоящее время в 233 странах на 120 языках развернуто более ста тысяч сайтов на базе системы Moodle, включая 2128 сайтов Moodle в России [4]. ЭИОС ВГУ, отвечающая требованиям закона «Об образовании в Российской Федерации» и требованиям ФГОС, представлена порталом «Электронный университет ВГУ» (<https://edu.vsu.ru>). Персональные кабинеты студентов и преподавателей на образовательном портале доступны для пользователей из любого места, в котором есть доступ к сети Интернет, семь дней в неделю и 24 часа в сутки. Количество

обращений к portalу выросло с 6,08 млн. в 2016 г. до 9,43 млн. в 2017 г. Портал адаптирован к мобильным устройствам, включая планшеты и смартфоны. Количество обращений с мобильных устройств составляет 18,1% (в 2016 г. – 2,5%).

Содержательное наполнение онлайн-обучения включает *три уровня*: электронные ресурсы библиотек, онлайн-организация учебного процесса (различные системы управления образовательным процессом) и онлайн-курсы с системой контроля, встроенной в них.

Электронный каталог зональной научной библиотеки ВГУ содержит 1007279 записей. В 2018 г. пользователям предоставлен удалённый доступ к 2140238 наименованиям полнотекстовых документов, среди которых: лицензионный доступ к 11 международным базам данных научных ресурсов в рамках проекта Министерства образования и науки РФ по централизованной подписке, в том числе к базам Кембриджского университета; базам данных издательства Springer и Российского Оксфордского фонда (ЭБ «Mylibrary»); к базам данных электронных библиотечных систем «Университетская библиотека Online», «Консультант студента», «Издательство “Лань”». ВГУ формирует коллекцию университета в Национальном цифровом ресурсе «РУКОНТ», а также полнотекстовую базу данных «Электронная библиотека ВГУ». Наиболее ценные и востребованные издания библиотечного фонда университета оцифрованы. Университет располагает полнотекстовыми базами данных Web of Science, Scopus, CUP, Wiley, IOP и др., которые позволяют студентам знакомиться с последними достижениями в области науки и использовать эти знания при написании выпускных/научных квалификационных работ.

Второй уровень онлайн-обучения реализуется на портале «Электронный университет ВГУ», который интегрирован с информационными системами управления приёмной комиссией, контингентом студентов, кадрами, учебными планами, электронным расписанием, учебной нагрузкой преподава-



Рис. 1. Элементы онлайн-организации учебного процесса в университете

телей, отчетами кафедр (Рис. 1). На портале созданы сервисы для загрузки, размещения и публикации в сети документов, сопровождающих учебный процесс:

- федеральные государственные образовательные стандарты (246 стандартов);
- основные образовательные программы ВГУ (2051 ООП);
- учебные планы образовательных программ ВГУ (1806 учебных планов);
- рабочие программы дисциплин учебных планов ВГУ (44 880 рабочих программ);
- выпускные квалификационные работы (более 10 000 работ).

Сервис портала обеспечивает загрузку, размещение и автоматизированную проверку выпускных квалификационных работ в системе Антиплагиат.

Третий уровень – онлайн-курсы, используемые при реализации образовательных программ университета. Из трёх уровней онлайн-курсов (обыкновенные «удалённые» курсы, университетские онлайн-курсы, открытые образовательные онлайн-курсы) наибольшее распространение получили первый и второй.

Дистанционные курсы ВГУ включают 59 курсов по экологии и преподаванию иностранных языков, созданных в рамках выполнения международных проектов Tempus. Разработаны, размещены и активно используются на подготовительных курсах ВГУ дистанционные электронные курсы по подготовке к сдаче ЕГЭ по 12 дисциплинам. Несмотря на то что дистанционные образовательные технологии находят широкое применение в рамках организации повышения квалификации и профессиональной переподготовки, освоения основных образовательных программ, а также решают вопросы инклюзивного обучения и способствуют формированию индивидуальной образовательной траектории обучающегося [5; 6], это направление онлайн-обучения испытывает трудности. Причины традиционны: сложности при проведении практических и лабораторных работ для естественнонаучного блока, проблемы идентификации пользователей, высокие издержки на создание таких курсов и проведение занятий в режиме реального времени, отсутствие института тьюторства [5; 7]. Примером успешного

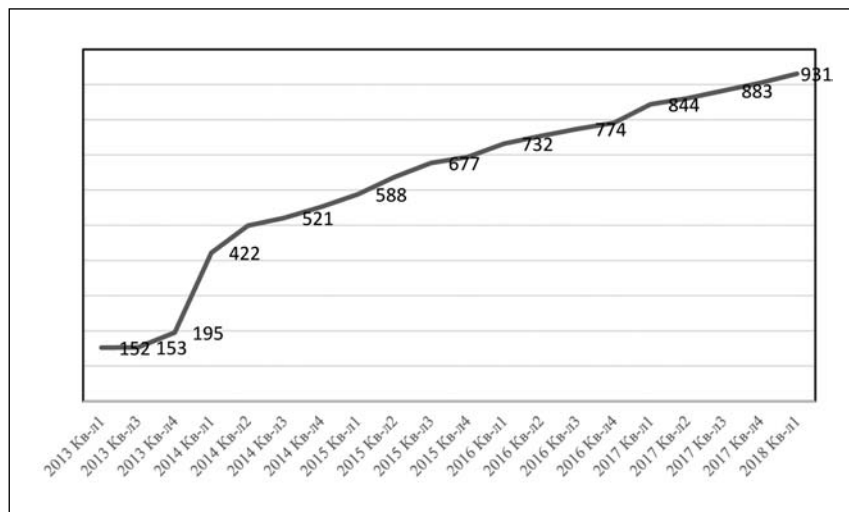


Рис. 2. Динамика регистрации онлайн-курсов в университете за период 2013–2018 гг.

межвузовского сетевого взаимодействия в области ДОТ может служить магистерская программа «Преподавание иностранных языков с использованием онлайн-технологий», которая реализуется на факультете романо-германской филологии. Данная образовательная программа прошла апробацию в рамках международного проекта Tempus «Совершенствование преподавания европейских языков на основе внедрения онлайн-технологий в подготовку учителей» при участии известных экспертов в области использования новых информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам из европейских вузов: Университета Астон (г. Бирмингем, Великобритания), Университета Кан-Нормандия (г. Кан, Франция), Педагогического университета г. Фрайбург (Германия).

Значительно шире в университете практикуются университетские онлайн-курсы. Число зарегистрированных электронных курсов за последние три года существенно увеличилось и на текущий момент составляет 931 единицу (Рис. 2). Реально используются в учебном процессе 373 курса, на которые подписаны студенты. Только за 2017–2018 учебный год к учебным электронным курсам

обращались 15600 студентов, а общее число обращений превысило 3,8 миллиона.

Создаваемые на образовательном портале электронные курсы позволяют реализовать все компоненты учебного процесса: содержательный, оценочно-результативный, коммуникативный и организационно-учётный, содержат развитые средства создания содержательных и интерактивных учебных элементов, выполняющих в электронной среде самые разнообразные формы учебных поручений и учебной деятельности, контроля и оценки их исполнения. Структура наполнения электронных курсов учебными элементами представлена в *таблице 1*.

За 2016 и 2017 гг. 87 электронных учебных курсов университета зарегистрированы в качестве учебно-методических трудов ВГУ. Наиболее востребованные онлайн-курсы представлены в *таблице 2*.

Внедрение методов ЭО и ДОТ в образовательный процесс требует от преподавателей вуза высокого уровня владения информационно-коммуникационными технологиями и соответствующего уровня подготовки, что обеспечивается организацией повышения квалификации сотрудников, а также постоянной методической и консультацион-

Таблица 1

Использование учебных элементов различных типов в электронных курсах

Типы учебных элементов	%
Файлы	27,53%
Задания	16,09%
HTML-Страница	15,49%
Тесты	12,30%
Гиперссылки	5,63%
HTML-Книга	3,72%
Форум	3,68%
Презентации (SCORM)	3,09%
Глоссарий	1,55%
Лекция	1,27%
Видеоконференция BigBlueButt	0,54%
Чат	0,31%
Семинар	0,26%
База данных	0,23%
Запись видеоконференции	0,12%
Вики	0,09%

ной поддержкой. В университете созданы и успешно используются несколько электронных курсов повышения квалификации педагогических работников в области электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Наиболее востребованный курс – «Использование электронного обучения и дистанционных технологий в образовательной деятельности учебного заведения», на котором обучилось более 40% штатного профессорско-преподавательского состава университета.

Массовый открытый онлайн-курс (МООК) представляет собой обучающий курс с массовым интерактивным участием с применением технологий ЭО и открытым доступом через Интернет. МООК являются самой актуальной тенденцией в e-Learning [8]. В качестве дополнений к традиционным материалам учебного курса, таким как видеолекции, текстовые материалы, материалы текущей и промежуточной аттестации, массовые открытые онлайн-курсы дают возможность организовывать интерактивные форумы пользователей, создавать и поддерживать сообщества студентов и преподавателей [3, 9–14].

Таблица 2

ТОР-10 онлайн-курсов по активности студентов

Название курса	Количество студентов	Среднее количество обращений на студента
Управление данными	180	1989
Управление и экономика фармации	143	1900
Информатика	67	925
Архитектура ЭВМ	191	902
Основы биоинженерии	81	655
Основы экологии и охраны природы	78	649
История зарубежной культуры в новое время	60	527
Технология программирования и работа на ЭВМ	25	524
Age Appropriate Pedagogy	33	477
English Guide for IT Specialists	120	468

В сентябре 2015 г. в России запущена Национальная платформа открытого образования, на которой студентам предлагается пройти обучение по образовательным программам высшего образования с последующим перезачётом в вузе, в котором они обучаются. Для этого необходимо наличие соответствующего локального нормативного документа в университете, обеспечивающего возможность перезачёта онлайн-курса. В Воронежском государственном университете разработан документ, регламентирующий порядок и условия зачёта результатов освоения открытых онлайн-курсов в ВГУ, требования, предъявляемые к результатам обучения на онлайн-платформах по открытым онлайн-курсам, правила определения трудоёмкости учебной работы обучающихся в кредитах, зачётных единицах или академических часах – «Положение о зачёте результатов освоения открытых онлайн-курсов в ВГУ».

В рамках реализации в нашей стране приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Рос-

сийской Федерации» ВГУ заключил договор с Санкт-Петербургским национальным исследовательским университетом информационных технологий, механики и оптики о присоединении к ресурсу «одного окна», что обеспечивает интеграцию вуза в цифровую образовательную среду и доступ к образовательным достижениям обучающихся, полученным на различных онлайн-платформах.

В настоящее время в ВГУ ведется работа по созданию собственных открытых онлайн-курсов и размещению их на платформе ВГУ (<https://moos.vsu.ru>). Университет находится на первом этапе этого проекта – ведется обучение работников по программам, связанным с разработкой и использованием МООК в учебном процессе, с опорой на опыт Томского государственного университета и Московского физико-технического института.

Таким образом, Воронежский государственный университет на пороге своего столетнего юбилея активно развивает и использует возможности электронного онлайн-обучения, что позволяет обеспечивать реализацию двух основных принципов современного образования – «образование для всех» и «непрерывное образование».

Литература

1. Гильмутдинов А.Х., Ибрагимов Р.А., Цивильский И.В. Электронное образование на платформе Moodle. Казань: Изд-во КГУ, 2008. 169 с.
2. Михеева С.А. E-Learning: состояние, проблемы, перспективы развития // Болонский процесс в экономическом образовании: проблемы и перспективы: Материалы науч.-практ. конф. / Под общ. ред. Х. Камински, А.Я. Линькова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. С. 184–191.
3. Рощина Я.М., Рощин С.Ю., Рудаков В.Н. Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООК) // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 174–199.
4. Бадаш Д., Токарева Н.Г., Цветкова М.С. МООК: реконструкция высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 135–146.
5. MOODLE // Официальный сайт проекта Moodle. URL: <https://moodle.org/>
6. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета. Открытая дискуссия Я.И. Кузьминова – М. Карной // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 8–43.
7. Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. Педагогические технологии дистанционного обучения. М.: Академия, 2006.
8. Хузиахметов А.Н., Насибуллов Р.Р. Учебная деятельность студентов вуза в условиях дистанционного образования // Высшее образование в России. 2012. № 4. С. 98–102.
9. Moore M.G. Independent Learning, MOOCs, and the Open Badges Infrastructure // American Journal of Distance Education. 2013. Vol. 27. Issue 2. P. 75–76. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08923647.2013.786935#.VFodSvmsV4w>
10. Бабанская О.М. Механизмы включения МООК в образовательные программы высшего образования: опыт Томского государственного университета // Развитие единой образовательной информационной среды: Материалы XIV Международной научно-практической конференции. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2015. С. 92–94.
11. Агапова Н.А. Опыт создания МООС: взгляд изнутри (методический и управленческий аспекты) // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 4(60). С. 36–43.
12. Захарова У.С. Актуальные тенденции применения МООК в высшем образовании европейских стран: обзор публикаций Европейского саммита участников МООК-проектов 2015 года // Открытое и дистанционное образование. 2016. № 1(61). С. 20–23. DOI: 10.17223/16095944/61/3
13. Можаева Г.В. Массовые онлайн-курсы: новый вектор в развитии непрерывного образования // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 2(58). С. 56–65.
14. Титова С.В. МООК в российском образовании // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 145–151

Статья поступила в редакцию 20.06.18

Принята к публикации 19.07.18

Online Education at Voronezh State University

Elena E. Chupandina – Dr. Sci. (Pharmaceutics), Prof., First Vice-Rector, Vice Rector for Academic Affairs, e-mail: chupandina@vsu.ru

Anastasiya V. Semenikhina – Assoc. Prof., Deputy Head of the Academic Board

Voronezh State University, Voronezh, Russia

Address: 1, Universitetskaya pl., Voronezh, 394018, Russian Federation

Abstract. The article describes the state of online learning at Voronezh State University and presents general information about its main components, such as e-library resources, electronic system for education process management, and the university's online courses. Since 2001 the University is a participant of the scientific and technological program "Creation of the open education system in the Russian Federation". Within the framework of this program an informational and educational portal Voronezh. OpeNet.ru – "Voronezh virtual university" has been established, which is a part of the mega-portal of the Russian informational and educational environment of open education (www.OpeNet.ru). In 2007 the University has started the work for implementation of network education based on LMS Moodle. On-line education is being realized on three levels: e-library resources, organization of educational process ("Electronic University"), and online courses (distant courses, university online courses, and open online courses). Distant courses include 59 courses on ecology and learning foreign languages worked out in the framework of Tempus project. At present Voronezh State University is developing its own open online courses (MOOC) using the experience of Tomsk State University and Moscow Institute of Physics and Technology. The implementation of online learning makes it possible to realize two main principles of modern education – "education for everybody" and "lifelong education".

Keywords: Voronezh State University, online learning, e-library resources, e-learning, distance learning technologies, online courses, LMS Moodle, MOOC

Cite as: Chupandina, E.E., Semenikhina, A.V. (2018). [Online Education at Voronezh State University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 103-110. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-8-103-110

References

1. Gilmudtinov, A.Kh., Ibragimov, R.A., Tsvilsky, I.V. (2008). *Elektronnoe obrazovanie na platforme Moodle*. [E-Learning by Means of Moodle Platform]. Kazan, Kazan State University Press, 169 p. (In Russ.)
2. Mikheeva, S.A. (2006). [E-Learning – Current State, Problems and Development Prospects]. In: "Bologna Process and Education in the Field of Economics – Problems and Forecasts": Proc. Int. Sci. Conf. Ed. by Kh. Kaminski, A.Ya. Linkova, St. Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia Press, pp. 184-191. (In Russ.)
3. Roshchina, Ya.M., Roshchin, S.Yu., Rudakov, V.N. (2018). The Demand for Massive Open Online Courses (MOOC). *Voprosy obrazovaniya* = Educational Studies Moscow. No. 1, pp. 174-199.
4. Badarch, D., Tokareva, N.G., Tsvetkova, M.S. (2014). [MOOC: Reconstruction of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10, pp. 135-146. (In Russ., abstract in Eng.)
5. MOODLE [Online Platform]. *Moodle Official Webpage*. Available at: <https://moodle.org/>
6. (2015). [Online Learning: How It Affects the University Structure and Economics. A Panel Discussion by Ya.I. Kuzminov and M. Carnoy]. *Voprosy obrazovaniya* = Educational Studies Moscow. No. 3, pp. 8-43. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Polat, E.S., Moiseeva, M.V., Petrov, A.E. (2006). *Pedagogicheskie tekhnologii distantsionnogo obucheniya* [Pedagogical Distance Learning Technologies]. Ed. by E.S. Polat. Moscow: Academia Publ. (In Russ.)
8. Khuziakhmetov, A.N., Nasibullov, R.R. (2012). [Distance Learning for University Students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 98-102. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Moore, M.G. (2013). Independent Learning, MOOCs, and the Open Badges Infrastructure. *American Journal of Distance Education*. Vol. 27. Issue 2, pp. 75-76. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08923647.2013.786935#.VFodSvmsV4w>
10. Babanskaya, O.M. (2015). [Mechanisms of Inclusion of MOOCs in Higher Education Programmes: experience of Tomsk State University]. In: *Razvitie edinoi obrazovatelnoi informatsionnoi sredy* [Proc. 14th Int. Sci. Conf. "Development of an Integrated Education and Information Environment"]. Tomsk, Tomsk University Publishing House, pp. 92-94. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Agapova, N.A. (2015). [The Experience of MOOC Creation: An Inside Look (Methodological and Managerial Aspects)]. *Otkryitoe i distantsionnoe obrazovanie* [Open and Distance Education]. No. 4(60), pp. 36-43. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Zakharova, U.S. (2016). [Current Trends of Using MOOCs in European Higher Education: The European MOOC Stakeholder Summit 2015 Review]. *Otkryitoe i distantsionnoe obrazovanie* [Open and Distance Education]. No. 1(61), pp. 20-23. DOI: 10.17223/16095944/61/3 (In Russ., abstract in Eng.)
13. Mozhaeva, G.V. (2015). [Massive Open Online Courses: New Vector in the Development of Continuing Education]. *Otkryitoe i distantsionnoe obrazovanie* [Open and Distance Education]. No. 2(58), pp. 56-65. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Titova, S.V. (2015). [MOOCs in Russian Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12, pp. 145-151. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 20.06.18

Accepted for publication 19.07.18



Инновационная деятельность университета при взаимодействии с реальным сектором экономики

Попов Василий Николаевич – д-р биол. наук, проф., проректор по науке и инновациям.
E-mail: popov@vsu.ru

Харин Алексей Николаевич – канд. физ.-мат. наук, начальник управления инноваций и предпринимательства. E-mail: a_kharin@mail.ru

Жукалин Дмитрий Алексеевич – канд. физ.-мат. наук, заместитель начальника управления инноваций и предпринимательства. E-mail: zhukalin@vsu.ru

Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия

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

***Аннотация.** В статье анализируются направления и механизмы взаимодействия бизнес-структур и Воронежского государственного университета. Представлены успешные практики реализации совместных проектов в сфере создания высокотехнологичных производств и повышения квалификации инженерно-технических работников. В перспективе – формирование общего образовательного и научно-технологического пространства Центральнo-Чернозёмного региона. Эффективная научно-образовательная среда на основе взаимодействия высших учебных заведений и бизнес-структур региона будет способствовать развитию междисциплинарных инициатив, совместных прикладных и фундаментальных научных исследований, формированию и реализации необходимых образовательных программ, организации курсов повышения квалификации, консолидации ресурсов для создания объединённых исследовательских центров.*

***Ключевые слова:** инновационная деятельность университета, федеральные целевые программы, коммерциализация технологий, повышение квалификации, базовая кафедра, малые инновационные предприятия, высокотехнологичное производство*

***Для цитирования:** Попов В.Н., Харин А.Н., Жукалин Д.А. Инновационная деятельность университета при взаимодействии с реальным сектором экономики // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 111-116.*

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-111-116>

Вовлечённость высших учебных заведений в процесс технологического развития хозяйствующих субъектов и трансфера инноваций в значительной степени определяет уровень и качество экономического роста регионов [1]. Воронежский государственный университет осуществляет системную работу по реализации совместных наукоёмких исследовательских проектов, ведущих к созданию принципиально новых видов продукции предприятий реального сектора экономики. Основной целью университета в научной работе является развитие передовых исследований и разработок, выполняемых на уровне лучших мировых

аналогов на основе опережающего роста кадрового потенциала и материальной базы университета.

Одним из эффективных инструментов взаимодействия вуза с предприятиями является работа в рамках постановления Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2010 г. № 218 «О мерах государственной поддержки развития кооперации российских образовательных организаций высшего образования, государственных учреждений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства». Благодаря кооперации с предприятиями Воронежской области уда-

лось привлечь сотни миллионов рублей прямых бюджетных инвестиций.

Реализация комплексных проектов позволяет обновлять парк научного оборудования ВГУ современными приборами, которые предназначены не только для решения текущих задач по выполнению проектов, но и в целом для обеспечения научных исследований и разработок. К выполнению работ в среднем по каждому проекту ежегодно привлекается до 40 сотрудников, включая молодых преподавателей, аспирантов и студентов. Важным результатом выполнения комплексных проектов выступает развитие кооперации с предприятиями, а именно:

- создание базовых кафедр;
- проведение совместных инициативных научных исследований по разработке новых коммерчески перспективных продуктов и расширение номенклатуры продукции, создаваемой в ходе реализации проекта;
- выполнение студентами выпускных квалификационных работ по тематике комплексных проектов;
- трудоустройство выпускников на предприятиях и в научных центрах компаний;
- создание и модернизация программ учебных курсов;
- совместное участие в выставках и научных мероприятиях.

Важно отметить, что практика по созданию в вузах базовых кафедр подтвердила свою эффективность [2]. Примерами успешного сотрудничества ВГУ с предприятиями служат базовые кафедры «Молекулярная биотехнология» (ГК «ЭФКО»), «Силовая электроника» (ООО «Аедон»), «Системы телекоммуникаций и радиоэлектронной борьбы» (АО концерн «Созвездие»).

Не менее важным для развития региональной экономики является участие ВГУ совместно с индустриальными партнерами в выполнении ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014–2020 годы». Благодаря целевой программе усилиями учёных ВГУ

уже получен ряд востребованных в различных отраслях экономики производственных технологий. В 2017 г. Воронежский госуниверситет оставался участником девяти технологических платформ. Активнее складывалось взаимодействие с технологической платформой «Технологии пищевой и перерабатывающей промышленности АПК – продукты здорового питания». Два проекта ВГУ, входящие в стратегическую программу исследований указанной техплатформы, были заявлены к конкурсному отбору для получения финансирования в рамках:

– ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014–2020 гг.» – проект «Разработка молекулярно-биологических методик для контроля качества молочной и масложировой продукции с использованием высокопроизводительного анализа ДНК». Став победителем конкурсного отбора, он получил финансовую поддержку;

– программы по Постановлению Правительства РФ № 218 от 09.04.2010 г. – проект «Создание биотехнологического производства ферментного препарата фосфолипазы А2, полученной на основе разработанного генно-инженерного штамма-суперпродукта, обеспечивающего импортозамещение в сфере глубокой переработки растительного и животного сырья».

В 2017 г. была продолжена реализация проекта «Разработка ресурсосберегающих технологий производства эмульгаторов, а также эмульгирующих систем для пищевой и непищевой промышленности на основе растительного сырья и продуктов его переработки», также финансируемого за счёт средств ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014–2020 гг.».

При поддержке технологической платформы «Технологии экологического развития» к конкурсному отбору на право получения субсидии в рамках Постановления

Правительства РФ №218 от 09.04.2010 за-являлся проект «Разработка и организация производства новых композиционных лакокрасочных материалов промышленного назначения на основе универсальных ингибиторов коррозии нового поколения».

В связи с необходимостью привлечения средств крупных и средних предприятий для выполнения проектов в университете регулярно проводятся презентации для промышленных компаний Воронежской области и Центрального Черноземья. В рамках таких мероприятий демонстрируются возможности вуза в области подготовки кадров, проведения исследований на базе центров коллективного пользования научным оборудованием, представляются инновационные проекты, проводятся ярмарки вакансий с участием работников кадровых служб предприятий. Итогом работы презентационных сессий и круглых столов стало заключение хозяйственных договоров. Проведение подобных мероприятий не только способствует поддержанию имиджа ВГУ как ведущего вуза ЦФО, но и позволяет развивать партнёрские отношения с предприятиями и организациями реального сектора экономики [3; 4].

В феврале 2018 г. были подведены итоги ежегодного областного межвузовского конкурса инновационных проектов «Кубок инноваций». Воронежский государственный университет показал лучший результат и по итогам конкурса был признан лучшим инновационным вузом 2017 года. Такую высокую оценку ВГУ получает уже третий раз подряд.

Воронежский государственный университет активно работает со школьниками Воронежской области. 23 сентября 2017 г. в вузе стартовала «Лига инноваций» – новый проект, участниками которого стали около 100 талантливых школьников Воронежской области. В течение года они под чутким руководством наставников разрабатывали инновационные проекты по четырём направлениям: физико-математическое, химико-биологическое, IT и социально-экономическое. 12 мая 2018 г. состоялся финаль-

ный отбор проектов «преакселератора». Итогом работы стали презентации идей экспертам – Совету лиги, в который вошли сотрудники и учёные ВГУ и представители бизнес-сообщества (Инновационного центра «Бирюч-НТ» – R&D центр «ЭФКО», ООО «Лукойл-ЧерноземьеНефтепродукт», ГК «Информсвязь-Черноземье» (Freedom), ООО «Лаврика», макрорегиона «Черноземье» компании Tele2).

В целом все проекты, реализуемые совместно с промышленными предприятиями, соответствуют приоритетным направлениям развития экономики Воронежской области. Однако есть системная проблема – разрыв единого инновационного цикла: от подготовки кадров для исследовательской и инновационной деятельности до внедрения в производство новых технологий с целью улучшения качества жизни человека. Имеется в виду создание новых материалов, в том числе наноматериалов, производство оборудования для АПК и перерабатывающей промышленности, разработка новейших технологий в сельском хозяйстве, включая биотехнологии, новейших технологий в области химического производства и технологий экологического развития, информационных технологий и др. Именно по этим направлениям должны нарабатываться практики успешной реализации проектов, внедряться, в том числе при федеральной поддержке, программы подготовки кадров, а также – совместно с федеральными структурами поддержки инноваций – реализовываться схемы продвижения продукции и услуг как на региональный рынок, так и за пределы области и Российской Федерации.

Ещё одним важным инструментом взаимодействия с бизнес-структурами является создание малых инновационных предприятий [5]. В 2017 г. перечень функционировавших в ВГУ малых инновационных предприятий насчитывал 31 позицию. Суммарный оборот денежных средств пяти лучших МИП (ООО «ВППЭМ», ООО «Цитрин», ООО «Технологии шмелеводства», ООО «Акма-Универсал», ООО «НПП «Гидрогеоцентр-



ВГУ») превысил 50 млн. руб. Стоит отметить, что общая предпринимательская активность всех малых инновационных предприятий ВГУ в 2017 г. сохранялась на уровне 2016 г. Динамика данного показателя за период с 2013 по 2017 гг. представлена на *рисунке*.

Важным аспектом взаимодействия вуза с предприятиями реального сектора экономики является подготовка кадров в соответствии с запросами работодателей. У Воронежского государственного университета уже есть совместный опыт реализации ряда проектов в рамках конкурса фонда инфраструктурных программ РОСНАНО на разработку дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации. На базе ВГУ эффективно работают корпоративные центры обучения, созданные совместно с ведущими организациями России и мира (T-Systems, ГК РЕ-ЛЭКС, J&M Management Consulting, Atos IT Solutions and Services, PricewaterhouseCoopers (PwC), DSR Corporation, OTSL Inc., NetCracker, DataArt, Microsoft, P&G). Совместно с партнёрами реализуются программы магистратуры.

Среди заказчиков НИОКР и стратегических партнёров ВГУ можно выделить: концерн «Созвездие» (г. Воронеж), «КБХА» (г. Воронеж), «Воронежсельмаш» (г. Воронеж), «Павловскгранит» (г. Павловск),

«Турбонасос» (г. Воронеж), «Концерн Энергоатом», Нововоронежская АЭС (г. Нововоронеж), «Стойленский ГОК» (г. Старый Оскол), госкорпорация «Росатом» (г. Москва), «Государственный космический научно-производственный центр им. М.В. Хруничева» (г. Москва), «Ай-Би-скрин» (пос. Черноголовка Московской обл.) и др.

В перспективе необходимо создание координирующих структур по вопросам взаимодействия и «дорожной карты» развития партнёрства вузовского сообщества и предприятий высокотехнологического сектора экономики с целью успешной реализации совместных проектов по созданию, развитию и внедрению инновационных разработок, наукоёмких технологий, высокотехнологичных производств.

Одним из ключевых вопросов сегодня остаётся формирование общего образовательного и научно-технологического пространства Центрально-Чернозёмного региона. Эффективная научно-образовательная среда на основе взаимодействия высших учебных заведений и бизнес-структур региона будет способствовать развитию высокоэффективных междисциплинарных инициатив, совместных прикладных и фундаментальных научных исследований, формированию и реализации необходимых образовательных программ, организации курсов повышения квалификации,

консолидации ресурсов для создания новых объединённых исследовательских центров.

Литература

1. Харченко Е.В., Широкова А.В., Тимохина Е.В. Роль университетов в формировании условий глобального технологического лидерства России // Социально-экономические явления и процессы. 2017. Т. 12. № 6. С. 341–347.
2. Гурская Т.В., Казаева Е.А. Базовая кафедра как структурный элемент модели сетевого взаимодействия // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2015. № 3. С. 216–219.
3. Токарев А.А. Механизм поддержки инновационной деятельности в Воронежской области // Современная экономика: проблемы и решения. 2016. № 2(74). С. 122–132.
4. Давыденко Т.М. Взаимодействие университета с бизнес-сообществом в сфере инновационной деятельности // Высшее образование в России. 2016. № 5 (201). С. 112–117.
5. Ковельский В.В., Сидоренкова К.А. Анализ и перспективы развития малых инновационных предприятий при вузах // Современные научные исследования и разработки. 2017. № 4(12). С. 148–150.

Статья поступила в редакцию 20.06.18

Принята к печати 19.07.18

The University's Innovative Activity and the Real Sector of the Economy

Vasily N. Popov – Dr. Sci. (Biology), Prof., Vice-Rector for Research and Innovations, e-mail: popov@vsu.ru

Alexei N. Kharin – Cand. Sci. (Phys.-Math.), Head of the Department of Innovations and Enterprise Management, e-mail: a_kharin@mail.ru

Dmitriy A. Zhukalin – Cand. Sci. (Phys.-Math.), Deputy Head of the Department of Innovations and Enterprise Management, e-mail: zhukalin@vsu.ru

Voronezh State University, Voronezh, Russia

Address: 1 Universitetskaya pl., Voronezh, 394018, Russian Federation

Abstract: The paper examines the areas and mechanisms of cooperation between business interests and Voronezh State University. It presents the successful practices of implementing joint projects in the field of creating high-tech industries and providing advanced training for engineering and technical workers. The general prospect of the cooperation is the development of the common educational, scientific and technological space of the Central Black Earth economic region. One of the effective tools for interaction between companies and universities is joint department. Voronezh State University has established joint departments “Molecular biotechnology”, “Power electronics”, “Communication Electronic Warfare Systems”. The other important area of university’s participation in the development of the regional industry is implementation of the federal target program “Research and development on priority directions of development of scientific-technological complex of Russia for 2014–2020 years”. In 2017 VSU was a participant of nine technological platforms. Another instrument to provide interaction between business and university is creation of small innovation enterprises. In 2017 there were 31 small enterprises at VSU. It is worth mentioning special projects related to working out of skill development and vocational training programs. VSU offers such programs at corporate learning centers (T-Systems, J&M Management Consulting, Atos IT Solutions and Services, PricewaterhouseCoopers (PwC), DSR Corporation, OTSL Inc., NetCracker, DataArt, Microsoft, P&G and others). The effective scientific and educational environment based on the interaction between universities and enterprises will promote the development of interdisciplinary initiatives, joint researches, advanced educational programs, creation of joint research centers.

Keywords: university's innovation activity, cooperation, federal target program, technology commercialization, advanced training, joint department, small innovative businesses, high-tech production, skill development training program

Cite as: Popov, V.N., Kharin, A.N., Zhukalin, D.A. (2018). [The University's Innovative Activity and the Real Sector of the Economy]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 111-116. (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-111-116>

References

1. Kharchenko, E.V., Shirokova, L.V. Timokhina, E.V. (2017). [Role of Universities in Formation of Conditions of Russia's Global Technological Leadership]. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy* [Social-Economic Phenomena and Processes]. Vol. 12. No. 6, pp. 341-347. (In Russ.)
2. Gurskaya, T.V., Kazaeva, E.A. (2015). [Basic Chair as a Structural Element of the Network Interaction Model]. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Pyatigorsk State Linguistic University Bulletin]. No. 3, pp. 216-219. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Tokarev, A.A. (2016). [Innovative Activity Support Mechanism in Voronezh Region]. *Sovremennaya ekonomika: problemy i resheniya* [Modern Economics: Problems and Solutions]. No. 2(74), pp. 122-132. (In Russ.)
4. Davydenko, T.M. (2016). [University Innovation Cooperation with Business Community]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5 (201), pp. 112-117. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kovelskiy, V.V., Sidorenkova, K.A. (2017). [Analysis and the Prospects for Development of Small Innovative Enterprises at Universities]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki* [Modern Scientific Researches and Innovations]. No. 4(12), pp. 148-150. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 20.06.18

Accepted for publication 19.07.18



Интернационализация высшего образования: международные векторы стратегии развития университета

Акульшина Алла Владимировна – канд. ист. наук, начальник отдела международных проектов и программ. E-mail: akulshina@vsu.ru

Завьялова Лилия Алексеевна – аспирант, переводчик отдела международных проектов и программ. E-mail: zavialova@vsu.ru

Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия

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

Аннотация. Статья посвящена вопросам интернационализации высшего образования, рассматривается европейский опыт реализации стратегий интернационализации на примере Университета Астона (Великобритания) и Университета Салъенца (Италия). Авторы представляют результаты исследования, проведённого в России, Белоруссии и Армении в рамках проекта Erasmus+ «Разработка подходов к гармонизации стратегий интернационализации в области высшего образования, науки и инноваций в ЕС и России, Беларуси, Армении (HARMONY)». Консорциум проекта представлен 14 высшими учебными заведениями различных типов (классические университеты, университеты прикладных наук) из девяти стран мира, а именно Испании, Великобритании, Германии, Португалии, Италии, Греции, России, Беларуси, Армении. В России анкеты были направлены в 119 университетов, расположенных в четырёх федеральных округах: Центральном, Северо-Западном, Приволжском, Южном. Опрос проводился в течение 2015–2016 учебного года.

Представлен анализ образовательного сотрудничества России и ЕС в рамках программы Erasmus+, а также роль программы Erasmus+ в интернационализации высшего образования.

Ключевые слова: интернационализация в сфере высшего образования, программа Erasmus+, европейские образовательные программы, стратегии интернационализации, академическая мобильность, программа Жана Монне, проект Гармония

Для цитирования: Акульшина А.В., Завьялова Л.А. Интернационализация высшего образования: международные векторы стратегии развития университета // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 117-125.

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-117-125>

В сентябре 2017 г. президент Франции Э. Макрон выступил в большом амфитеатре Сорбонны с обширной программной речью «Инициативы для Европы независимой, единой, демократичной», в которой целый раздел был посвящён вопросам образования и культуры. Макрон подчеркнул, что «самым сильным связующим звеном Европейского Союза всегда будут знания и культура. Именно в Европе, где каждый европеец увидел свою судьбу в профиле греческого храма или в улыбке Моны Лизы, узнал чувства всей Европы, читая Мюзиля или Пруста.

Это Европа... которую Эразм Роттердамский называл наставником, утверждая, что необходимо требовать у каждого молодого человека “пересекать континент, чтобы выучить другие языки” и “избавиться от своей дикой природы”; это Европа, прошедшая через столько войн и конфликтов, в которых её спасало одно – её культура»¹.

¹ Торжественная речь Эммануэля Макрона в Парижском университете «Сорбонна». URL: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/def6a811-f4ee-11e7-be11-01aa75ed71a1/language-ru>

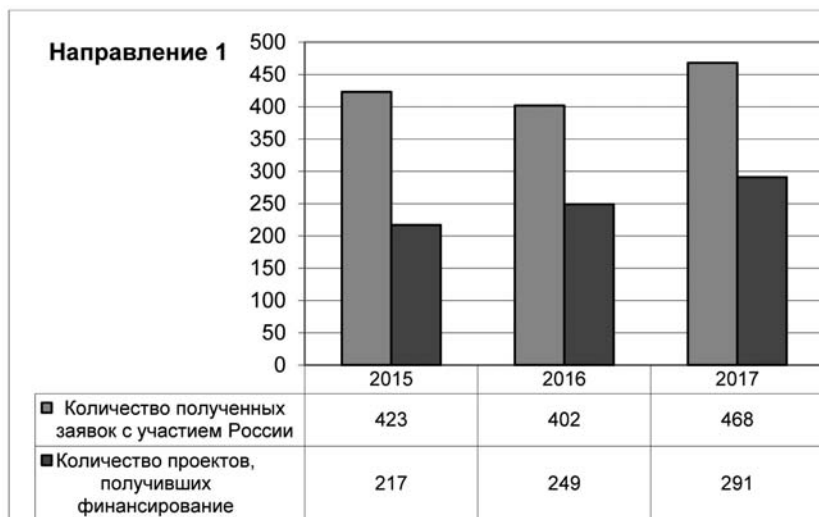


Рис. 1.

Не случайно самая амбициозная программа ЕС в области образования носит имя Эразма Роттердамского – Эразмус плюс (Erasmus+) [1]. На протяжении уже более 30 лет в рамках программы порядка четырёх миллионов европейских студентов прошли обучение и стажировки в различных университетах. Программа Европейского Союза Erasmus+ поддерживает международный обмен студентами, научными работниками и преподавателями, а также международный обмен идеями и лучшей практикой среди вузов как между европейскими странами, так и партнёрами во всем мире. Указанные задачи реализуются в рамках следующих направлений:

1) мобильность для студентов и преподавателей;

2) сотрудничество в области инноваций и обмена передовым опытом;

3) программа Жана Монне (проекты в области европейских исследований).

В целом на программу Erasmus+ на период 2014–2020 гг. выделено почти 16,5 млрд. евро. Будет финансироваться деятельность, нацеленная на достижение следующих основных результатов международного сотрудничества:

- 300 новых совместных магистерских дипломов Erasmus Mundus;

- 30 000 стипендий студентам и сотрудникам совместных магистерских программ – 75% будет выделено зарубежными партнёрами;

- 180 000 индивидуальных стипендий для поддержки краткосрочной мобильности между вузами стран-партнёров и стран Программы;

- 1000 проектов повышения потенциала высшего образования;

- 2000 видов деятельности в рамках программы Jean Monnet².

Программа Erasmus+ является практическим механизмом формирования и функционирования Европейского пространства высшего образования. Особое значение сегодня имеет участие в программе Erasmus+ вузов России. Сотрудничество в области высшего образования и науки является той уникальной сферой в диалоге России и ЕС, в которой нет разногласий и противоречий. Именно образовательное сотрудничество

² Сотрудничайте с европейскими вузами: приезжайте учиться или преподавать в Европе: возможности для вузов, студентов и персонала вузов из стран-партнёров за пределами Европейского Союза. URL: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/def6a811-f4ee-11e7-be11-01aa75ed71a1/language-ru>

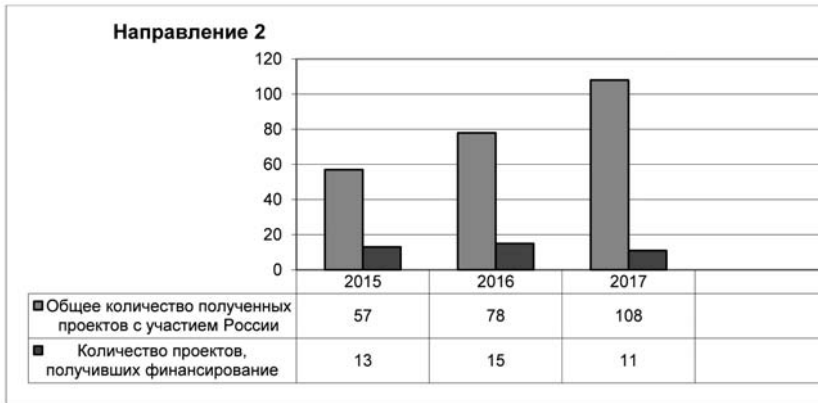


Рис. 2.

может стать локомотивом для развития нашего сотрудничества в экономике, гуманитарной сфере и других областях. Посмотрим на статистику участия российских вузов в программе Erasmus+ за последние три года.

Направление 1. «Проекты по организации мобильности студентов и сотрудников высших учебных заведений» (*International Credit Mobility*). В рамках данного направления студенты и сотрудники высших учебных заведений имеют возможность пройти обучение или стажировку в одном из университетов ЕС (Рис. 1).

Направление 2. «Развитие потенциала в сфере высшего образования» (*Capacity building for Higher Education*). Целью проектов данного направления является модернизация и реформирование высших образовательных учреждений, разработка образовательных программ, повышение качества управления вузами, развитие сотрудничества между университетами и предприятиями, а также подготовка фундамента для проведения реформ высшего образования. Около 5% заложенного для данного направления бюджета предназначено для проектов с участием России (Рис. 2).

Направление 3. «Акции Жана Монне». Цель – развитие европейских исследований в различных странах мира через внедрение учебных модулей в образовательные программы, выполнение исследований по ин-

теграционным процессам, происходящим в Европе, проведение дискуссий с участием академического сообщества и представителей властных структур (Рис. 3).

Программа Erasmus+ является наиболее действенным инструментом интернационализации высшего образования. В современной литературе интернационализация высшего образования понимается как «процесс целенаправленного придания высшему образованию международного, межкультурного или глобального измерения с целью повышения качества образования и науки для всех студентов и сотрудников вузов, а также внесения значимого вклада в жизнь общества» [2, с. 127]. Современный университет предполагает активное включение международного измерения во все сферы направления деятельности – от образовательной и исследовательской до административной и организационной. Насущной задачей является создание университета, способного не только адекватно отвечать на экономические и политические вызовы, но и в определенной степени предупреждать их [3; 4].

Социологическое исследование

В настоящее время Воронежский государственный университет совместно с партнёрами из ЕС, Белоруссии и Армении реализуют проект «Разработка подходов к гармонизации стратегий интернационализа-



Рис. 3.

ции в области высшего образования, науки и инноваций в ЕС и России, Беларуси, Армении (HARMONY)». Проект направлен на разработку механизмов организации этого процесса с учётом национальных интересов с целью дальнейшего представления их в виде рекомендаций для министерств образования стран-участниц проекта. Консорциум проекта представлен 14 высшими учебными заведениями различных типов (классические университеты, университеты прикладных наук) из девяти стран мира, а именно из Испании, Великобритании, Германии, Португалии, Италии, Греции, России, Белоруссии, Армении.

С целью определения уровня интернационализации в области высшего образования в России, Белоруссии и Армении было проведено исследование. В России анкеты были направлены в 119 университетов, расположенных в четырёх федеральных округах, а именно в Центральном, Северо-Западном, Приволжском, Южном. Опрос проводился в течение 2015–2016 учебного года.

Исследование показало, что у подавляющего числа университетов нет отдельной стратегии интернационализации. В лучшем случае она является частью общей страте-

гии развития вуза, однако были отмечены и такие университеты (всего три), у которых план интернационализации представляет собой отдельный документ. 70% представителей опрошенных вузов указали наличие специальных внутренних положений, регулирующих их международную деятельность. При более пристальном обзоре всех обозначенных университетами положений оказалось, что основной акцент при организации международной деятельности делается на установлении правил академических обменов студентами, преподавателями или научными сотрудниками. Что касается регулирования интернационализации в области науки и инноваций, а также интернационализации образовательных программ, все за исключением одного не имели каких-либо специальных регламентов.

В отношении международных академических обменов полученные данные свидетельствуют о существовании значимого дисбаланса между количеством студентов, которые направляются на обучение за рубежом, и количеством обучающихся, приезжающих в Россию. Если процент входящей мобильности (здесь включены все иностранные студенты и стажёры) колеблется в пределах

от 10% до 15%, то показатели исходящей мобильности не превышают 3–4%. Что касается географии обменов, то к странам, которые наиболее часто принимают российских студентов, относятся Германия, Франция, Италия, Финляндия, Чехия, Китай. В свою очередь, основные потоки студентов в российские университеты приходится на страны постсоветского пространства (Туркменистан, Казахстан, Узбекистан, Таджикистан, Киргизия, Армения, Украина), Ближнего Востока (Египет, Ирак, Турция), Африки (Конго, Нигерия, Гана), Азии (Китай, Индия, Вьетнам). Из стран ЕС наиболее часто по обмену в российские вузы направляются студенты из Германии, Франции, Финляндии, Польши.

Отмеченная нами выше дисгармония относительно показателей студенческой мобильности наблюдается и в плане обмена профессорско-преподавательским составом: на фоне достаточно высоких показателей входящей мобильности (от 10% до 17% приглашённых иностранных преподавателей от общего числа ППС) данные исходящей мобильности существенно ниже: в большинстве вузов этот показатель не превышает отметки в 1–5%. Любопытно, что 44% университетов, принимавших участие в опросе, отметили наличие стратегии по привлечению иностранных профессоров и талантливых преподавателей, а также наличие в бюджете университета финансовых средств для осуществления данной цели.

Следует отметить, что 88% опрошенных университетов предоставляют студентам и преподавателям консультационную помощь, включающую: подачу заявления о приёме в зарубежный вуз, визовое сопровождение, проведение обучающих тренингов на всех этапах обмена. Дополнительно структуры международного сотрудничества университетов (72% опрошенных вузов) оказывают поддержку сотрудникам, участвующим в международных проектах, а именно: организуют информационные семинары

по участию в международных программах и конкурсах, осуществляют перевод документации, помогают вести переписку с коллегами, подготавливают договоры. Заметим также, что 9% университетов из общего числа респондентов поддерживают систему финансового поощрения сотрудников, которые преподают на иностранных языках или изучают языки с целью дальнейшего применения своих компетенций в академической практике.

Данные относительно сотрудничества с зарубежными университетами в рамках реализации образовательных программ (имеются в виду программы двойных дипломов, совместные программы, программы множественных дипломов) показали, что 20% университетов не имеют каких-либо программ вообще. Более того, крайне ограниченное число предметов преподаётся в данных вузах на иностранных языках.

Интерес представляют данные опроса относительно деятельности университета по продвижению своего имиджа на международном образовательном пространстве. Одним из инструментов достижения данной цели является представление университетом информации о своем образовательном и научном потенциале на веб-сайте. Опрос показал, что количество языков, на которых вузы поддерживают свои сайты, варьируется от трёх до шести. Наиболее часто (39 университетов) информация представлена на трёх языках. Другим направлением деятельности, которое способствует повышению узнаваемости университетов среди зарубежных вузов, является участие в образовательных ярмарках. По данным опроса, наибольшее число ярмарок, которые посетил один вуз, составило 75. В среднем количество участий распределилось по шкале от 3 до 12 раз в год. Выборка относительно членства университетов в различных международных ассоциациях показала, что число организаций, в которых состоят вузы, не превышает 15. Следует упомянуть, что только 35% вузов имеют в своей структуре отдельное подразделение

или рабочую группу, которая отвечает за его участие в рейтингах.

Далее приведём примеры ведущих европейских университетов, имеющих высокие показатели уровня интернационализации. Данные университеты являются партнёрами ВГУ в рамках проекта Erasmus HARMONY [6].

Университет Астон (Великобритания). Стратегия интернационализации была разработана с учётом нацеленности университета на построение стратегических партнёрств в области науки и международного образования, развитие межкультурной образовательной среды и укрепление сотрудничества с бизнес-сообществом. Качественная реализация данных направлений предполагает решение следующих конкретных задач:

- проведение масштабных научных исследований;
- привлечение к обучению талантливых молодых людей со всего мира;
- поддержка сотрудничества с выпускниками в рамках ассоциаций;
- развитие долгосрочных партнёрских отношений с бизнес-сообществом;
- поддержание статуса престижного образовательного центра;
- создание положительного имиджа в международных сообществах посредством предоставления стипендий;
- подготовка выпускников, востребованных на международном рынке труда, обладающих необходимыми межкультурными компетенциями.

Основной акцент в подготовке студентов Университет Астон делает на развитии у них навыков трудоустройства. В связи с этим 35% производственных практик осуществляется за рубежом, что позволяет обогатить профессиональный опыт студентов. Статистика за 2015–2016 учебный год показала, что из 1500 предложенных направлений для прохождения практики 330 были связаны с выездом за пределы Великобритании. Наиболее популярными европейскими странами

среди студентов были Испания, Франция, Германия, Нидерланды и Бельгия. Они также охотно проходили практику в Австралии, США, Китае, Малайзии и Чили.

Деятельность Университета Астон в области интернационализации привела к ряду положительных результатов. Так, на сегодняшний день вуз является лидером в Великобритании по количеству приглашённых иностранных преподавателей и студентов; они приносят университету 18% дохода. Университет является ведущим в стране по числу обменов студентами и имеет высокие показатели мобильности преподавателей. Средства в бюджет университета приносит также научная деятельность: 39% дохода университета в 2015 г. по статье «Научные исследования» поступило из международных источников.

Университет «Сапьенца» (Рим, Италия). Римский университет одним из первых университетов в Италии осознал необходимость стратегического планирования. Интернационализация образовательной деятельности является ключевым направлением его развития³. Для повышения уровня интернационализации Сапьенца увеличивает число курсов и программ, преподаваемых на английском языке, и всячески способствует развитию академической мобильности студентов и преподавателей, что позволяет вузу быть привлекательным местом для обучения итальянских и иностранных студентов. Высокие показатели интернационализации в области науки достигаются благодаря слиянию образовательной и научной деятельности. Римский университет продвигает научные обмены и привлекает иностранных учёных для работы в вузе. Развитие науки даёт университету преимущества при участии в конкурсах программ, финансируемых ЕС, и делает вуз привлекательным для сотрудничества с ведущими университетами мира [7].

³ Стратегический план 2016–2021: Создавая будущее // Римский университет «Сапьенца». URL: [http://en.uniroma1.it/sites/sitoen/files/allegati/PianoStrategico_20162021%20\(ENG_bozza03\).pdf](http://en.uniroma1.it/sites/sitoen/files/allegati/PianoStrategico_20162021%20(ENG_bozza03).pdf)

Заключение

Образование является важным фактором геополитики, своего рода «мягкой силой», которая широко используется как на уровне ЕС, так и отдельных стран для достижения внешнеполитических задач [8]. На уровне Европейского Союза – это программа академической мобильности проекта Erasmus, на национальном уровне – деятельность Германской службы академических обменов (DAAD), Кампус Франс – во Франции, программа Мевлана в Турции. Данные программы направлены на поддержку талантливой молодёжи своей страны и привлечение молодой элиты из-за рубежа для обучения и научной работы в вузах и научных центрах, пробуждение интереса к национальному языку и культуре. В конечном счете они формируют поколение, которое готово к системному сотрудничеству с данным государством. У России, к сожалению, нет подобной практики использования возможностей образования и академических обменов в реализации геополитических интересов.

Разработка и внедрение стратегии интернационализации в программы развития университета – этап неизбежный. Главный вопрос – как разработать стратегию, которая бы в полной мере сохраняла лучшие традиции российского образования при необходимой модернизации и оптимизации организационно-административных структур, при которой международная деятельность станет интегрированной составляющей каждого из направлений деятельности университета. Стратегия интернационализации не может быть универсальной. На наш взгляд, она будет в наибольшей степени способствовать развитию университета, а в конечном счёте – и всей системы высшей школы, только в том случае, если в ней будут гармонично сочетаться ценности российского общества, традиции высшей школы с эффективными механизмами, выработанными и применяемыми в европейских вузах.

Литература

1. Discover Erasmus+. (2015). The New EU Programme for Education, Training, Youth and

Sport for 2014-2020. URL: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/discover/index_en.htm

2. Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Викторова А.О. Интернационализация образовательных программ как ядро внутренней интернационализации образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. № 3. С. 126–135.
3. Меликян А.В. Типология международной образовательной деятельности российских вузов // Высшее образование в России. 2016. № 12 (207). С. 140–150; Ватолкина Н.Ш., Федоткина О.П. Международное стратегическое партнерство университета: модели взаимодействия // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 113–119;
4. Акулишина А.В., Галушко Д.В. Роль программ Европейского Союза в интернационализации высшего образования России // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. № 2. С. 114–116.
5. Интернационализация высшего образования в Российской Федерации: результаты опроса российских вузов // Отчёт по исследованию, осуществлённому в рамках проекта Направления 2 программы Эразмус плюс «HARMONY». URL: http://harmonyproject.eu/wp-content/uploads/2017/04/Final-Comprehensive-Report_Russia.pdf
6. Интернационализация высшего образования в Российской Федерации: результаты опроса вузов-участников проекта // Отчёт по исследованию, осуществлённому в рамках проекта Направления 2 программы Эразмус плюс «HARMONY». URL: <http://harmonyproject.eu/wp-content/uploads/2017/04/FINALVERSIONHARMONYPartnerMembers-1.pdf>
7. Разработка рамочной модели стратегии интернационализации // Отчёт по исследованию, осуществлённому в рамках проекта Эразмус плюс «HARMONY». URL: http://harmonyproject.eu/wp-content/uploads/2017/05/BaseHARMONYActionPlan_WP3.docx
8. Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева. М.: Логос, 2013. 420 с.

Статья поступила в редакцию 20.06.18

Принята к печати 21.07.18

Internationalization of Higher Education: International Vector
of the University Development Strategy

Alla V. Akulshina – Cand. Sci. (History), Director of the Centre for International Projects and programmes, e-mail: akulshina@vsu.ru

Lilia A. Zavialova – PhD student, translator of the Centre for International Projects and programmes, e-mail: zavialova@vsu.ru

Voronezh State University, Voronezh, Russia

Address: 1 Universitetskaya pl., Voronezh, 394018, Russian Federation

Abstract. The article focuses on internationalization of higher education. It analyzes the European experience of implementing internationalization strategies on the examples of Aston University (United Kingdom) and Sapienza University of Rome (Italy). The authors present the results of the research on defining the level of internationalization conducted at Russian higher education institutions under Erasmus+ project “Development of approaches to harmonization of comprehensive internationalization strategies in higher education, research and innovation at EU and partner countries (HARMONY)”. The project partnership is comprised of 14 higher education institutions of different types (classical universities, institutions of applied sciences) from 9 countries of the world, namely Spain, United Kingdom, Germany, Portugal, Italy, Greece, Russia, Belarus, and Armenia. In Russia the questionnaires were sent to 119 universities located in four Russian federal districts including the Central, North-Western, Volga and Southern federal districts. The survey was based on data of 2015–2016 academic year. Finally, the article analyzes the cooperation between Russia and European Union in the framework of Erasmus+ programme and the role that the programme plays in internationalization of higher education.

Keywords: internationalization in education sphere, Erasmus+ programme, European educational programmes, internationalization strategies, mobility, Jean Monnet programme, Harmony project

Cite as: Akulshina, A.V., Zavialova, L.A. (2018). [Internationalization of Higher Education: International Vector of the University Development Strategy]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 117-125. (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-117-125>

References

1. Discover Erasmus+. (2015). The New EU Programme for Education, Training, Youth and Sport for 2014-2020. Available at: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/discover/index_en.htm
2. Muravieva, A.A., Oleinikova, O.N., Viktorova, A.O. (2017). [Internationalization of Educational Programmes as the Core Component of Internationalization of Education at the Internal Level]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta* = Proceedings of Voronezh State University. No. 3, pp. 126-135. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Melikyan, A.V. (2016). [Typology and Analysis of International Educational Activity of Russian Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (207), pp. 140-150. (In Russ., abstract in Eng.); Vatulkina, N.Sh., Fedotkina, O.P. (2018). [International Strategic University Partnership: Interaction Model]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 6, pp. 113-119. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Akulshina, A.V., Galushko, D.V. (2017). [EU Programmes and their Role in the Process of the Internationalization of Higher Education in Russia]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta* = Proceedings of Voronezh State University. No. 2, pp. 114-116.
5. Internationalization of Higher Education in Russian Federation: External Survey: Report on the Research Conducted in Frames of HARMONY Project, KA2 Erasmus + Programme – Capacity Building. Available at: http://harmonyproject.eu/wp-content/uploads/2017/04/Final-Comprehensive-Report_Russia.pdf
6. Internationalization of Higher Education in Project's Partner Members: Internal Survey : Report on the Research Conducted within HARMONY Project, KA2 Erasmus + Programme – Capacity Building. Available at: <http://harmonyproject.eu/wp-content/uploads/2017/04/FINALVERSIONHARMONYPartnerMembers-1.pdf>
7. Development of a Framework of a Comprehensive Internationalization Strategy: Report on the Research Conducted within HARMONY Project. Available at: http://harmonyproject.eu/wp-content/uploads/2017/05/BaseHARMONYActionPlan_WP3.docx
8. Larionova, M.V., Perfilieva, O.V. (Eds) (2013). *Imperativy internatsionalizatsii* [Internationalization Imperatives]. Moscow: Logos Publ. 420 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 20.06.18
Accepted for publication 21.07.18*



Основание Воронежского государственного университета

Карпачев Михаил Дмитриевич – д-р истор. наук, проф., завкафедрой истории России, исторический факультет. E-mail: m-karpach@mail.ru

Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия

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

***Аннотация.** Статья посвящена истории учреждения классического университета в Воронеже. Идея создания возникла еще в начале XIX в. Долгое время воронежское общество периодически поднимало вопрос об устройстве университета. Практическая реализация давнего замысла произошла в 1918 г. в связи с ликвидацией в Эстонии бывшего Юрьевского университета и перемещения его персонала в Воронеж.*

***Ключевые слова:** история Воронежского университета, Юрьевский университет, Центральное Черноземье, эвакуация, В.Э. Регель*

***Для цитирования:** Карпачев М. Д. Основание Воронежского государственного университета // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 126-134.*

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-126-134>

Воронежский государственный университет встречает 100-летний юбилей. У ведущего вуза Центрального Черноземья России долгая, совсем нелёгкая, но исключительно богатая и славная история. Исследователи разных поколений не раз обращались к не до конца изученным вопросам учреждения, становления и роста одного из крупнейших университетов России [1–7].

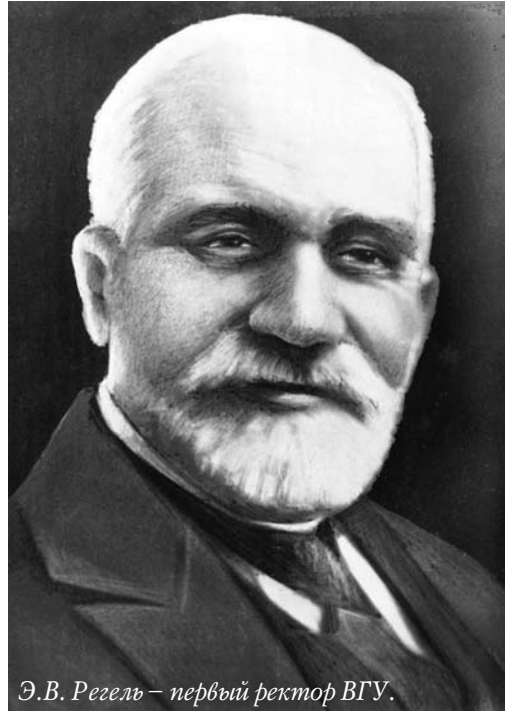
За годы своего существования Воронежскому университету пришлось пережить всё: и радость крупных свершений, и болезни роста, и глубокие потрясения. Трижды университет оказывался на грани полного уничтожения. В годы гражданской войны и всеобщей разрухи новорождённому вузу удалось выстоять благодаря самоотверженности и стойкости его персонала. В начале 1930-х гг. университет подвергся коренной реорганизации, в результате которой на основе выведенных из его состава факультетов были созданы три новых крупных института: медицинский, педагогический и планово-экономический. Сам же университет едва не закрылся. Но вмешательство научной общественности, в том числе АН СССР, спасло его, и перед Великой Отече-

ственной войной он по праву занял место среди лучших классических университетов Советского Союза. Жестокие лишения военного времени снова поставили Воронежский университет на грань выживания. Во время вражеской оккупации была практически уничтожена материальная база, разрушены учебные корпуса, разбито или вывезено оборудование. Ценой огромных усилий его сотрудников и студентов, а также благодаря помощи местных и центральных властей университет был возрождён. Он не просто выстоял, но, будучи могучим центром притяжения научных сил, вырос в мощное учебно-научное учреждение, имя которого с неподдельной гордостью и сердечной благодарностью вспоминают многие тысячи его выпускников. Среди питомцев и сотрудников университета – целая плеяда выдающихся деятелей науки и культуры, включая лауреата Нобелевской премии П.А. Черенкова, академиков АН СССР Н.Н. Бурденко, А.В. Сидоренко, Н.П. Дубинина, А.А. Имшенецкого, С.Н. Журкова и многих других. Воронежский университет – один из пяти классических университетов СССР (наряду с Московским, Ленинградским,

Казанским и Киевским), удостоенных высшей награды Советского государства – Ордена Ленина. В советские годы такая награда была безошибочным рейтинговым показателем заслуг и авторитета любого учреждения.

У Воронежского университета есть ещё одна яркая особенность. Он появился в 1918 г. вследствие эвакуации из Прибалтики русской части Юрьевского университета, возникшего по решению императора Александра I в 1802 г. как Дерптский, переименованного в 1893 г., а ныне известного как Тартуский, крупнейший и лучший в Эстонии. При этом перемещение в 1918 г. персонала и имущества Юрьевского университета в Воронеж произошло совсем не случайно. Положение Воронежа как административного, экономического и культурного центра густонаселённой полосы России ещё в XIX в. служило основанием для предъявления прав на устройство в нём университета. Ключевое значение Воронежа в центре российского Черноземья стало причиной того, что он значился в списке городов-кандидатов при разработке в начале XIX столетия первого общероссийского плана устройства сети университетов. В ту далёкую пору предполагалось, что университеты станут ядром соответствующих учебных округов. Правительственным деятелям и видным учёным было предложено продумать схему правильного размещения университетов с учётом государственных интересов. Автором одного из проектов был академик Н.Я. Озерецковский, считавший целесообразным организовать новые университеты в пяти городах России, включая Воронеж [8].

Однако высочайшее утверждение получил другой проект, в соответствии с которым был создан (среди прочих) не Воронежский, а Харьковский университет. Мысль об учреждении университета в Воронеже вновь появилась в разгар либеральных реформ императора Александра II. Начавшиеся преобразования вызвали небывалый прежде



Э.В. Регель – первый ректор ВГУ.

подъём общественных настроений и инициатив. Резко вырос престиж университетского образования, начался бурный процесс формирования русской интеллигенции. В российских университетах в несколько раз возросло число студентов, был утверждён либеральный университетский устав 1863 г., приняты меры по развитию сети образовательных учреждений разных уровней и типов. В такой обстановке 18 февраля 1865 г. в газете «Воронежский листок» появилась статья, в которой анонимный автор заострил вопрос о том, что проводимые реформы требуют для полного успеха людей образованных, и предложил основать в Воронеже университет в составе физико-математического и юридического факультетов.

Новая дискуссия по вопросу об открытии университета в Воронеже возникла через полтора десятка лет. На сей раз инициатором обсуждения выступило местное дворянство. На очередных губернских выборах дворянских предводителей было выдвинуто предложение озаглавить приближавше-

еся 25-летие царствования Александра II учреждением университета в центре Черноземья России. Это начинание нашло неожиданную поддержку во влиятельной и близкой к официальным кругам столичной газете «Новое время». В номере за 23 декабря 1879 г. была опубликована заметка под названием «Воронежский университет», где мысль дворянского собрания была названа «счастливой». Воронежская губерния, говорилось в заметке, — «одна из тех губерний, которые наиболее участвовали, через своих уроженцев, в общем преуспейании России». При этом особо были отмечены заслуги Св. Митрофания, Евг. Болховитинова, А.В. Кольцова, И.С. Никитина, Н.И. Костомарова, И.Н. Крамского, Н.Н. Ге, Н.В. Станкевича, А.Н. Афанасьева. Университетский вопрос пришлось отложить в сторону, и в этот раз — по той простой причине, что за благородным почином местных дворян и земских деятелей не было ни кадрового, ни материального обеспечения [9].

И всё же эти разговоры не прошли бесследно. Мечта об основании университета в Воронеже была особенно близка к осуществлению в 1907–1908 гг., когда инициативу воронежских земских деятелей горячо поддерживали крупные научные авторитеты, в том числе выдающийся географ и государственный деятель П.П. Семенов-Тянь-Шанский. Под руководством великого учёного в 1907 г. были составлены обширные «Соображения по поводу ходатайства Воронежского губернского земства об учреждении университета в Воронеже». Необходимость организации университета обосновывалась здесь аргументами общегосударственного звучания. Отсутствие университета, подчеркивал документ, пагубно сказывалось на экономическом и духовном состоянии края, составляющего, по определению составителя, сердцевину российского народа. Университет, подчеркивали учёные, разбудит спящее общественное самосознание чернозёмного центра, «поможет ему разобраться в том печальном экономическом положении,

в котором он сейчас находится, укажет ему рациональный выход из него и, может быть, даст новые самобытные научные открытия и учения, в особенности в сферах экономической и естественно-исторической». Записка настойчиво подчеркивала, что Воронеж представляет собой настоящий центр населённости черноземной полосы, местности, «где была воочию доказана русская стойкость». Однако Воронежу пришлось уступить и в этот раз: новый университет был основан в конкурировавшем с ним Саратове.

Реальную почву вопрос о размещении университета в Воронеже обрел в 1915 г., но теперь уже по очень тревожному поводу. Шла мировая война. Отступление русских армий на германском фронте весной и летом 1915 г. поставило болезненный вопрос об эвакуации целого ряда учреждений, в том числе высших учебных заведений. Раньше всего и в большой спешке, с потерями ценного имущества был перебазирован в Ростов-на-Дону Императорский Варшавский университет. В разные города России эвакуировались вузы из Прибалтики и западных губерний. В то грозное лето правительство определило Воронеж как место вероятной эвакуации Юрьевского университета. Впрочем, планомерного перемещения Юрьевского университета не произошло. Его имущество начали частями вывозить в разные города, в том числе в Пермь и Нижний Новгород [10]. Учитывая эти обстоятельства, городская управа подготовила доклад, в котором энергично доказывала, что лучшим городом для университета является всё-таки Воронеж [11, А. 20]. Ведь ещё Д.И. Менделеев, утверждалось в докладе, определял здесь центр великорусской народности. Документ напоминал о достаточном числе выпускников средних учебных заведений в крае, не забыв при этом указать на то, что близость Воронежа к Украине «порождает появление даровитых великорусских — малорусских помесей среди воронежских уроженцев» [11, А. 26].

Осенью 1915 г. русским армиям удалось остановить германское наступление. Фронт

на долгое время стабилизировался, и вопрос об эвакуации Юрьевского университета, казалось, потерял остроту. Воронежская городская дума вынуждена была ограничиться принятием доклада училищной комиссии к сведению [12]. Но желание учредить элитный вуз только усилилось. В январе 1918 г. в Воронеже возникло «Общество содействия открытию университета», его устав 12 января был внесён в реестр общественных организаций. Тогда же был образован совет общества, председателем которого избрали преподавателя Воронежского сельскохозяйственного института И.Л. Ямзина, казначеем – адвоката С.А. Петровского, секретарём – С.Е. Зверева, а членами стали И.В. Шауров, Н.Н. Блюммер, П.Я. Ростовцев, Л.В. Гантовер [13]. Все они были авторитетными общественными деятелями.

Неожиданно ощутимую моральную поддержку воронежским организаторам оказали учёные Юрьевского университета. В самом конце 1917 г. Воронеж посетил известный историк Дерптско-Юрьевского университета, декан его историко-филологического

факультета профессор Е.В. Петухов. Он изложил готовность организовать здесь отдельный факультет и даже высказал пожелание начать занятия уже в ближайшие месяцы. Впоследствии такой факультет, полагал он, должен положить начало новому университету. Петухов обещал приезд группы учёных, историков и филологов. «Общество содействия» отреагировало оперативно. В докладе, подписанном И. Ямзиным, И. Шауровым и С. Петровским, подчёркивалось, что на протяжении последних двух лет открытие университета в Воронеже казалось очень близким, «но каждый раз начатое дело разрушали причины политического характера» [14]. Выступая на сессии, И.Л. Ямзин заявил, что из 15 профессоров историко-филологического факультета Юрьевского университета восемь согласились без задержек переехать в Воронеж, и этого персонала «будет совершенно достаточно для первых двух семестров».

В последнюю и решающую фазу затянувшаяся история по устройству Воронежского университета вступила ранней весной 1918 г. В конце февраля пришло известие о том, что



германские войска начали наступление и оккупировали Эстонию. Городу Юрьеву было немедленно возвращено старое немецкое название: Дерпт. Находившиеся в городе русские профессора и студенты сразу почувствовали, что в их положении произошел крутой поворот. Германское командование 7 марта объявило о намерении прекратить деятельность Юрьевского университета и создать на его базе немецкий [10, с. 307]. Новые власти немедленно приостановили выплату жалованья русскому персоналу, но разрешили всё же закончить программу семестра. Относительная терпимость немецкой администрации была вызвана подписанием сепаратного Брестского мира, оформившего выход из войны Советской России.

Тем временем в Воронеже «Общество содействия» принялось хлопотать с удвоенной энергией. В Москву для встреч с юрьевскими профессорами и для организации совместных с ними ходатайств перед Советским правительством отправился член общества Н.В. Чехов. В свою очередь, Воронеж вновь посетил профессор Е.В. Петухов. При его участии советом общества 25 апреля 1918 г. было составлено обращение к руководителям местных советских учреждений. В нём говорилось, что «положение вопроса об открытии университета в Воронеже принимает тревожный характер, так как уволенная германцами, не получающая содержания с декабря месяца профессура Юрьевского университета принуждена искать себе новые места и, следовательно, при промедлении переводом Юрьевского университета в Воронеж, в ближайшие дни распылится по России» [15].

Энергичные призывы общественности принесли, наконец, позитивные результаты: 27 апреля исполком губернского совета принял решение о приёме университета и направил в Москву работника губоно, а также уже переехавшего в Воронеж профессора Юрьевского университета Д.М. Лаврова. Интенсивные ходатайства и беседы с наркомом просвещения А.В. Луначарским способ-

ствовали принятию нужных решений. Наркомат просвещения деятельно подключился к решению университетской проблемы. На седьмом заседании Малой государственной комиссии по просвещению, прошедшем 26 апреля 1918 г., профессор П.К. Штернберг, курировавший вопросы вузовской деятельности, доложил, что от воронежских властей получены четыре телеграммы «с просьбой о переводе Юрьевского университета в Воронеж». Штернберг считал, что просьбу эту следует поддержать, тем более что перемещение русских профессоров и студентов из Эстонии становится делом неизбежным. Далее протокол фиксировал: «Перевести придётся весь персонал, имущество и архив. 9/10 наиболее ценного имущества Юрьевского университета, как-то библиотека, архив и т.д. находится в России. Остается только собрать всё это воедино в Воронеже. Университет обслуживается видными научными силами. Таким образом, налицо учащие, учащиеся и 9/10 имущества. Хлопоты о переводе университета, как-то переговоры с Комиссариатом иностранных дел и пр. т. Штернберг берёт на себя». Постановление Малой государственной комиссии было кратким: «Перевод Юрьевского университета в Воронеж утвердить» [16].

Проект окончательного правительственного решения готовила гораздо более представительная Большая государственная комиссия по просвещению. Вопрос о перемещении Юрьевского университета обсуждался на её 21-м заседании 18 мая 1918 г. На заседании присутствовали заместитель наркома М.Н. Покровский, В.Д. Бонч-Бруевич, П.К. Штернберг, П.Н. Лепешинский и другие видные советские руководители. Докладывая, П.К. Штернберг уточнил: «4/5 имущества Юрьевского университета, превращённого в немецкий, находится в Перми, Воронеже и Нижнем; 4/5 студентов стремятся вернуться в Россию. Из профессорского персонала желают остаться в Юрьеве профессор главным образом богословского факультета. Для вывода из Юрьева остав-

шегося там архива текущих дел за последние пять лет необходимо вмешательство Комиссариата иностранных дел. Вопрос о переводе университета имеет международный характер и в целом не может быть решён Большой комиссией по просвещению».

П.К. Штернберг подчеркнул, что решать проблему юрьевских профессоров и студентов следует путём создания нового, Воронежского университета. При организации высшего учебного заведения в Воронеже, заявил докладчик, «можно использовать имущество, учительский и ученический персонал Юрьевского университета». В поддержку такого решения высказался Наркомат иностранных дел [17]. Предложение П.К. Штернберга энергично поддержал М.Н. Покровский. Присутствовавшие на заседании комиссии представители Воронежского совета заявили о готовности принять персонал бывшего Юрьевского университета и подчеркнули «важность культурного влияния единственного нашего советского

университета». Постановление Большой комиссии гласило: «Считать необходимым учреждение университета в Воронеже, для чего использовать имущество и свободный персонал эвакуированных университетов. С этой целью войти с представлением в Совет Народных Комиссаров о переезде юрьевских профессоров со студентами и архивом университета в Воронеж. Ассигновать на перестройку зданий под университет 500 000 руб.» [18].

В соответствии с этим решением отдел высших учебных заведений Наркомпроса 7 июня уполномочил своего представителя т. Гирина «войти в Совет Народных Комиссаров с представлением об утверждении вышеизложенного постановления Государственной комиссии по просвещению и с ходатайством об отпуске в сверхсметном порядке, впредь до утверждения сметы, кредита в 500 000 руб. на переустройство и приспособление зданий под университет в г. Воронеже» [19].



Подписали это отношение заместитель наркома просвещения М.Н. Покровский и заведующий И. Коршаков. На следующий день, 8 июня 1918 г., предложения Большой комиссии Народного комиссариата просвещения были рассмотрены сначала на заседании Малого Совнаркома (своеобразного президиума Советского правительства), а 11 июня их окончательно утвердил высший орган исполнительной власти – Совет Народных Комиссаров. Постановление предусматривало создание в Воронеже государственного университета и предписывало Комиссариату народного просвещения «обратиться в Комиссариат по иностранным делам с предложением ходатайствовать у германского правительства разрешения на выезд из Юрьева тем профессорам, которые персонально соответствуют требованиям, предъявляемым представителям науки в новых социальных условиях» [4, с. 8–9]. Протоколы Совнаркома были подписаны его председателем В.И. Лениным. Именно эти постановления Советского правительства являлись официальным объявлением о рождении нового российского университета. Сразу же после этого постановления был создан Комитет по устройству университета в Воронеже. Его руководителем был утверждён проф. В.Э. Регель, а в состав включены представители воронежской общественности.

Двумя эшелонами в конце июля и в начале сентября 1918 г. в Воронеж прибыли около 100 сотрудников и 800 студентов бывшего Юрьевского университета. Среди прибывших были крупные учёные Н.Н. Бурденко, М.С. Цвет, П.П. Граве, М.Н. Крашенинников и другие. Вскоре к ним присоединились Б.М. Козо-Полянский, А.В. Думанский, Б.А. Келлер, П.Н. Першин и другие учёные из разных российских городов. Настоящим подвигом стало спасение разбросанного по разным городам имущества Юрьевского университета. Осенью 1918 г. были сформированы системы управления новым университетом, включая Учё-

ный совет, избравший 30 сентября первым ректором Воронежского университета профессора В.Э. Регеля, а проректором – профессора К.К. Сент-Илера. Директором университетской библиотеки был назначен профессор-химик А.Д. Богоявленский. Тогда же был открыт приём прошений о зачислении в число студентов. Уже к ноябрю их число достигло 6360. А 12 ноября произошло знаменательное событие: первую лекцию в новом российском университете прочитал профессор-патологоанатом В.А. Афанасьев [20]. Так началась история Воронежского университета.

Литература

1. Пятнадцать лет Воронежского государственного университета / Под ред. И.П. Подволоцкого. Воронеж: Коммуна, 1934. 108 с.
2. Гапонов П.М. Воронежский государственный университет. Краткий исторический очерк. Воронеж, 1968. 150 с.
3. Университет в солдатской шинели: документы, воспоминания, очерки. Воронеж, 1985. 352 с.
4. Рождённый революцией. Документы, воспоминания. Воронеж, 1988. 447 с.
5. Гусев В.В. Воронежскому государственному университету 75 лет. Воронеж, 1993. 61 с.
6. Воронежский университет. Страницы истории. Хронология: справочное издание / Под ред. С.А. Запругаева, И.И. Борисова. Воронеж, 2003. 166 с.
7. Карпачев М.Д. Воронежский университет: Вехи истории. 1918–2013. Воронеж, 2013. 560 с.
8. Сухомлинов М. Материалы для истории образования в России в царствование императора Александра I // Журнал Министерства народного просвещения. 1865. Октябрь. Ч. 128. С. 58.
9. Дон. 1880, 4 января.
10. Эрингсон А.К. Из истории эвакуации Тартуского университета (1915–1918 гг.) // Вопросы истории Эстонской ССР. Учёные записки Тартуского государственного университета. Тетрадь 258. Тарту, 1970. С. 293–299.
11. ГАВО. Ф. 21. Оп. 1. Д. 2293. Л. 20.
12. Воронежский телеграф. 1915. № 228, 16 окт.
13. Воронежский телеграф. 1918. № 24, 31 янв.

14. Журнал Воронежского губернского земского собрания чрезвычайной сессии 16 января 1918 г. Воронеж, 1918. С. 49.
15. ОР РГБ. Ф. 618. Карт. 4. № 4. Л. 107.
16. ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 1. Д. 37. Л. 27.
17. ОР РГБ. Ф. 618. Карт 4. № 4. Л. 112-113.
18. ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 2. Д. 80. Л. 146-146об.
19. ГАРФ. Ф. 130. Оп. 2. Д. 942. Л. 13.
20. ОР РГБ. Ф. 618. Карт 4. № 4. Л. 173.

Статья поступила в редакцию 20.06.18

Принята к публикации 21.06.18

Foundation of Voronezh State University

Mikhail D. Karpachev – Dr. Sci. (History), Prof., Head of the Department of Russian History, the Faculty of History, e-mail: m-karpach@mail.ru

Voronezh State University, Voronezh, Russia

Address: 1 Universitetskaya pl., Voronezh, 394018, Russian Federation

Abstract. The article is devoted to the history of foundation of University in Voronezh. The idea of establishing a regional university appeared since the beginning of the 19th century. This issue had already been discussed by Voronezh society and the educational community. Nevertheless, the implementation of this idea became possible only in 1918 when the Russian teaching staff of former Yuriev (Derpt) University was evacuated from Estonia to Russia. This relocation was not a random event since Voronezh was an administrative, economic and cultural centre of Black Earth Region of Russia. In the early XIX it had been planned that it would be one of the Russian cities where the universities should be open. In 1879 the newspaper *Novoe vremya* published the article “Voronezh University” where the author raised the question of establishing a University. In 1907–1908 the idea was substantiated by an eminent geographer P. Semenov-Tyan-Shansky. And only in spring 1918, when Yuriev was occupied by Germans and the professors of Yuriev University were looking for a new location, the question was settled at the governmental level. In autumn 1918 the first lecture was delivered and the history of Voronezh University began.

Keywords: Voronezh University, centre of Russia’s Black Earth Region, Yuriev University, centennial history of Voronezh State University, V. E. Regel

Cite as: Karpachev, M.D. (2018). [Foundation of Voronezh State University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 126-134. (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-126-134>

References

1. I.P. Podvolotsky (Ed) (1934). *Pyatnadtsat let Voronezhskogo Gosudarstvennogo Universiteta* [Fifteen Years of the Voronezh State University]. Voronezh: Kommuna Publ., 1934. 108 p. (In Russ.)
2. Gaponov, P.M. (1968). *Voronezhskiy Gosudarstvennyi Universitet. Kratkiy istoricheskiy ocherk* [Voronezh State University. A brief historical sketch]. Voronezh, 150 p. (In Russ.)
3. (1985). *Universitet v soldatskoy shineli: dokumenty, vospominaniya, ocherki* [University in a Soldier’s Coat: Documents, Memories, Essays]. Voronezh. 352 p. (In Russ.)
4. (1988). *Rozhdennyi revoliutsiei. Dokumenty, vospominaniya* [Born by Revolution. Documents, Memories]. Voronezh. 447 p. (In Russ.)
5. Gusev, V.V. (1993). *Voronezhskomu Gosudarstvennomu Universitetu 75 let* [The 75th Anniversary of Voronezh State University]. Voronezh. 61 p. (In Russ.)

6. Zapryagaev, S.A., Borisov, I.I. (Eds). (2003). *Voronezhskiy Universitet. Stranitsy istorii. Khronologiya: spravocnoe izdanie* [Voronezh University. Pages of History. Chapters of history. Chronology: reference book]. Voronezh. 166 p. (In Russ.)
7. Karpachev, M.D. (2013). *Voronezhskiy Universitet: Vekhi istorii* [Voronezh University: Historical Landmarks]. 1918–2013. Voronezh. 560 p. (In Russ.)
8. Sukhomlinov, M. (1865). [Materials for the History of Education in Russia During the Reign of Emperor Alexander I]. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosvesheniya* [Journal of the Ministry of Public Education]. October. Part 128. P. 58. (In Russ.)
9. *Don*. 1880, 4 January. (In Russ.)
10. Eringson, L.K. (1970). [From the History of the Evacuation of the University of Tartu (1915–1918)]. *Voprosy istorii Estonskoy SSR. Uchenie zapiski Tartuskogo Gosudarstvennogo Universiteta* [History of the Estonian SSR. Bulletin of the Tartu State University]. Notebook 258. Tartu, pp. 293–299. (In Russ.)
11. GAVO. F. 21. Op. 1. d. 2293. L. 20. (In Russ.)
12. *Voronezhskiy telegraf* [Voronezh Telegraph]. 1915. № 228, 16 Oct. (In Russ.)
13. *Voronezhskiy telegraf* [Voronezh Telegraph]. 1918. № 24, 31 Jan. (In Russ.)
14. *Zhurnal Voronezhskogo gubernskogo zemskogo sobraniya chrezvychainoi sessii 16 yanvarya 1918 z.* [Journal of the Voronezh Provincial Zemstvo Assembly of the Extraordinary Session on January 16, 1918]. Voronezh, 1918. P. 49. (In Russ.)
15. OR RGB. F. 618. K. 4. № 4. L. 107. (In Russ.)
16. GARF. F. 2306. Op. 1. D. 37. L. 27. (In Russ.)
17. OR RGB. F. 618. K. 4. № 4. L. 112–113. (In Russ.)
18. GARF. F. 2306. Op. 2. D. 80. L. 146–146о6. (In Russ.)
19. GARF. F. 130. Op. 2. D. 942. L. 13. (In Russ.)
20. OR RGB. F. 618. K. 4. № 4. L. 173. (In Russ.)

*The paper was submitted 20.06.18
Accepted for publication 21.06.18*



Зарубежные образовательные платформы в системе российского образования: оценка потенциала и прогнозирование рисков

Оносов Александр Аркадьевич – канд. филос. наук, ведущий научный сотрудник философского факультета. E-mail: o.ksandr@yandex.ru

Брызгалина Елена Владимировна – канд. филос. наук, доцент, завкафедрой философии образования философского факультета. E-mail: evbrz@yandex.ru

Савина Наталья Евгеньевна – научный сотрудник философского факультета.
E-mail: n_savi@rambler.ru

Туманов Сергей Владимирович – д-р филос. наук, проф., главный научный сотрудник философского факультета. E-mail: st156@mail.ru

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

Адрес: 119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Учебный корпус «Шуваловский», философский факультет

***Аннотация.** Статья посвящена аналитическому описанию проблем интеграции зарубежных образовательных платформ в российскую систему образования. Представлены основные итоги и выводы выполненного в рамках фундаментальной НИР количественного исследования, целями которого являлись: изучение отечественного опыта использования образовательных платформ, в том числе зарубежных; выявление и спецификация характерных рисков их функционирования в российском образовательном поле. Анализируется статистическая информация, полученная в результате обработки эмпирических данных опроса специалистов в области онлайн-образования; рассматриваются их обобщённые взгляды и оценки по проблемам внедрения и практического применения зарубежных образовательных платформ в учебном процессе, размещения онлайн-курсов на них, а также комплекс связанных с этим возможных угроз для российского образования.*

В работе отмечается, что образовательные платформы представляют собой инновационную форму организации учебного процесса, но вместе с тем их внедрение в национальную систему образования сопряжено с рядом рисков. В статье развёрнута современная панорама образовательных платформ, присутствующих в российском образовательном пространстве, в аспектах их номинальной известности, реальной востребованности специалистами онлайн-образования и перспективности для национального образования. На основе эмпирического материала формулируются и обобщаются главные критерии выбора образовательных платформ для использования в учебном процессе. Работа содержит описание комплекса основных задач российского образования, успешное решение которых в профессиональной среде связывается с переходом на технологию онлайн-образования.

В рамках прогнозирования и оценки образовательных рисков выявляются как общие для отечественных и зарубежных образовательных платформ угрозы, так и характерные для последних специфические риски. При этом экспликация рисков опирается на теоретические наработки и данные проведённого ранее экспертного опроса по теме исследования. Полученный категориальный ряд угроз включает содержательные риски, социально-экономические и политические риски, социально-психологические и педагогические риски, организационно-управленческие риски. В работе поднимается вопрос о регулировании процесса интеграции

зарубежных образовательных платформ в систему российского образования, представлена аргументация сторонников и противников управления в этой сфере.

Ключевые слова: онлайн-образование, образовательная платформа, риски внедрения образовательных платформ, образовательная среда, образовательные риски, качество образования, дистанционное обучение, онлайн-курс, социологический опрос, количественное исследование

Для цитирования: Оносов А.А., Брызгалина Е.В., Савина Н.Е., Туманов С.В. Зарубежные образовательные платформы в системе российского образования: оценка потенциала и прогнозирование рисков // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 135-151.

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-135-151>

В рамках социологического компонента фундаментальной НИР «Оценка рисков интеграции зарубежных образовательных платформ в систему российского образования»¹ научным коллективом философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова было проведено комплексное исследование, методологически комбинирующее количественный и качественный подходы в изучении ситуации. Цели исследования: изучение мнения *экспертного сообщества* по данной проблеме, а также выявление и статистическое обобщение взглядов и оценок *специалистов*, занимающихся организацией, обеспечением и использованием возможностей зарубежных образовательных платформ в учебном процессе, непосредственной разработкой учебных курсов для размещения на этих платформах.

Круг основных теоретических вопросов внедрения образовательных платформ (ОП) в практику отечественного образования рассмотрен в отдельной работе [1]. В данной статье описываются результаты *количественного* исследования, выполненного в форме онлайн-опроса *специалистов*. Развёрнутому описанию результатов *качественного* исследования, проведённого методом индивидуального глубинного интервью *экспертов*, посвящена другая публикация. Программа и инструментарий *опроса специалистов* были направлены на получение достоверной опи-

сательной статистики, касающейся практики внедрения технологии онлайн-образования в учебный процесс, на обнаружение отличий между отечественными и зарубежными разработками, выявление и спецификацию рисков, сопряжённых с использованием зарубежных ОП в системе российского образования.

Участники онлайн-опроса

В качестве целевой группы выступали специалисты, профессионально занимающиеся разработкой и внедрением курсов онлайн-образования, обеспечением использования образовательных платформ в учебном процессе. Большую часть этой группы составляют участники открытого сообщества «Профессионалы дистанционного обучения», существующего в сети уже более пяти лет и объединяющего представителей всех регионов страны.

Всего в опросе приняли участие 134 респондента; часть из них являлись слушателями курсов, получающими знания с помощью онлайн-технологии, и людьми, проявляющими интерес к такой форме образования, но не участвующими в нем. Сформированную выборку специалистов (N = 117) составили руководители или организаторы учебного процесса по онлайн-технологии в своих образовательных учреждениях (51%), преподаватели и авторы учебных онлайн-курсов, реализуемых в используемых образовательных платформах (23%). Таким образом, 74% выборки представляют группу, непосредственно занимающуюся вопросами онлайн-

¹ НИР осуществлялась по заданию Правительства Российской Федерации в рамках приоритетного направления научных исследований «Философия образования».

образования. Ещё один, достаточно большой кластер (26%) объединяет людей, профессионально ориентирующихся в тенденциях развития онлайн-образования (программисты, дизайнеры и т.д.), но не вовлечённых непосредственно в учебный процесс.

Структуру выборки верифицирует и подтверждает распределение по другому параметру – месту профессиональной работы. 71% специалистов – это представители вузовского звена, сотрудники учреждений высшего образования. Помимо кластера вузовских работников ещё 17% специалистов представляют негосударственные организации, оказывающие услуги в сфере образования. Ещё 20% опрошенных реализуют иные, помимо названных, варианты занятости в сфере образования.

В результате сформированную выборку *специалистов* в целом можно считать вполне профессиональной и компетентной в вопросах использования технологии онлайн-обучения, внедрения ОП, в том числе зарубежных, прогнозирования возможных рисков, связанных с цифровизацией образования. Всё это позволяет считать суждения и оценки, полученные в ходе опроса, валидными.

Вместе с тем объём сформированной выборки, определённой как сроками проведения исследования, так и ограниченным пространством тематических интернет-ресурсов, заметно сужает возможность применения методов *аналитической статистики*. Исходя из этого, развёрнутое представление о ситуации в целом и в её отдельных аспектах в большинстве случаев формируется на уровне *описательной статистики* и методом последующего *содержательного анализа*. Во всех не оговорённых в сносках случаях приводимые цифры означают процент от числа специалистов, отвечавших на вопрос.

Актуальность темы исследования

В настоящее время планетарное человечество переживает становление нового технологического уклада. В этих условиях происходит стремительное, взрывное по темпам и

феноменальное по открывающимся возможностям формирование глобального рынка образовательных платформ, представляющих собой инновационную форму организации учебного процесса. Вместе с тем «создание или адаптация новой платформы образования – и в масштабах деятельности отдельного субъекта рынка образовательных услуг, и в масштабах общенациональной системы образования – всегда несёт риски, обусловленные неоднозначностью их долгосрочного кумулятивного эффекта, проецируемого в базисе культурного, гуманитарного, социально-экономического и других измерений общественного бытия» [1, с. 141].

Совершенно очевидно, что российская система образования, фактически функционирующая в режиме непрерывной модернизации, должна быть оснащена соответствующим аппаратом – методологическим и технологическим – опережающего выявления, корректной оценки и эффективного снижения образовательных рисков, возникающих на различных уровнях и этапах внедрения технологии онлайн-образования, использования разнородных ресурсов дистанционного/открытого/электронного/сетевого обучения. В такой постановке вопроса следует говорить о *мониторинге качества образования*, о системе контроля качества знаний, получаемых на образовательных платформах, представленных в российском образовательном пространстве. Такой мониторинг направлен в том числе на рискологический анализ используемых ресурсов знания – выявление, оценку и управление возможными угрозами их функционирования. Необходимость такого подхода в перспективе представляется вполне очевидной и обоснованной, особенно в случае внедрения в учебный процесс *зарубежных* образовательных платформ, выявлению специфики которых и было, собственно, посвящено описываемое исследование.

Что касается повестки *нынешнего* дня, ситуация не выглядит столь однозначно, возможно, по причине несформированности

мнения профессиональных кругов по поводу этой относительно новой темы. Обобщение эмпирических данных, полученных в ходе исследования, позволяет сделать вывод, что на момент опроса специалисты не считают тему рисков, сопряжённых с интеграцией зарубежных образовательных платформ в систему российского образования, назревшей в нынешних условиях использования ОП в технологии онлайн-образования. Общественное мнение этой группы профессионалов тяготеет к другой, более «универсалистской» доминанте: выделяя ряд реальных, признаваемых большинством рисков, связанных с внедрением в отечественную систему образования зарубежных платформ, профессионалы-практики в то же время указывают на их *общий* характер, обусловленный, по их мнению, системной природой самой онлайн-технологии трансляции знаний, которая слабо зависит или вовсе не зависит от «гражданства» платформ – являются ли они отечественными или же зарубежными разработками. Кроме того, – и это важно отметить, – говоря о тех или иных рисках в этой сфере, специалисты нередко маркируют их не как *реальные*, а как *потенциальные*, лишь могущие возникнуть на дальнейших этапах становления и развития в стране системы онлайн-образования.

Данную убеждённость профессионального сообщества можно воспринимать в качестве «нулевой гипотезы» исследования, получившей эмпирическое подтверждение по результатам опроса.

Спектроскопия образовательных платформ

В начале «большого разговора», естественно, стоит оценить текущую расстановку сил. Речь идёт о представленности и востребованности образовательных платформ в российском образовательном пространстве.

На сегодняшний день лидером и в использовании, и в перспективной оценке среди *отечественных* разработок является платформа «Открытое образование» – почти

половина (46,7%) респондентов сделали свой выбор в пользу именно этой разработки (Рис. 1). Примечательно, что четверть (25%) специалистов вообще не используют какую-либо отечественную платформу, очевидно, отдавая предпочтение зарубежным аналогам. Можно заметить, что в настоящий момент *Лекториум* и *Нетология* несколько недооценены с точки зрения перспективности использования этих платформ (Лекториум и Нетологию *используют* соответственно 30% и 20%, а считают их *перспективными* 33,3% и 23,3%), а *Универсариум*, напротив, переоценён (*используют* и считают *перспективной* эту платформу 26,7% и 21,7% соответственно). Обращает на себя внимание и тот факт, что каждый пятый опрошенный (21,7%) не ориентируется в вопросе о перспективных ОП.

Среди других платформ были названы Национальный Открытый Университет «Интуит», предоставляющий с помощью собственного сайта услуги дистанционного обучения, и *Stepik* – российская образовательная платформа и конструктор бесплатных открытых онлайн-курсов и уроков.

Из *зарубежных* разработок в среде специалистов онлайн-образования сегодня наиболее популярна *Coursera* – эта платформа известна абсолютно всем специалистам (100%), 43,3% из них реально её используют, и каждый второй (50%) уверен в её перспективности с точки зрения дальнейшего развития онлайн-образования в России. Кроме предложенных для оценки платформ респондентами были названы и иные международные разработки (Рис. 2).

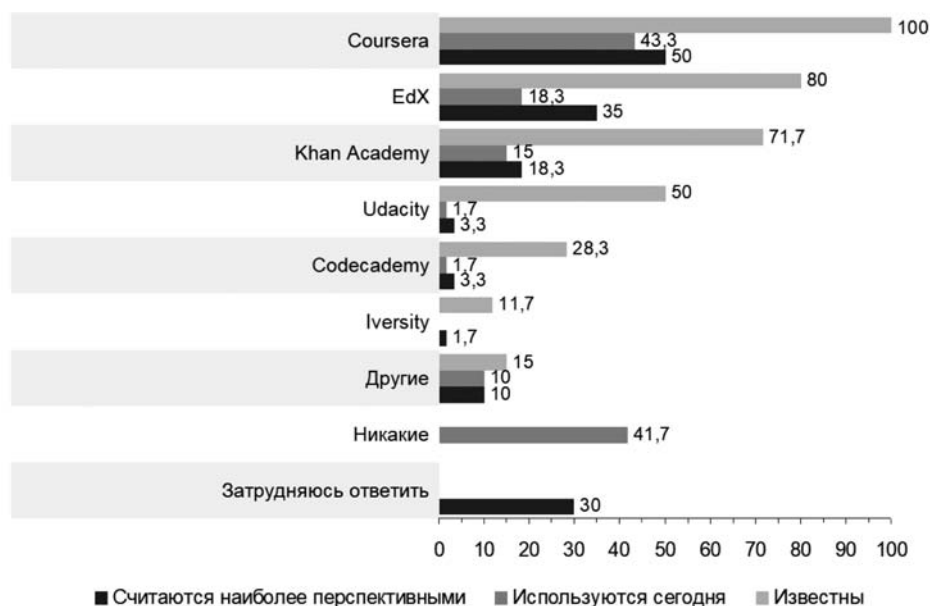
Итак, на момент исследования можно отметить *примерный паритет* в использовании отечественных и зарубежных образовательных платформ, с некоторым предпочтением первых. Чем же обосновано решение в пользу конкретной платформы, какие характеристики являются критериальными в вопросе отбора той или иной разработки?

Главным критерием, определившим выбор большинства (84,7%) специалистов



Суммы ответов на данные вопросы превышают 100%, так как респонденты могли отметить *несколько* вариантов ответа на каждый из вопросов.

Рис. 1. Отечественные образовательные платформы



Суммы ответов на данные вопросы превышают 100%, так как респонденты могли отметить *несколько* вариантов ответа на каждый из вопросов.

Рис. 2. Зарубежные образовательные платформы

ожидаемо стал *качественный контент, чёткость представленных курсов* используемой платформы. Следующей по важности (учитываемой 49,2% опрошенных) характеристикой платформы признаётся её *хороший и удобный функционал*. На третьем месте (27,1%) в рейтинге необходимых качеств ОП – *доступность интеграции, простота регистрации и реализации платформы*. Стоит отметить тот факт, что для шестой части (16,9%) респондентов решающим стало то, что она является именно *российской разработкой, имеющей русскую техподдержку*. А ещё для каждого седьмого (13,6%) принципиальным в вопросе выбора ОП оказалось *соответствие внедряемой платформы требованиям Минобробразования РФ и решению руководства вуза*. Очевидно, эта часть специалистов изначально и твёрдо ориентирована на внедрение именно отечественных разработок в области технологий онлайн-образования, и такое решение снижает для них актуальность вопроса о рисках, сопряжённых с использованием *зарубежных* ОП. *Удобные тарифы или полную бесплатность использования платформы, её некоммерческую цель и приемлемую миссию разработчиков* в качестве ориентиров при выборе платформы отметили соответственно 11,9 и 8,5% специалистов. Среди прочих качеств платформы, принимаемых во внимание участниками опроса, были названы *продолжительность её существования по времени, известность платформы, а также возможность «быстрого» старта, построения индивидуальной траектории обучения, осуществление последнего в режиме игры* (геймификация курса).

Технология онлайн-образования

в контексте задач развития образования

Интеграция образовательных платформ предъявляет определённые требования и к организации учебного процесса, и к его технологической оснастке, и, конечно же, к квалификации специалистов, внедряющих ОП в свою профессиональную практику.

При этом возможные издержки перехода на новую технологию обучения предполагается «перекрыть» возможной выгодой (в многомерном толковании этого термина), успешно решив ключевые задачи оптимизации образовательного процесса и сопряжённых с этим задач по основным параметрам. Своеобразный рейтинг первоочередных задач, решению которых, по мнению специалистов, способствует внедрение технологии онлайн-образования, представлен в виде диаграммы (Рис. 3).

Необходимо отметить, что первые пять строк рейтинга решаемых задач занимают *задачи развития* (расширения, универсализации) самого *пространства образовательных услуг*, придания большей гибкости/вариативности системе образования, достижения большей доступности образования. Другая часть задач так или иначе связана с вопросами обеспечения и контроля *качества онлайн-курсов*, с продвижением в образовательном пространстве страны лучших концептуальных наработок и формированием корпуса преподавателей, профессионально владеющих технологией онлайн-курсов.

Можно также выделить тематический блок, обращённый к вопросам *международного научно-педагогического обмена* и взаимодействия: продвижение российских образовательных программ в международном образовательном пространстве, знакомство студентов и преподавателей с ведущими международными научными школами и, во встречном направлении, – знакомство международного профессионального сообщества с российскими научными школами.

В большинстве случаев наблюдается некоторое рассогласование декларируемых и действительно успешно решаемых задач. Это наиболее заметно в таких вопросах, как *повышение вариативности и качества индивидуальных учебных планов студентов* (40% специалистов ожидают решения этой задачи благодаря внедрению технологии онлайн-образования, и лишь 23,1% отмечают, что данная задача уже действительно решена



Суммы ответов на данные вопросы превышают 100%, так как респонденты могли отметить *несколько* вариантов ответа на каждый из вопросов.

Рис. 3. Основные задачи, решаемые образовательной организацией, осуществляющей онлайн-образование

успешно), *реализация принципа непрерывного образования* (38,3 и 28,8% соответственно) и *развитие системы разноуровневого образования* (36,7 и 23,1% соответственно). Есть

примеры и опережения ожиданий, когда вопрос решался успешней, нежели предполагалось: это *обеспечение доступности образования для различных социальных групп*

(36,7% питают надежды на достижение этой цели, а 40,4% отмечают уже фактическое решение этого социально значимого вопроса) и *знакомство студентов и преподавателей с ведущими международными научными школами* (здесь разрыв ещё более убедителен: 18,3 и 28,8% соответственно). К сказанному следует добавить, что каждый девятый (11,5%) профессионал онлайн-образования считает, что в их образовательной организации *ни одна* из декларируемых задач до сих пор не решена.

Попытка детализировать эту ситуацию требует более пристального взгляда на разрешающие возможности в этом плане *зарубежных образовательных платформ*. Распределение ответов на вопрос о потенциале зарубежных ОП в решении актуальных задач развития отечественного образования позволяет обозначить собственную нишу для иностранных разработок. Она во многом определяется миссией *международного обмена*. Это прежде всего *знакомство студентов и преподавателей с ведущими международными научными школами* (65%), *продвижение российских образовательных программ в международном образовательном пространстве* (30%), *трансляция в образовательное пространство страны современных концепций преподавания и широкое распространение лучших учебных курсов в рамках онлайн-образования* (36,7% для обеих задач), *знакомство международного профессионального сообщества с российскими научными школами и поиск и отбор талантливой молодежи* (15 и 13,3% соответственно для названных задач).

Прогнозирование и оценка рисков

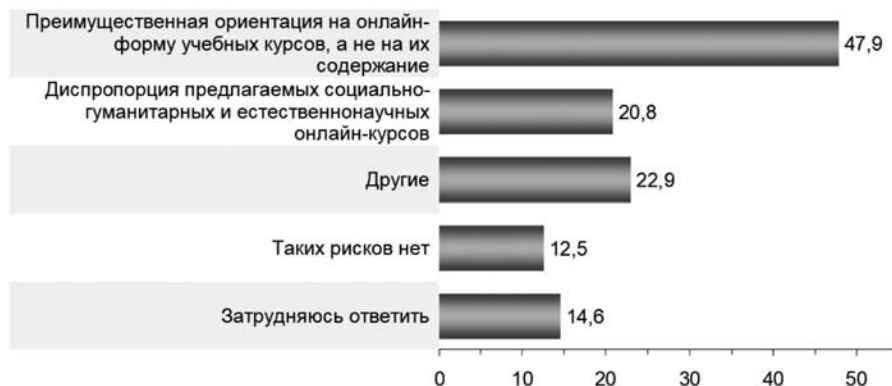
Тема рисков в проведённой НИР являлась ключевой. В классификации и предварительной «описи» рисков мы опирались на теоретические разработки ряда авторов [2–5] и обобщённые представления экспертного сообщества о категориях, содержании и актуальности возможных угроз, возникающих при интеграции образовательных платформ

в национальную систему образования. Полученная совокупность рисков была использована и уточнена в ходе опроса специалистов-практиков онлайн-обучения.

Две трети (66,7%) респондентов отмечают наличие рисков, *общих* для всех образовательных платформ независимо от их национально-географического генезиса – отечественные или зарубежные. Таким образом, сообщество специалистов констатирует отсутствие принципиального отличия ОП по признаку их государственной принадлежности в аспекте создаваемых рисков для национальной системы образования. Пятая часть (20%) опрошенных считают всё же, что внедрение отечественных и зарубежных образовательных платформ сопряжено не с общими для них «универсальными» рисками, а имеет некоторые «национальные» рисковые отличия, определяющие своеобразные национальные рисковые профили ОП.

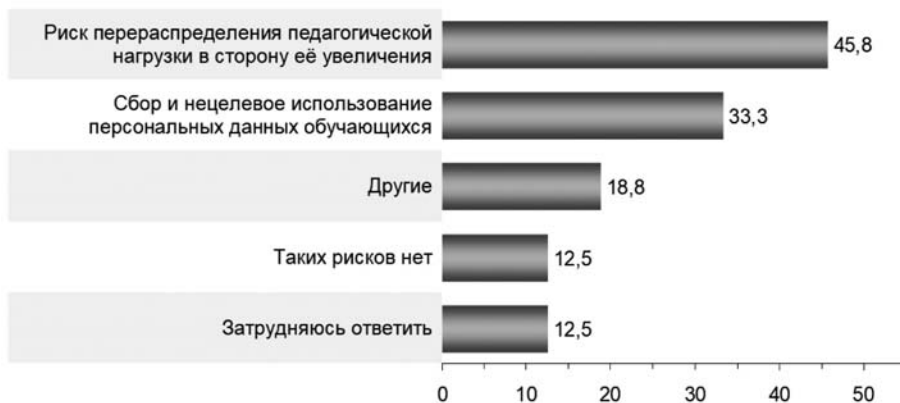
Инструментарий исследования позволял конкретизировать *общие* как для отечественных, так и для зарубежных ОП риски. Их спецификация проводилась в рамках нескольких категорий и видов рисков.

Первая из таких категорий – *содержательные риски*, охватывающая угрозы, связанные с главным параметром учебных материалов – *контентом* онлайн-курсов. Почти половина (47,9%) специалистов онлайн-образования в качестве наиболее значимого содержательного риска внедрения электронного образования назвали *ориентацию курсов не на их содержание, а на их «оболочку»*, саму онлайн-форму, выступающую лишь как технологический контейнер для содержательного компонента (Рис. 4). Ещё пятая часть (20,8%) контингента опрошенных видят угрозу *перекаса в общем объёме доступных онлайн-курсов* за счёт переизбытка всевозможных курсов социально-гуманитарного цикла в ущерб естественнонаучным дисциплинам. В разряд «Других» попали опасения относительно *ориентации* дистанционного образования *на информированность, а не на понимание; недоста-*



От числа специалистов, которые не сказали, что нет общих рисков, связанных с использованием как отечественных, так и зарубежных образовательных платформ. Сумма ответов на данный вопрос превышает 100%, так как респонденты могли отметить несколько вариантов ответа.

Рис. 4. Содержательные риски



От числа специалистов, которые не сказали, что нет общих рисков, связанных с использованием как отечественных, так и зарубежных образовательных платформ. Сумма ответов на данный вопрос превышает 100%, так как респонденты могли отметить несколько вариантов ответа.

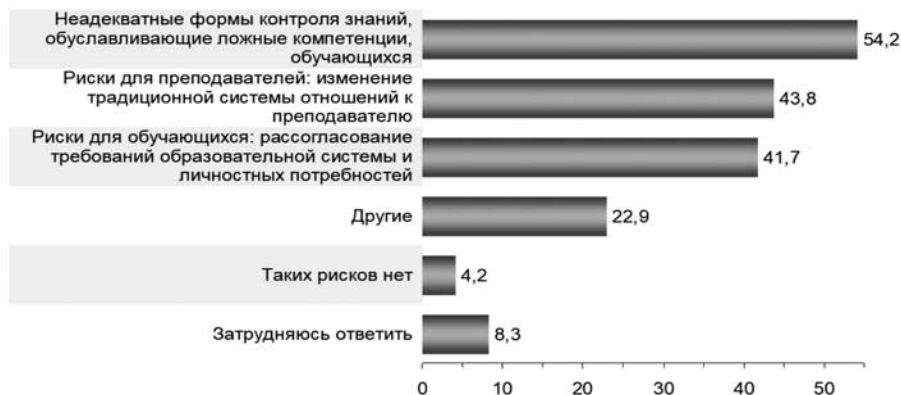
Рис. 5. Социально-экономические и политические риски

точной глубины знаний, получаемых в ходе онлайн-курса; утраты способности обсуждать проблему, видеть смысл в её решении.

Следующая категория – социально-экономические и политические риски, сопряжённые с внедрением технологии онлайн-обучения в отечественную систему образования. Первый из этой группы – риск перераспределения педагогической нагрузки в сторону её увеличения, неизбежное изменение роли преподавателя. В прогнозе такого риска

сходятся 45,8% специалистов (Рис. 5). В этой связи следует заметить, что тема рисков – их объёма, структуры и классификации – для персонала сегодня одна из наиболее острых и активно обсуждаемых в специальной литературе [6].

Другой общий для всех образовательных платформ риск в настоящее время осознаётся не только в привязке к онлайн-образованию, но и в широком контексте глобально-сетевой ИТ-культуры. Это риск сбора, об-



От числа специалистов, которые не сказали, что нет общих рисков, связанных с использованием как отечественных, так и зарубежных образовательных платформ. Сумма ответов на данный вопрос превышает 100%, так как респонденты могли отметить несколько вариантов ответа.

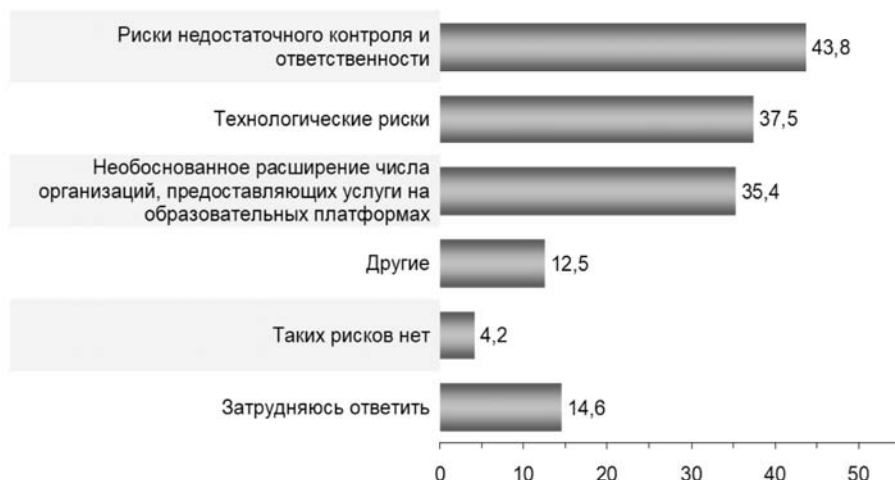
Рис. 6. Социально-психологические и педагогические риски

работки и хранения персональных данных, их утечки и последующего циркулирования в несанкционированных, непредсказуемых или даже незаконных целях. Такая возможная перспектива сегодня тревожит каждого третьего (33,3%) специалиста в сфере онлайн-образования, вполне профессионально ориентирующегося в «орудиях» теневой стороны интернет-глобализма. Были отмечены и другие угрозы, которые несёт в себе использование инструментов дистанционного образования. Это подмена онлайн-курсами традиционного педагогического процесса и изменение в финансировании образовательных учреждений; уменьшение оплаты ППС; неоправданная и опасная централизация образования, которая может обернуться катастрофой в случае разорения и закрытия функционирующих ОП, блокировки доступа к ним и/или санкционных ограничений в их использовании.

Структура социально-психологических и педагогических рисков графически отражена на диаграмме (Рис. 6). Так, большинство (54,2%) респондентов видят угрозу в распространении некорректных форм контроля знаний, что в конечном счёте может привести к формированию псевдоспециалистов, компетентность которых закреплена лишь

в дипломе/сертификате о полученном образовании. В условиях предполагаемого технологического прорыва России подобная «бумажная» квалификация не только означает профанацию самой системы отечественного образования, но и чревата цивилизационно-технологическим срывом российского общества. В группу рисков «Другие» попали: бурный рост отряда «как бы профессионалов» дистанционного образования; увольнение «традиционных» преподавателей; социально-психологический и педагогический «минимализм» в обучении по онлайн-технологии; преобладание менторства, недостаточная обратная связь с преподавателем в ходе онлайн-курсов; проблемы мотивации к учебе и снижение ценности знания.

Организационно-управленческие риски составляют ещё одну группу предполагаемых угроз, связанных с внедрением технологии онлайн-образования. В совокупности рисков этой категории выделяется опасение, разделяемое 43,8% специалистов, по поводу недостаточного контроля знаний, снижения требований преподавателя, ответственность которого опосредуется технологией и платформой дистанционного образования (Рис. 7). Сугубо технологические риски, которые также могут быть выделены в качестве



От числа специалистов, которые *не сказали, что нет общих рисков*, связанных с использованием как отечественных, так и зарубежных образовательных платформ. Сумма ответов на данный вопрос превышает 100%, так как респонденты могли отметить *несколько* вариантов ответа.

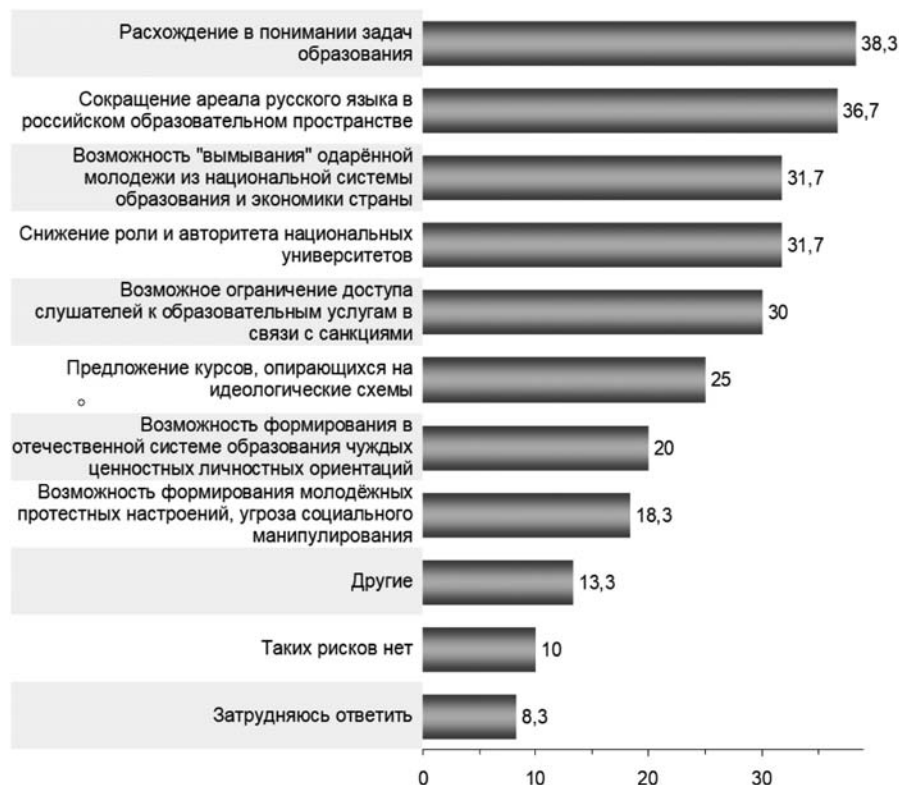
Рис. 7. Организационно-управленческие риски

отдельной категории выявленных угроз, осознаются каждым третьим опрошенным (37,5%), допускающим, что технология может удушить вековые принципы классической педагогики и поставить под сомнение основы организации обучения. Ещё треть (35,4%) опрошенных опасаются чрезмерного роста – как цифровых грибов после информационного дождя – разнокалиберных организаций, структур и фирм, предлагающих образовательные услуги, как правило, на коммерческой основе и сомнительного качества. Вопросы лицензирования их деятельности и сертификации предлагаемых ими курсов пока не получили ясной постановки («трудно проверить, что это за организация и насколько уполномочена делать то, что делает»).

Дополнительно были обозначены и другие риски. Так, по мнению ряда респондентов, рост числа участников рынка услуг онлайн-образования неизбежно приведёт к обострению конкурентной борьбы и конфликтности его агентов. В этих условиях «возможна управленческая паника и попытка имитации управляемости путём вне-

дрения элементов электронного контроля». А это, в свою очередь, угрожает жёсткой регламентацией сферы онлайн-образования и процветанием электронной бюрократии. Кроме того, отмечается, что онлайн-образование изначально более формализовано, чем традиционное, и потому возникают и весьма высоки риски чрезмерной ориентации на формализованные показатели при их «отрыве от реальности». («Контроль может быть и избыточным, но формальным».)

Помимо рассмотренных категорий рисков респонденты назвали ряд других угроз, возможность которых обусловлена развитием онлайн-образования. Главной из них, по мнению примерно трети (37,5%) специалистов онлайн-образования, является *утрата образования как системы, потеря коммуникативных навыков, снижение важности «живого» обучения*. Относительно немногочисленная группа, насчитывающая 8,3% опрошенных, дополнительно к этому выражает опасение, что внедрение и функционирование инструментального комплекса онлайн-образования может оказаться излишне *зарегулированным со стороны государства*,



Сумма ответов на данный вопрос превышает 100%, так как респонденты могли отметить *несколько* вариантов ответа.

Рис. 8. Специфические риски интеграции зарубежных образовательных платформ в российское образовательное пространство

действия которого в этой формирующейся сфере могут привести к дисфункциям всей системы российского образования.

Ещё одна совокупность суждений касается *гуманитарного качества* выпускников онлайн-курсов: по мнению специалистов, существуют и отчасти уже реализуются риски недоразвития у студентов коммуникативных навыков, снижения их способности установления и поддержания длительного социального взаимодействия в реальных группах (студенческая группа, факультет, выпускающая кафедра).

В целом в сложившихся на данный момент обстоятельствах риски создаются, по мнению ряда участников опроса, уже самим

отсутствием вменяемой концепции развития онлайн-образования в стране, неразработанностью обоснованной стратегии внедрения ОП, наличием нормативно-правовых лакун.

Поскольку целью НИР было выяснение рисков, возникающих в связи с внедрением именно *зарубежных* образовательных платформ, постольку специалистам в области онлайн-образования было предложено оценить угрозы, обусловленные использованием иностранных инструментов дистанционного обучения. Наиболее значимый и вместе с тем наиболее общий риск, осознаваемый профессиональным сообществом, – *возможное расхождение в понимании задач*

образования: 38,3% респондентов опасаются, что отечественное образование, внедряя зарубежные онлайн-курсы и переходя на иностранные образовательные платформы, утратит собственное стратегическое видение этой важной сферы жизнедеятельности общества (Рис. 8). Статистически сопоставимая группа специалистов (36,7%) дополнительно видит угрозу в сокращении *присутствия русского языка в отечественном образовательном пространстве*, а значит, и в уменьшении ареала самой российской культуры. Треть респондентов (31,7%) отмечают угрозу *утечки наиболее одарённой молодёжи за рубеж и снижение роли и авторитета* российских институтов высшего образования. Чуть меньше (30%) специалистов, реагируя на получившую в последние годы широкое распространение санкционную политику ряда стран в отношении России, осознают вероятную опасность распространения отраслевых санкций и в сфере высшего образования – *ограничения доступа к зарубежным образовательным услугам* для российского контингента учащихся.

Отдельный блок рисков связан с прогнозируемым идеологическим (25%), мировоззренческо-ценностным (20%) и политическим (18,3%) воздействием зарубежных образовательных платформ на российскую молодёжь – возможным влиянием и социальным манипулированием её сознанием, с угрозой не соответствующего национальным интересам дрейфа ценностных установок и сознания молодого поколения в целом.

Среди прочих рисков были названы *недобросовестная конкуренция* и *необоснованные преференции* зарубежным системам, а значит, и засилье последних (в связи с этим предлагается даже установить квоты для онлайн-курсов на российских/зарубежных платформах в соотношении 70%/30% соответственно); коррупционность; неравные условия в области надзора. Осмысливая возможные риски,

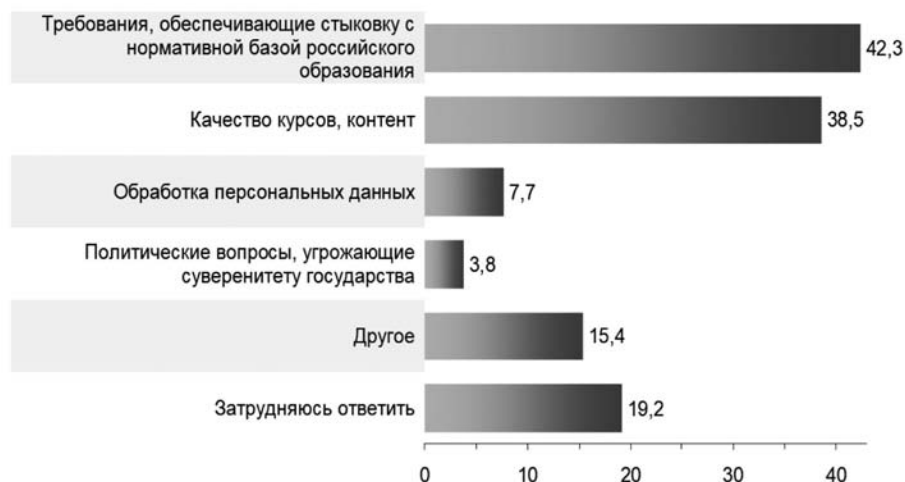
порождаемые широким использованием зарубежных образовательных платформ в российском образовательном процессе, каждый десятый специалист (10%) пришёл к выводу, что такие риски совершенно отсутствуют, а ещё 8,3% затруднились высказаться по этому поводу.

Интеграция зарубежных образовательных платформ в систему российского образования

При рассмотрении рисков, связанных с переходом на зарубежные ОП, немаловажным обстоятельством, требующим детального описания и планирования, представляется сам подход к их внедрению в отечественную систему, конкретные механизмы которого способны ослабить или же, напротив, усилить обозначенные риски. Эта тема также получила обсуждение в ходе опроса профессионалов.

Прежде всего, в принципиальном вопросе о необходимости регулирования процесса интеграции зарубежных ОП мнения специалистов фактически поляризовались: 43,3% респондентов высказались *за* обязательное управление внедрением ОП, а другая, статистически равномошная группа (40%) считает это *излишним*. Остальные 16,7% участников опроса не определились в данном вопросе. Экспликация и сопоставление полярных позиций представляют несомненный содержательный интерес.

В распределении ответов *сторонников* государственного контроля процесса интеграции ОП на вопрос о *содержании* такого регулирования явно выделяется позиция *«затрудняюсь ответить»*: декларируя в самом общем смысле необходимость управления внедрением иностранных инструментов обучения, пятая часть (19,2%) приверженцев такого подхода не имеют сколько-нибудь чётких представлений о предмете и способах такого управления (Рис. 9). Из содержательных же предложений следует отметить выработку некоторого *стандарта* сопряжения, «мягкой



От числа специалистов, которые считают, что процесс интеграции зарубежных ОП в систему российского образования *нуждается в регуляции*. Сумма ответов на данный вопрос превышает 100%, так как респонденты могли отметить *несколько* вариантов ответа.

Рис. 9. Содержательный аспект регулирования процесса интеграции зарубежных образовательных платформ

стыковки» на уровне *нормативов* внедряемых платформ с национальной системой образования (42,3%). Практически столь же распространённым требованием, сформулированным 38,5% этой группы опрошенных, является *мониторинг качества предлагаемых к использованию зарубежных онлайн-курсов*, контроль содержания внедряемых иностранных образовательных платформ.

Другая грань того же вопроса о регулировании – *кто* именно должен обладать полномочиями в осуществлении функций управления. Треть (34,6%) специалистов в сфере онлайн-образования из числа сторонников управления уверены, что регулирование процесса внедрения зарубежных ОП в российскую систему образования должно осуществляться на самых высоких этажах государственной власти – *органами законодательной власти страны*, формирующими пакет соответствующих законов в этой области. Пятая часть (19,2%) представителей данной группы опрошенных полагают необходимым наде-

лить такими полномочиями *Роскомнадзор*. Большинство (61,5%) профессионалов, разделяющих идею регулирования, всё же считают правильным выполнять управление процессом внедрения зарубежных ОП на уровне наиболее компетентного в данном вопросе государственного органа – Минобрнауки РФ. А ещё 42,3% готовы передать эту функцию структурам этажом ниже – непосредственно образовательным организациям, использующим зарубежные ОП в своей повседневной практике. Таково в настоящий момент видение проблемы *сторонниками регулирования* процесса интеграции зарубежных образовательных платформ.

В свою очередь, их оппоненты предлагают аргументацию своей точки зрения по данному вопросу. Главное соображение, высказываемое убедительным большинством (70,8%) *противников регулирования*, сводится к тому, что процесс интеграции зарубежных ОП в национальную систему образования должен быть естественным, органичным, саморазвивающимся. Четверть

представителей этой группы к тому же опасаются каких-либо ограничений в доступе к профессионально важной информации и в целом деградации конкурентной среды в сфере образования. А по убеждению каждого пятого противника регуляции (20,8%), именно успешная конкуренция отечественных разработок в области образовательных платформ и онлайн-курсов делает излишним какое-либо регулирование этой сферы со стороны государственных структур.

Пятая часть (20,8%) специалистов, настроенных против регулирования этой сферы, дополнительно к описанным суждениям предложили иные варианты ответов на данный вопрос. В их обойме можно выделить соображения, выражающие тревогу, что при госрегулировании зарубежные платформы попросту исчезнут с российского рынка образовательных услуг. Более того, высказывается убеждение, что внедрение и использование именно зарубежных образовательных платформ и качественного образовательного контента – это возможность снизить риски «инбридинга» и загнивания в отечественной науке и образовании.

* * *

Обобщая представленный информационный материал по исследованию, следует ещё раз отметить тот статистически выявленный факт, что большинство опрошенных специалистов онлайн-образования сегодня сходятся во мнении, что риски – не столько действительно возникающие при переходе на онлайн-технологии образования, а только лишь потенциально возможные! – связаны вовсе не с национально-географической привязкой того или иного образовательного инструмента, а с самой природой, спецификой электронного/цифрового обучения. Как уже отмечалось ранее, в рамках такого представления риски имеют универсальный характер; они присущи как отечественным, так и зарубежным ОП, и лишь в отдельных случаях дифференцируются по признаку «государственной прописки». В этом пла-

не внедрение онлайн-образования является процессом глобальным и очерчивает новый, более обширный круг общих вопросов – на методологическом, технологическом и организационном уровнях постановки проблемы. Вместе с тем глобализация в данном случае обостряет и усложняет решение национальных задач. «Всеобщая открытость, приведение к единым мировым стандартам может привести к потере тех самых традиций отдельных научных школ, которые в своей совокупности составляли основу фундаментального российского образования» [7, с. 74].

Литература

1. Оносов А.А., Савина Н.Е., Туманов С.В. Образовательные платформы в условиях ИТ-революции: точки роста и факторы риска // *Философия и общество*. 2017. № 3(84). С. 130–149.
2. Хуназов Р.Д. Риски современного высшего образования в России: личностный аспект // *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. № 2. С. 65–68.
3. Чубарова О.И. Образовательный риск как экономическая категория, его сущность // *Ползуновский вестник*. 2005. № 1. С. 199–208.
4. Шхахутובה З.З. Риски в современном обществе и их влияние на систему образования // *Концепт*. 2014. № 11. С. 46–50. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14638.htm>
5. Щеглов П.Е., Никитина Н.Ш. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов // *Университетское управление: практика и анализ*. 2003. № 1. С. 46–59.
6. Францева Ж.К. Инновации в образовании: перспективы и риски. URL: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2014/11/12/innovatsii-v-obrazovanii-perspektivy-i-riski>
7. Романова Е.А., Гасанова Р.Р. Система открытого образования и его риски в условиях глобализации // *Вестник Московского университета*. Серия 20: Педагогическое образование. 2017. № 3. С. 69–76.

Статья поступила в редакцию 03.07.18

Принята к публикации 14.07.18

Foreign Learning Platforms in Russian Education System: Potential Capacity Evaluation and Risks Forecasting

Alexander A. Onosov – Cand. Sci. (Philosophy), Leading Researcher, Faculty of Philosophy, e-mail: o.ksandr@yandex.ru

Elena V. Bryzgalina – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Head of the Department of Philosophy of Education, Faculty of Philosophy, e-mail: evbrz@yandex.ru

Natalya E. Savina – Researcher, Faculty of Philosophy, e-mail: n_savi@rambler.ru

Sergey V. Tumanov – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Chief Researcher, Faculty of Philosophy, e-mail: st156@mail.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: GSP-1, Leninskie gory, Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The article deals with an analytical description of problems caused by integration of foreign learning platforms into the Russian education system. It provides the main results and conclusions reached within the frame of the fundamental quantitative research project. The project goals were the following: to study Russian experience in using learning platforms, foreign ones in particular; to study abundance of foreign learning platforms; to reveal and specify typical risks caused by their functioning in Russian education sphere. The authors analyze statistical information obtained through processing the data of survey of experts in online education. They consider colligated opinions and assessments by professional community of integration and application of foreign learning platforms, online courses arrangement on them and the complex of those potential threats for Russian education that could be caused by their use.

The work notes that learning platforms are an innovative form of education activities management, but their integration in the national system of education is connected with a number of risks. The article gives a contemporary review of learning platforms in the Russian educational field in terms of their nominal recognition, their real demand for by the experts in online education and their long-term benefits for national education. The principal criteria for the choice of learning platforms usage in education are stated and summarized on the basis of the empirical data. The study contains a description of a complex of main tasks for Russian education; in the professional environment their successful solving is linked to the shift to online education technology.

Within the frame of forecasting and evaluation of risks in education there have been defined some threats which are typical for both domestic and foreign learning platforms as well as those which are specific for the latter ones. Risks interpretation is based on theoretical preliminary studies and experts' survey data related to the subject. The categorical range of risks obtained includes content risks, social, economic and political risks, psychological and pedagogical risks, management risks. The authors raise the problem of regulation of foreign learning platforms integration into the Russian education system. The work contains the arguments for and against control in this sphere.

Keywords: national education system, online education, e-learning, learning platform, education environment, risks for education, quality of education, online course, sociological survey, quantitative analysis

Cite as: Onosov, A.A., Bryzgalina, E.V., Savina, N.E., Tumanov, S.V. (2018). [Foreign Learning Platforms in Russian Education System: Potential Capacity Evaluation and Risks Forecasting]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 135-151. (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-135-151>

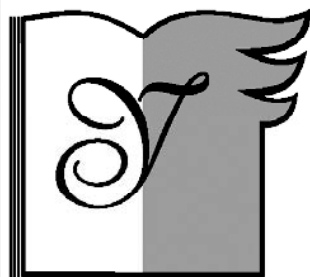
References

1. Onosov, A.A., Savina, N.E., Tumanov, S.V. (2017). [Educational Platforms under Conditions of IT-Revolution: Points of Growth and Risk Factors]. *Filosofija i obshchestvo*. [Philosophy and Society]. No 3(84), pp. 130-149. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Khunagov, R.D. (2010). [Risks of Modern Higher Education in Russia: Personal Aspect]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology]. No. 2, pp. 65-68. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Chubarova, O.I. (2005). [Educational Risk as an Economic Category, Its Essence]. *Polzunovskii Vestnik* = Polzunovsky Herald. No. 1, pp. 199-208. (In Russ.)
4. Shkhakhutova, Z.Z. (2014). [Risks in Today's Society and Their Influence on the Educational System]. *Koncept* [Concept]. No. 11, pp. 46-50. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14638.htm> (In Russ., abstract in Eng.)
5. Shcheglov, P.E., Nikitina, N.Sh. (2003). [Quality of Higher Education. Risks in Specialists Training]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. No. 1, pp. 46-59. (In Russ.)
6. Frantseva, Zh.K. (2017). [Innovation in Education: Prospects and Risks]. Available at: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2014/11/12/innovatsii-v-obrazovanii-perspektivy-i-riski> (In Russ.)
7. Romanova, E.A., Gasanova, R.R. (2017). [The System of Open Education and Its Risks in Conditions of Globalization]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie* = MSU Vestnik. Education. No. 3, pp. 69-76. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 03.07.18

Accepted for publication 14.07.18

Журнал
"Университетское управление:
практика и анализ"



umj.ru

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

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

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

Применение метода Communicative Language Teaching на занятиях по казахскому языку в русскоязычных группах

Аубакиров Нурлыбек Маманович – канд. филол. наук, проф., руководитель Центра «Триединство Языков» им. Ш. Кудайбердиева. E-mail: kenasch@mail.ru

Долгополова Алла Александровна – переводчик Центра «Триединство Языков» им. Ш. Кудайбердиева. E-mail: alla_rosebud@mail.ru

Карагандинский государственный технический университет, Караганда, Казахстан

Адрес: 100027, Республика Казахстан, г. Караганда, бульвар Мира, 56

Аннотация. В статье рассматривается специфика преподавания казахского языка в группах технических специальностей с русским языком обучения на примере Карагандинского государственного технического университета. Обучение ведется с учётом общенациональной политики трехязычия. Объясняется недостаточная эффективность традиционного грамматико-переводного метода обучения, используемого сегодня во многих образовательных учреждениях. Выдвинута гипотеза, что следует применять коммуникативную методику обучения (Communicative Language Teaching, CLT), популярную на Западе и широко используемую для изучения иностранных языков, в частности английского, причём необходима адаптация данного метода к казахстанским условиям. Приводится модель коммуникативно направленного занятия. Дано обоснование эффективности данного метода при обучении русскоговорящих студентов и раскрыты возможности его широкого внедрения для обучения взрослого населения Республики Казахстан казахскому языку.

Ключевые слова: обучение казахскому языку, политика трехязычия, методика CLT, Communicative Language Teaching, коммуникативная методика обучения, коммуникативно направленное занятие

Для цитирования: Аубакиров Н.М., Долгополова А.А. Применение метода Communicative Language Teaching на занятиях по казахскому языку в русскоязычных группах // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 152-158.

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-152-158>

В нашей стране обучение казахскому языку сегодня проводится в соответствии с политикой трехязычия, согласно которой население Казахстана должно владеть тремя языками – казахским как государственным, русским как языком межнационального общения и английским как международным: «к 2025 году 95% казахстанцев должны владеть казахским языком»¹. Актуальность широкого обучения

казахскому языку ставит вопрос о качестве и эффективности преподавания. Несмотря на массовое обучение учащихся казахскому языку в школах и университетах (с 1-го класса начальной школы), уровень владения им среди молодёжи остаётся низким. Учащиеся понимают значения отдельных слов, но не могут говорить на казахском языке. Чем это объяснить?

В то время как методика преподавания русского, английского, немецкого языков насчитывает сотни лет, методика преподавания казахского языка как неродного – лишь несколько десятков лет. Поэтому низкий уровень владения учащимися данным языком можно объяснить отсутствием эффективной методики, которая могла бы помочь пре-

¹ Послание Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия “Казахстан-2050”: Новый политический курс состоявшегося государства» // Zakon.kz – информационный портал. 2012. 14 декабря. URL: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31305418

одолеть языковой барьер, развивать все виды речевой деятельности: слушание, говорение, чтение и письмо. Большинство занятий по казахскому языку как в рамках школьного курса, так и в стенах высших учебных заведений проводятся, как правило, с использованием грамматико-переводного метода, который, по мнению многих специалистов, является устаревшим [1, с. 56]. Министр образования Казахстана считает, что «именно по причине отсутствия качественной методики мы за месяцы и годы обучения казахскому языку в школах не можем добиться желаемого результата»². Важнейшей задачей поэтому становится выработка такой методики преподавания, которая смогла бы вывести русскоязычную молодёжь на новый уровень владения казахским языком до уровня B2 и выше согласно CEFR (Common European Framework of Reference), то есть сформировать высокую коммуникативную компетенцию учащихся. Ответом на недостатки среднего и высшего образования в отношении преподавания языков в Казахстане, как и во всем мире, должно быть принятие компетентностного подхода, который основан на чётко сформулированных результатах обучения и стандартах [2, с. 229].

Государство сегодня оказывает мощную поддержку развитию языков, так как эта сфера определяет и в будущем будет определять успешность экономики Казахстана и межнациональное согласие. По всей стране при высших учебных заведениях созданы центры трехязычия, казахский язык изучается в вузах любого профиля (гуманитарных, технических, медицинских) как дисциплина общеобразовательного и базового обязательного компонента. Общая трудоёмкость дисциплины «Казахский язык» (цикл общеобразовательных дисциплин) составляет 270 академических часов (6 кредитов), трудоёмкость

дисциплины «Профессионально-ориентированный казахский язык» (цикл базовых дисциплин, обязательный компонент) составляет 90 академических часов (2 кредита)³.

В рамках нашего исследования выдвинута гипотеза, что на занятиях по казахскому языку для формирования языковой компетенции необходимо применять коммуникативную методику обучения (*Communicative Language Teaching, CLT*), направленную на формирование способности учащегося *общаться* на целевом языке [3]. Она широко используется во всём мире для изучения иностранных языков в сочетании с традиционным грамматико-переводным методом.

Известны следующие приёмы и принципы коммуникативной методики:

- параллельное развитие на уроке четырёх навыков: слушания, устной речи, чтения, и письма [4];
- формулировка проблемно-ориентированных заданий (task-oriented learning);
- акцент на студентоцентрированном подходе (student-centered approach);
- организация различных видов работ, в том числе в группах, в парах.

Перечислим некоторые формы деятельности, используемые на коммуникативно-ориентированных уроках:

- задания типа «заполни недостающую информацию» (information gap task);
- обмен мнениями между учениками на тему, интересную им в повседневной жизни («Opinion sharing») [5, с. 14–21];
- диалоги в парах (interviews) [6];
- общение: учащиеся ходят по аудитории и вступают в диалог друг с другом для выяснения необходимой информации (mingling activity);
- разыгрывание ролей (roleplay).

² Преподавание казахского языка в школах будет вестись по-новому – Сагадиев // Казахстанская правда. 2016. 10 марта. URL: <http://www.kazpravda.kz/news/obshchestvo/prepodavanie-kazahskogo-yazika-v-shkolah-budet-vestis-po-novomu-sagadiev/>

³ Приложение 1 к Государственному общеобразовательному стандарту высшего образования РК [Утверждён Постановлением Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080] // Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан. URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200001080>

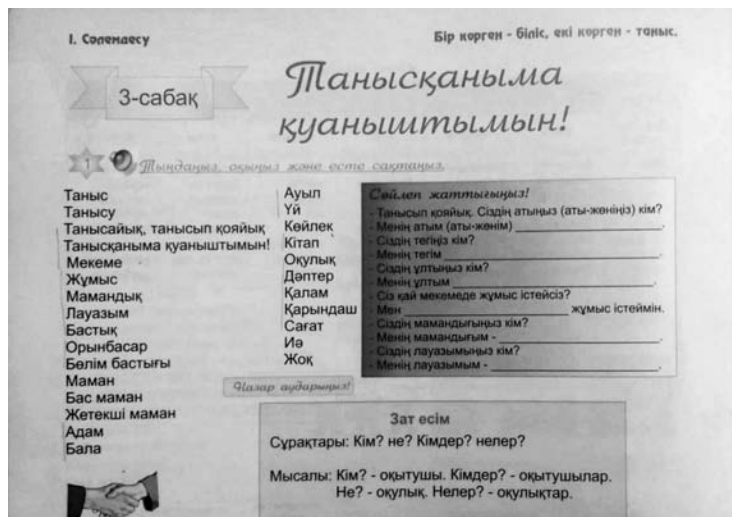


Рис. 1. Презентация лексического материала к теме «Рад знакомству»

При построении коммуникативно направленных уроков казахского языка для русскоязычных групп мы считаем необходимым использовать элементы методики преподавания иностранного языка известного советского педагога и лингвиста Е.И. Пассова. Он считает, что коммуникативность урока достигается с помощью принципа ситуативности (обучение речи на основе смоделированных ситуаций) и организации обучения как модели процесса общения [7, с. 36].

Итак, рассмотрим урок казахского языка продолжительностью 1 час 50 минут, проводимый в группе студентов первого курса русского отделения специальности «Горное дело». Уровень владения казахским языком – А1, начальный (понимают слова, но не могут говорить на казахском).

Тема: «Танысқаныма қуаныштымын» (рус. «Рад знакомству»). Повторение темы «Приветствие», закрепление речевого навыка.

Вводная часть. Приветствие (5–6 минут). Преподаватель здоровается на казахском со Студентом 1, демонстрируя модель диалога: *Сәлеметсің бе? / Қайырлы таң / Амансың ба?* Студент 1 отвечает: *Сәлеметсіз бе? / Қайырлы таң / Амансыз ба?* Преподаватель показывает студенту на его соседа, намекая, что теперь он здоровается. Диалог идёт

цепочкой, все студенты вовлечены. Преподаватель: *Қалың қалай?* Студент 1: *Рақмет, жақсы / тамаша / қалым жақсы / жаман емес / орташа*. Диалог идет по кругу. Имеются несколько вариантов ответа, студенты должны использовать разные варианты.

Далее – презентация новой темы «Рад знакомству». На интерактивной доске представлена лексика [8, с. 8] (Рис. 1).

Задание 1 (15 минут). Проработка правильного произношения: преподаватель произносит, студенты повторяют. Работа с переводом слов: преподаватель предлагает студентам догадаться о значении слова; перевод слов, которые студенты не отгадали, говорит сам (прием «eliciting»). Студенты записывают новый лексический материал.

Задание 2 (5–7 минут). Упражнение «Заполни пробелы» и аудирование: студенты вписывают в пробелы своё имя, фамилию, национальность, место учёбы, специальность (приём «fill-in-the gap»). Письменный ответ студента выглядит примерно так: *Менің атым Сергей, менің тегім Волков, менің ұлтым орыс. Мен Қарағанды Мемлекеттік Техникалық Университетте бірінші курста оқимын. Менің мамандығым – тау-кен инженері*. Преподаватель включает аудиозапись, студенты проверяют правильность ответов.

2. Сұрақтардың жауабын толықтырыңыз.

1. Сіздің аты-жөніңіз кім?
Менің аты-жөнім — _____.
2. Сіздің ұлтыңыз кім?
Менің ұлтым — _____.
3. Сіздің мамандығыңыз кім?
Менің мамандығым — _____.
4. Сіз қайда жұмыс істейсіз?
Мен _____ жұмыс істеймін.

Рис. 2. Презентация четырёх вопросов, часто задаваемых при знакомстве [9, с. 15].

Таныс	-	танысып кой!
Танисайық	-	танысып қояйық!
Танисындар	-	танысып қойындар!
Танысыңыздар	-	танысып қойыңыздар!
Мен сізді танимын	-	танымаймын
Таныс болыңыздар		

Рис. 3. Презентация слов, используемых при знакомстве в казахском языке

Задание 3 (20 минут). Работа в парах стоя со сменой партнеров («Mingling activity»). Закрепление в речи пройденного. Преподаватель даёт задание поздороваться, представиться, рассказать о себе (сообщить имя, фамилию, национальность, место учёбы, специальность) двум студентам. Учащиеся ходят по аудитории, общаются.

Презентация материала (15 минут). Преподаватель: «Вы научились рассказывать о себе. Теперь мы научимся задавать вопросы собеседнику» (Рис. 2). Преподаватель: «При знакомстве в казахском языке часто употребляются такие выражения: *таныс – танысып қой*» (Рис. 3).

Задание 4 (10 минут). Поздороваться. Представиться. Задать четыре пройденных вопроса. Сказать, что рад знакомству (работа в парах).

Презентация нового выражения (5 минут). Преподаватель: «Теперь вы можете задавать вопросы, рассказать о себе. Иногда при знакомстве вам нужно представить вашего друга. Это делается так: *Сәлеметсіздер*

ме, достар. Танисып қойыңыздар. Бұл менің досым. Оның аты – Сергей, тегі – Волков. Ол Қағазанды мемлекеттік техникалық университетте бірінші курста оқиды. Оның мамандығы – тау-кен инженері».

Задание 5 (20 минут). Поздороваться. Представить своего друга коллегам («Roleplay»). Ситуация: Студент 1 знакомит своего друга (Студент 2) с коллегами (Студенты 3, 4). Коллеги должны задать вопросы новому знакомому (Студенту 2): узнать его специальность, место учёбы. После выполнения задания роли меняются (Студент 3 знакомит Студента 4 со своими коллегами, Студентами 1 и 2).

Мы описали примерный урок в группе русского отделения. Каждое упражнение и вид деятельности («activity») мы старались делать коммуникативно направленным, чтобы снять языковой барьер, страх перед разговором на изучаемом языке, чтобы студенты задействовали в речи лексику, которую они знали со школы, но не могли применить. На последующих уроках, когда навыки уст-

Таблица 1

Оценка уровня удовлетворенности студентов проведением занятий

Вопросы анкеты	Совершенно не согласен	Не согласен	Затрудняюсь ответить	Согласен	Совершенно согласен
Преподаватель показал хорошие знания по изучаемой дисциплине	0	0	0	0	15
Преподаватель уделил равное внимание всем студентам	0	0	0	1	14
Преподаватель преподносил материал в интересной форме	0	0	1	2	12
Обучение развило мои коммуникативные навыки (устную речь)	0	0	2	3	10
Обучение прибавило мне уверенности при общении на казахском языке	0	1	1	3	10
Мои домашние задания регулярно проверялись, я получал обратную связь	0	0	0	0	15
По результатам обучения у меня возникла мотивация к дальнейшему изучению языка	3	2	2	1	7
Итоговый вопрос: Как бы вы в целом оценили качество преподавания дисциплины?	0	0	0	1	14

ной речи закреплены, применяется традиционный грамматико-переводной метод в виде упражнений на перевод маленьких несложных текстов, на грамматику.

По окончании семестрового обучения казахскому языку был проведён контрольный устный зачёт, результаты которого показали, что студенты могут представиться, рассказать о себе, поддержать разговор на простые темы (учёба, профессия, семья, техническая специальность, резюме). Способность поддержать разговор на изучаемом языке является иноязычной коммуникативной компетенцией, приобретение которой и было целью нашего обучения. Для оценки уровня удовлетворённости студентов занятиями было проведено анкетирование, разработанное по модели опросника Национального центра исследований профессионального образования при Правительстве Австралии [10]. Анкета включала в себя ряд утверждений, которые студентам необходимо было оценить по пятибалльной шкале (Табл. 1).

Уровень удовлетворённости проведением занятий по казахскому языку среди группы студентов из 15 человек первого курса спе-

циальности «Горное дело» КарГТУ можно представить в виде диаграммы (Рис. 4). Считаем, что удовлетворённость студентов можно и даже нужно считать показателем успешности применения вышеописанных методик. Таким образом, для обучения русскоязычных групп казахскому языку считаем необходимым применять метод CLT, который включает в себя работу в малых группах, в парах, ситуативность упражнений, сочетая его с использованием современных ИКТ (мультимедиа-проектора, интерактивной доски, презентаций) и традиционным методом обучения. Поскольку данный метод хорошо зарекомендовал себя при обучении студентов первого курса технического вуза, его можно адаптировать к школьной программе и внедрить в общенациональном масштабе для обучения госслужащих казахскому языку.

Литература

1. Mukalel J.C. Approaches to English Language Teaching. New Delphi: Discovery Publishing House, 2007.
2. Gonczi A., Arguelles A. Competency based education: a world perspective. Mexico City: Editorial Limusa, 2000.



Рис. 4. Графическое представление результатов анкетирования студентов

3. Savignon S.J. Communicative competence theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill, 1997.
4. Davies P., Pearse E. Success in English teaching. Oxford: Oxford University Press, 2008. 221 p.
5. Richards J. Communicative Language Teaching Today. USA: Cambridge University Press, 2006.
6. Brandl K. Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall, 2008.
7. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Коллапова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация): Методическое пособие для русистов. СПб: Златоуст, 2007. 200 с.
8. Сарыарка. Қазақ тілі: Оқу құралы / Авто: Сыздықов М.Ж., Нұрғалиева Т.Н., Жақанова Ж.Р., Жұмагелдина Д.М., Қызғалышева А.Ж. Қарағанды баспасы, 2008. 220 с.
9. Қазақ тілі: Қарапайым деңгей: оқу құралы. Жақанова Ж.Р., Жұмагелдина Д.М., Игенова А.А. Қарағанды, 2016. 118 с.
10. Fieger P. Measuring student satisfaction from the Student Outcomes Survey. National Centre for Vocational Education Research. Technical paper. 2012. May 23. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532394.pdf>

Статья поступила в редакцию 26.06.18

Принята к публикации 15.07.18

Communicative Language Teaching Method in Teaching the Kazakh Language to Russian-Speaking Technical Students in Kazakhstan

Nurlybek M. Aubakirov – Cand. Sci. (Philology), Prof., Director of the Kудайбердиев Languages Triunity Center, e-mail: kenasch@mail.ru

Alla A. Dolgopolova – translator of the Kудайбердиев Languages Triunity Center, e-mail: alla_rosebud@mail.ru

Karaganda State Technical University, Karaganda, Kazakhstan

Address: office 121, 56, Bulvar Mira, Karaganda, 100027, Republic of Kazakhstan

Abstract. The article deals with the specifics of teaching Kazakh language to Russian-speaking technical students at Karaganda State Technical University, Kazakhstan, in the light of the nationwide trilingualism policies. The paper explains ineffectiveness of the traditional grammar-translation method used today in many educational institutions. It has been hypothesized that Kazakh language teachers should use the Communicative language teaching (CLT) methodology, which is rather popular in the West and widely used for teaching foreign languages, in particular English, with its adaptation for Kazakhstan's conditions. The study gives a model of a communication-based lesson and proves its effectiveness in teaching Kazakh language to Russian-speaking students as well as suggests the possibility of its widespread implementation for training adult population in Kazakhstan.

Keywords: teaching Kazakh language, trilingualism policy, CLT methodology, Communicative language teaching, communication-based lesson

Cite as: Aubakirov, N.M., Dolgoplova, A.A. (2018). [Communicative Language Teaching Method in Teaching the Kazakh Language to Russian-Speaking Technical Students in Kazakhstan]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 152-158. (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-152-158>

References

1. Mukalel, J.C. (2007). Approaches to English Language Teaching. New Delphi: Discovery Publishing House.
2. Gonczi, A., Arguelles, A. (2000). Competency Based Education: A World Perspective. Mexico City: Editorial Limusa.
3. Savignon, S.J. (1997). Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
4. Davies, P., Pearse, E. (2008). Success in English Teaching. Oxford: Oxford University Press. 221 p.
5. Richards, J. (2006). Communicative Language Teaching Today. USA: Cambridge University Press.
6. Brandl, K. (2008). Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.
7. Passov, E.I., Kibireva, L.V., Kollarova, E. (2007). *Kontsepsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya (teoriya i ee realizatsiya)* [The Concept of Communicative Education in Foreign Language (Theory and Implementation)]. St. Petersburg: Zlatoust. 200 p. (In Russ.)
8. Saryarka. *Kazak Tili*: Coursebook [Saryarka. Kazakh Language] (2008) / Syzdykov, M.Zh., Nurgalieva, T.N., Zhakanova, Zh.R., Zhumageldina, D.M., Kyzgalysheva, A.Zh. Karagandy Publishing House. 220 p. (In Kazakh)
9. *Kazak tili: Karapajym dengej*: Coursebook [Kazakh Language. Beginner Level] (2016). Zhakanova, Zh.R., Zhumageldina, D.M., Igenova, A.A.. Karaganda. 118 p. (In Kazakh)
10. Fieger, P. (2012). Measuring Student Satisfaction from the Student Outcomes Survey. National Centre for Vocational Education Research. Technical paper. May 23. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532394.pdf>

The paper was submitted 26.06.18

Accepted for publication 15.07.18

СЕМИНАРЫ. ИНФОРМАЦИЯ

Семинару по истории высшей школы в Санкт-Петербурге – 15 лет

Костина Татьяна Владимировна – канд. истор. наук, ст. науч. сотрудник.

E-mail: tanyabizyaeva@yandex.ru

Санкт-Петербургский филиал Архива РАН, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 1

***Аннотация.** Преподаватели высшей школы в России переживают период увеличения педагогической и бумажной нагрузки. В этой ситуации особенно важна среда, способствующая их профессиональному росту как исследователей, функцию которой может выполнять тематический семинар. Как форма организации научного сообщества он имеет преимущества перед конференциями с их жёстким регламентом докладов и дискуссий. Семинар по истории высшей школы Санкт-Петербурга уже 15 лет является неформальной площадкой для обсуждения докладов по истории высших учебных заведений не только Санкт-Петербурга, но и бывших Российской Империи и Советского Союза. На междисциплинарном семинаре апробируются доклады по образовательной политике, истории отдельных учебных заведений, вопросам методологии изучения истории высшей школы, изучению архивных комплексов учебных заведений и др. За последние пять лет было проведено 18 семинаров, четыре из них – в формате проблемных круглых столов; представлено и обсуждено в кругу специалистов 30 докладов.*

***Ключевые слова:** история высшего образования, история университетов, круглый стол, Российская Империя, тематический семинар*

***Для цитирования:** Костина Т.В. Семинару по истории высшей школы в Санкт-Петербурге – 15 лет // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 159-168.*

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-159-168>

В последние годы высшая школа в России переживает кризис, связанный с постоянным реформированием программ и увеличением нагрузки на преподавателей. Чтобы оставаться исследователями, преподаватели высшей школы нуждаются в профессиональной среде, где можно обсуждать свои научные идеи, апробировать исследования до публикации их результатов. Формат конференции с большим числом участников и, соответственно, жёстким регламентом далеко не всегда может помочь в этом. Более внимательной к исследователю и важной для его профессионального роста часто оказывается такая форма научной жизни, как тематический семинар.

Одним из немногочисленных постоянно действующих научно-исследовательских

семинаров в Санкт-Петербурге является Семинар по истории высшей школы при Санкт-Петербургском государственном университете. Зародился он ещё в начале 2000-х по инициативе Санкт-Петербургского научного общества историков и архивистов (СПбНОИиА)¹. Первым руководителем семинара был Г.А. Тишкин (1941–2011). В последние годы жизни, когда болезни не позволяли ему активно участвовать в работе семинара, руководство перешло к А.Ю. Дворниченко, возглавляющему ныне Музейный комплекс СПбГУ. Секретарём семинара до 2012 г. была О.Н. Ансберг (учёный секретарь СПбНОИиА), а после – Т.В. Костина. Организатором встреч, непременно поддер-

¹ О раннем периоде функционирования семинара и его деятельности в первое десятилетие см. [1].

живающим семинар во всех отношениях, на протяжении более чем десяти лет остаётся И.А. Тихонов. Он возглавляет Музей истории СПбГУ, который предоставляет семинару площадку для учёных собраний.

За время работы семинара на его заседаниях было заслушано и обсуждено более 70 докладов, из которых более 30 пришлось на последний пятилетний период. По традиции семинар, посвящённый высшему образованию, не ограничивает свои рамки географией Санкт-Петербурга. За последние пять лет были сделаны доклады, посвящённые истории Московского, Харьковского, Юрьевского (в современном Тарту), Пермского, Самарского университетов, Историко-филологическому институту князя Безбородко в Нежине и, конечно, вузам самого Петербурга. Чаще всего в центре внимания семинара оказывалась история Санкт-Петербургского университета, его непростая генеалогия, в которую включаются в качестве этапов существования Академический университет Академии наук и Педагогический институт, а также история учреждений, влившихся в СПбГУ: Санкт-Петербургского археологического (1878–1922) и Психоневрологического институтов (1908–1919), в которых в упомянутые годы шёл учебный процесс. Многие докладчики выходили на проблемы формирования общероссийской образовательной политики, культурной истории учебных заведений. Неоднократно на семинаре ставились проблемы методологии исследований истории высшей школы. Семинару свойственен междисциплинарный характер. Помимо историков, в последние пять лет на нём делали доклады философы, филологи, историки науки, искусствоведы.

Докладчиками за эти пять лет стали преподаватели СПбГУ, НИУ ВШЭ (как Москвы, так и Санкт-Петербурга), СПбГИК, Пермского и Тартуского университетов, ПСТГУ (г. Москва), сотрудники академических институтов (ИРАИ РАН, ИЯЛИ ФИЦ «Карельский научный центр РАН», СПбФ АРАН, СПбФ ИИЕТ РАН), «Музея истории

денег». На «взрослом» семинаре содержательно выступили аспиранты Д.А. Баринов и З.С. Гатина, сейчас уже защитившие диссертации [2; 3], магистрантка Н.В. Куприй.

Традиционно на семинаре принято заслушивать один или два доклада. На практике это бывают доклады двух типов: 1) обсуждение итогов проделанной работы или завершённого проекта с опорой на уже опубликованные докладчиками материалы, а также их перспективы. Такими были доклады Т.В. Костиной [4], И.А. Тихонова [5], С.А. Троицкого [6], А.М. Феофанова [7; 8], Е.А. Чистиковой [9] и ряд других; 2) обсуждение различных идей, в ходе которого рождаются или дорабатываются статьи и монографии. Это доклады Т.Т. Гузаирова [10], К.Б. Егоровой [11], К.А. Ильиной [12], А.А. Троицкой [13] и др. Формат таких семинаров позволяет не ограничивать количество вопросов к докладчикам, время ответов на них, а также устроить в конце дискуссию.

В то же время «семинаристы» нередко устраивают собрания по разным случаям. Например, дважды за прошедший срок Е.А. Ростовцев презентовал тематические номера периодических изданий, посвящённых истории высшей школы: «КЛИО» (2013, № 10; 2016, № 8) и «Вестника СПбГУ. История» (2016, № 3). Авторами примерно половины статей в этих журналах стали участники семинара Д.А. Баринов [14], А.Ю. Дворниченко [15], Т.Н. Жуковская [16–18], Е.А. Калинина [19], Т.В. Костина [20; 21], А.Ф. Кривоноженко [22], М.В. Лоскутова [23], Е.А. Ростовцев [24–26], И.А. Тихонов [27; 28]. 9 февраля 2015 г. «семинаристы» приняли участие в торжественных мероприятиях, посвящённых 291-й годовщине основания Университета. По этому случаю Музеем истории СПбГУ совместно с Общеуниверситетской кафедрой физической культуры и спорта и Научной библиотекой им. М. Горького была подготовлена выставка «Спорт в Санкт-Петербургском университете», а также состоялась торжественная церемония вручения подарка СПбГУ – живописного портре-

та П.Н. Филиппова (1825–1855) – студента физико-математического факультета Императорского Санкт-Петербургского университета 1840-х гг., выполненного в июне 1842 г. в Варшаве (дар А.Н. Палицыной). 21 октября 2016 г. семинар был приурочен к открытию в Санкт-Петербургском государственном университете выставки, посвящённой столетию Пермского университета. Директор Музея истории Пермского университета, доцент кафедры новейшей истории России М.В. Ромашова рассказала о том, как в Перми было организовано открытие отделения Императорского Петроградского университета. 27 января 2018 г. члены семинара осмотрели постоянную экспозицию известной школы Карла Мая и прослушали лекцию М.Т. Валиева по истории школы – кузницы научно-преподавательских кадров высшей школы Санкт-Петербурга.

Наконец, за прошедший период у семинара появился новый формат, претендующий на то, чтобы стать традиционным. Речь идёт о проблемных круглых столах с несколькими небольшими докладами и большим обсуждением в конце. Первый такой стол, состоявшийся 18 февраля 2014 г., получил название «Архивные комплексы высших учебных заведений (до 1917 г.): особенности формирования, информационный потенциал, проблемы использования». На нём было сделано три доклада: 1) «Документы учебных заведений Академии наук в фондах Санкт-Петербургского филиала Архива РАН» (Т.В. Костина); 2) «Архив Педагогического института в Санкт-Петербурге (1804–1819): формы документирования университетской повседневности» (Т.Н. Жуковская) и 3) «Архивы канцелярий попечителей учебных округов: история формирования и специфика (Российская Империя, первая половина XIX века)» (К.А. Ильина). В ходе докладов и обсуждения удалось лучше разобраться в исторических особенностях формирования комплексов архивной документации, что является важным фактором для успешной научно-исследовательской

работы. Т.Н. Жуковская предложила новую концепцию описания университетского архива – понятие «Большой университетский архив» или «совокупность всех комплексов, отражающих его административные и социальные связи». Позднее доклады Жуковской и Ильиной стали частью коллективной монографии «Биографии университетских архивов» (Москва, 2017) [29; 30].

Уже через два месяца, 13 мая 2014 г. в сотрудничестве с Центром университетских исследований Института гуманитарных историко-теоретических исследований им. А.В. Полетаева НИУ ВШЭ (г. Москва) был организован круглый стол на тему «Возможности устной истории в изучении высшей школы». Участники центра на протяжении двух лет собирали интервью представителей администрации и профессорско-преподавательского состава университетов России, записывали воспоминания и рассказы об академической повседневности 1980–2000-х гг. За круглым столом выступили сотрудники ИГИТИ Е.А. Вишленкова, З.С. Гатина, К.А. Ильина. Поднимались вопросы превращения университетских исследований в самостоятельную историческую субдисциплину, обсуждались возможности и ограничения методов устной истории при изучении современных академических сообществ, анализировалась практика присуждения учёных степеней в России в 1990–2000 гг.

Третий круглый стол семинара прошёл 16 ноября 2015 г. под названием «Категории учащихся высшим наукам XVIII – первой четверти XIX вв.: проблемы изучения и описания». Предметом анализа стали различные группы учащихся, существовавшие на этапе становления высшего светского образования в России: студенты-учащиеся и студенты-сотрудники Академии наук в 1725–1732 гг. (Т.В. Костина) [31], гимназисты и учащиеся ректорского класса Московского университета второй половины XVIII в., которых часто в исследовательской литературе путают со студентами (А.М. Феофа-

**Доклады, прочитанные на Семинаре по истории высшей школы
во второй половине 2013 – начале 2018 гг.**

№	Участник	Вуз	Тема	Дата
1.	Феофанов А.М.	ПСТГУ	Составление словаря «университетских людей»: проблемы и методические решения (на примере Московского университета XVIII – первой трети XIX века)	28.10.13
2.	Баринов Д.А.	СПбГУ	Студенчество Петербургского университета 1884–1917 гг. Особенности социального и национального состава	16.12.13
3.	Костина Т.В.	СПбФ АРАН	Документы учебных заведений Академии наук в фондах Санкт-Петербургского филиала Архива РАН	18.02.14
4.	Жуковская Т.Н.	СПбГУ	Архив Педагогического института в Санкт-Петербурге (1804–1819): формы документирования университетской повседневности	–
5.	Ильина К.А.	НИУ ВШЭ (Москва)	Архивы канцелярий попечителей учебных округов: история формирования и специфика (Российская Империя, первая половина XIX века)	–
6.	Басаргина Е.Ю.	СПбФ АРАН	Историко-филологический институт князя Безбородко в Нежине.	15.04.14
7.	Вишленкова Е.А.	НИУ ВШЭ (Москва)	О Центре университетских исследований ИГИТИ	13.05.14
8.	Гатина З.С.	НИУ ВШЭ (Москва)	Возможности и ограничения устной истории при изучении современных академических сообществ	–
9.	Ильина К.А.	НИУ ВШЭ (Москва)	Практика присуждения учёных степеней в 1990–2000 (казус школы А.Н. Якушева)	–
10.	Егорова К.Б.	ИРЛИ РАН (Пушкинский дом)	История перевода польской литературы в Харьковском университете (1800–1825 гг.)	16.10.14
11.	Демин М.Р.	НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург)	Романтизм на службе государства: влияние С.С. Уварова на университетскую философию в 1830-е годы	23.04.15
12.	Троицкий С.А.	СПбГУ	Философский пароход ждет пассажиров: вытеснение философии из Университета в 1920-е годы	–
13.	Троицкая А.А.	СПбГУ	Становление искусствознания как академической дисциплины (Институт истории искусств в 1912–1925 гг.)	13.10.15
14.	Костина Т.В.	СПбФ АРАН	К вопросу о численности и статусе первых академических студентов в Петербурге (1725–1732 гг.)	16.11.15
15.	Феофанов А.М.	ПСТГУ	«Учился в университете»: что стоит за фразой?	–
16.	Жуковская Т.Н.	СПбГУ	Воспитанники / студенты Педагогического института в Петербурге. 1803–1819	–
17.	Басаргина Е.Ю.	СПбФ АРАН	Институт академических воспитанников. 1803–1830 гг.	–
18.	Тихонов И.А.	СПбГУ	Учебное заведение с непонятным статусом: Санкт-Петербургский археологический институт (1878–1922 гг.)	01.03.16.
19.	Гузаиров Т.Т.	Тартуский университет	Студенты-евреи и власть: частное поведение, конфликты и делопроизводство в Императорском Юрьевском университете	27.04.16
20.	Серых Д.В.	СПбФ АРАН	Самарский университет в 1918–1927 гг.	–
21.	Тихонов И.А.	СПбГУ	Торжественное заседание Семинара по истории высшей школы, посвящённое 75-летию профессора Г.А. Тишкина (1941–2011). Вступительное слово	29.06.16

№	Участник	Вуз	Тема	Дата
22.	Жуковская Т.Н.	СПбГУ	Г.А.Тишкин и современные проблемы историографии Санкт-Петербургского университета	–
23.	Вахромеева О.Б.	СПбГУ	Г.А. Тишкин – историк женского движения в России	–
24.	Крымская А.С.	СПбГИК	Деятельность Г.А. Тишкина в Санкт-Петербургском государственном институте культуры (1984–2008)	–
25.	Ростовцев Е.А.	СПбГУ	Современная историография и биографика Санкт-Петербургского университета: исследовательские проекты Института истории	–
26.	Ромашова М.В.	Пермский университет	История создания университета в Перми (к его 100-летию)	21.10.16
27.	Тихонова И.А.	СПбГУ	Празднование столетия Пермского университета в октябре 2016 г.	–
28.	Чистикова Е.А.	Музей истории денег АО «Гознак»	Министр просвещения А.С. Норов. Личность и деятельность в оценках современников и исследователей	15.12.16
29.	Жуковская Т.Н.	СПбГУ	Профессоранты Петербургского педагогического института в Европе в 1800–1810-х гг. Новые материалы	02.03.17
30.	Костина Т.В.	СПбФ АРАН	Когда и куда «пропал» Академический университет: реформа учебных заведений Академии наук 1765–1770 гг.	15.06.17
31.	Куприянов А.В.	НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург)	Новые возможности количественной истории университетов	–
32.	Лоскутова М.В.	НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург)	Лесохозяйственное образование в России в первой трети XIX в.	09.11.17
33.	Куприй Н.В.	СПбГУ	Численность и социальный состав студентов Петроградского университета в 1918–1924 гг.	–
34.	Ростовцев Е.А.	СПбГУ	Петроградский университет: этапы трансформации (1917–1922)	05.04.18
35.	Кривоноженко А.Ф.	ИЯЛИ ФИЦ “Карельский научный центр РАН”	Петроградский университет в 1918 г.	–
36.	Самокиш А.В.	СПбФ ИИЕТ	Психоневрологический институт до и после революции 1917 г.	–

нов), категории воспитанников и студентов Педагогического института в Петербурге в 1803–1819 гг. (Т.Н. Жуковская) и, наконец, такая категория, как воспитанники Академии наук 1803–1830-х гг. (Е.Ю. Басаргина).

Последний круглый стол – «Высшие учебные заведения Петрограда в 1918 г.» – прошёл совсем недавно, 5 апреля 2018 г. Три доклада: Е.А. Ростовцева, А.Ф. Кривоноженко и А.В. Самокиш, – сделанные ими после многолетних исследований, помогли с разных сторон, глубоко узнать событийную канву и ощутить атмосферу преобразова-

ний, начавшихся в крупных вузах Петрограда после революции 1917 г. [32–34].

В заключение хочется пожелать, чтобы Семинар по истории высшей школы и после своего 15-летнего юбилея оставался активным научным центром изучения высшего образования в Петербурге и в России в целом. О предстоящих его заседаниях можно узнавать на сайте СПбГУ, из объявлений на стенде Музея истории СПбГУ, а также в социальной сети Facebook. Для постоянных участников семинара действует рассылка по электронной почте. Если

деятельность семинара вызвала у вас интерес, обратиться с просьбой о включении в рассылку можно по адресу секретаря семинара (TanyaBizyaeva@yandex.ru).

Литература

1. *Ансберг О.Н., Костина Т.В.* К десятилетие Семинара по истории высшей школы // КЛИО. 2013. № 10 (82). С. 154–156.
2. *Бафинов Д.А.* Этноконфессиональные и региональные организации студенчества Санкт-Петербургского университета (1884–1917 гг.): Дис. ... канд. истор. наук. СПб., 2015. 253 с.
3. *Гатина З.С.* Врачебная экспертиза в системе управления Российской империи первой половины XIX века: Дис. ... канд. истор. наук. М., 2017. 240 с.
4. *Костина Т.В.* Подготовка элит Российской Империи в учебных заведениях Академии наук (1726–1805) // Актуальное прошлое: взаимодействие и баланс интересов Академии наук и Российского государства в XVIII – начале XX в. Очерки истории: в 2 кн. / Сост. и отв. ред. И.В. Тункина. СПб.: Реноме, 2016. Кн. I. С. 260–302.
5. *Тихонов И.А.* Институт мало соответствующий своему названию (Санкт-Петербургский археологический институт 1878–1922 гг.) // Мавродинские чтения: Сборник статей / Под ред. Ю.В. Кривошеева, М.В. Ходякова. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2002. С. 301–307.
6. *Малинов А.В., Троицкий С.А.* Русская философия под запретом (К 90-летию «Философского парохода») // НАО. 2015. № 3 (133). С. 66–75.
7. *Феофанов А.М.* Иностранные профессора российских университетов (вторая половина XVIII – первая треть XIX в.): Биографический словарь / Под общ. ред. А.Ю. Андреева. Сост. А.М. Феофанов. М.: РОССПЭН, 2011. 207 с.
8. *Феофанов А.М.* Студенты Московского университета второй половины XVIII – первой четверти XIX века: Библиографический словарь. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 478 с.
9. *Чистикова Е.А.* Государственная и общественная деятельность А.С. Норова: Дис. ... канд. истор. наук. СПб., 2016. 240 с.
10. *Гузаифов Т.Т.* Студенты-евреи, балтийские немцы и песни. Национальные конфликты в Императорском Юрьевском университете (1893–1895) // Transnational Russian Culture / Транснациональное в русской культуре. М.: НЛО, 2018. С. 84–99.
11. *Егорова К.Б.* Польская литература в Харьковском университете: начальный этап // Из истории русской переводной художественной литературы первой четверти XIX века: Сборник статей и материалов. СПб.: Нестор-история, 2017. С. 113–126.
12. *Ilina K.A.* The Academic Study in the 1990s and 2000s of the History and Practice of Awarding Academic Degrees and Titles in Russia (April 23, 2014). Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP 46/HUM/2014. URL: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2428172> (дата обращения – 3.05.2018).
13. *Троицкая А.А.* Актуализация и деактуализация искусствознания: опыт Института истории искусств // НАО. 2015. № 3 (133). С. 86–100.
14. *Бафинов Д.А.* Коллективная биография студенчества Санкт-Петербургского университета 1884–1917 гг.: статистический анализ // КЛИО. 2013. № 10 (82). С. 42–49.
15. *Дворниченко А.Ю.* Г.В. Вернадский и Петербургская историческая школа // КЛИО. 2013. № 10 (82). С. 88–92.
16. *Жуковская Т.Н.* Правительственные стратегии в сфере просвещения и идея университета в Петербурге (1803–1819) // КЛИО. 2013. № 10 (82). С. 5–26.
17. *Жуковская Т.Н., Любезников О.А.* Правительственная политика и корпорация Петербургского университета в дореформенный период: основные итоги и проблемы изучения // КЛИО. 2013. № 10 (82). С. 26–35.
18. *Жуковская Т.Н.* Представляя университетское сословие // Вестник СПбГУ. Сер. 2. 2016. Вып. 3. С. 170–176.
19. *Калинина Е.А.* «Мы знаем, что значит война...»: воспоминания, письма, дневники универсантов военных лет: Рецензия / Сост. Т.Н. Жуковская, И.А. Тихонов; отв. ред. И.А. Тихонов (СПб.: Изд. дом СПбГУ, 2010. 662 с. // КЛИО. 2013. № 10 (82). С. 152–153.
20. *Костина Т.В.* Пространство Академических гимназий и университета: материалы к истории. 1724–1805 гг. // КЛИО. 2013. № 10 (82). С. 6–15.
21. *Kostina T.V., Koupryanov A.V.* Growth or stagnation? Historical dynamics of the growth

- patterns of Dorpat University (1803–1884) // Вестник СПбГУ. Сер. 2. 2016. Вып. 3. С. 31–45.
22. *Кривоноженко А.Ф.* Процесс советизации Петроградского университета в 1918–1922 гг. // КЛИО. 2013. № 10 (82). С. 104–108.
23. *Лоскутова М.В.* Козельский лесной институт и начало высшего лесотехнического образования в Российской Империи // КЛИО. 2016. № 8 (116). С. 22–29.
24. *Ростовцев Е.А., Бафинов Д.А.* Историко-филологический факультет Петербургского университета: проблемы коллективной монографии (1819–1917) // КЛИО. 2013. № 10 (82). С. 36–41.
25. *Ростовцев Е.А., Андреева В.В.* Кризис 1911 г. в Петербургском университете в зеркале российской прессы // КЛИО. 2013. № 10 (82). С. 77–88.
26. *Ростовцев Е.А., Сидорчук И.В.* Мобилизация интеллекта и отравляющие газы: к истории науки в Петроградском университете в период I мировой войны // КЛИО. 2016. № 8 (116). С. 40–48.
27. *Тихонов И.Л.* Археологические коллекции в музеях Императорского Санкт-Петербургского университета // КЛИО. 2013. № 10 (82). С. 49–53.
28. *Тихонов И.Л. Ф.А. Браун* – профессор, декан, проректор Санкт-Петербургского университета // КЛИО. 2016. № 8 (116). С. 72–83.
29. *Жуковская Т.Н.* Архив Педагогического института в Санкт-Петербурге (1804–1819): специфика отражения университетской повседневности // Биографии университетских архивов / Под ред. Е.А. Вишленковой, К.А. Ильиной, В.С. Парсамова. М.: Изд. дом ВШЭ, 2017. С. 114–164.
30. *Ильина К.А.* Архивы попечителей учебных округов в Российской Империи // Биографии университетских архивов / Под ред. Е.А. Вишленковой, К.А. Ильиной, В.С. Парсамова. М.: Изд. дом ВШЭ, 2017. С. 165–184.
31. *Костина Т.В.* К вопросу о численности и статусе первых академических студентов в Петербурге (1725–1732 гг.) // Вестник ПСТГУ. 2016. № 1(68). С. 32–44.
32. *Ростовцев Е.А.* Столичный университет Российской Империи: учёное сословие, общество и власть (вторая половина XIX – начало XX в.) М.: Политическая энциклопедия, 2017. 903 с.
33. *Кривоноженко А.Ф.* Петроградский университет в 1917–1922 гг.: от университета императорского к университету советскому // Петербургские исследования. 2011. № 3. С. 257–266.
34. *Самокиш А.В.* Естественно-исторический факультет университета при Психоневрологическом институте В.М. Бехтерева в годы первой мировой войны. От научного энтузиазма к политической активности // Институт истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова РАН. Годичная научная конференция (2016). М.: ИИЕТ РАН, 2016. С. 761–764.

Статья поступила в редакцию 07.07.18

Принята к публикации 17.07.18

The 15th Anniversary of the Seminar on the History of Higher School in St. Petersburg

Tatiana V. Kostina – Cand. Sci. (History), Senior Researcher, e-mail: tanyabizyaeva@yandex.ru
St. Petersburg Branch of the Archive of the Russian Academy of Sciences, Russia
Address: 1 Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation

Abstract. University teachers in Russia have a period of increasing pedagogical and paper load. In this situation it is important to offer an environment, preserving and developing their research skills, providing a possibility of discussing their results in an audience of expert and concerned colleagues. A thematic seminar as a form of such environment in many respects has advantages over conferences, with their strict rules of reports and discussions. The seminar on the history of higher school in St. Petersburg for 15 years has been an informal platform for reports and discussions on the history of higher education not only in St. Petersburg, but also in the territories of the former Russian Empire and the Soviet Union. Reports, presented at the interdisciplinary seminar, deal with

the educational policy, the history of educational institutions, the methodology of studying the history of higher education, the study of archival collections of educational institutions, etc. Over the past five years 18 sessions have been held, 4 of them – in the form of problematic round tables; overall 30 reports were presented.

Keywords: history of higher education, history of universities, round table, Russian Empire, thematic seminar, round table discussions

Cite as: Kostina, T.V. (2018). [The 15th Anniversary of the Seminar on the History of Higher School in St. Petersburg]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 8-9, pp. 159-168 (In Russ., abstract in Eng.)

<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-159-168>

References

1. Ansberg, O.N., Kostina, T.V. (2013). [By the Tenth Anniversary of the Seminar on the History of Higher Education]. *KLIO* [CLIO]. No. 10 (82), pp. 154-156 (In Russ.)
2. Barinov, D.A. (2015). *Etnokonfessional'nye i regional'nye organizatsii studentchestva Sankt-Petersburgskogo universiteta (1884–1917 gg.)* [Ethnoconfessional and Regional Student Organizations of the St. Petersburg University (1884-1917). Diss. Cand. Sci. (History)]. St. Petersburg, 253 p. (In Russ.)
3. Gatina, Z.S. (2017). *Vrachebnaia ekspertiza v sisteme upravleniia Rossiiskoi imperii pervoi poloviny XIX veka* [Medical Expertise in the Management System of the Russian Empire of the First Half of the XIX Century: Diss. Cand. Sci. (History)], Moscow, 240 p. (In Russ.)
4. Kostina, T.V. (2016). [Training of the Elites of the Russian Empire in Educational Institutions of the Academy of Sciences (1726–1805)]. In: I. Tunkina (Ed.). *Aktual'noe proshloe: vzaimodeistvie i balans interesov Akademii nauk i rossiiskogo gosudarstva v XVIII – nachale XX v. Ocherki istorii. V 2 kn.* [Relevant Past: Interaction and Balance of Interests of the Academy of Sciences and the Russian State in XVIII – beginning of XX century]. St. Petersburg: Renome Publ. Vol. 1. Pp. 260–302. (In Russ.)
5. Tikhonov, I.L. (2002). [The Institute, Almost Not Corresponding to its Name (St. Petersburg Archaeological Institute 1878–1922)]. In: *Mavrodinskiye chteniya: Sbornik statei*. [Mavrodinsky Readings: Collected Articles]. Yu. V. Krivosheev, M.V. Khodyakov (Eds). St. Petersburg: St. Petersburg University Press, pp. 301-307. (In Russ.)
6. Malinov, A.V., Troitskii, S.A. (2015). [Russian Philosophy is Banned (To the 90th Anniversary of the «Philosophical Steamer»)]. *Novoe literaturnoe obozrenie* [New Literary Observer]. No. № 3 (133), pp. 66-75. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Feofanov, A.M., Andreev, A.Yu. (Ed.). (2011). *Inostrannye professora rossiiskikh universitetov (vtoraya polovina XVIII – pervaya tret' XIX v.): Biograficheskii slovar'* [Foreign Professors of Russian Universities (Second Half of XVIII – First Third of XIX Century): Biographical Dictionary]. Moscow: Russian Political Encyclopedia Publ., 207 p. (In Russ.)
8. Feofanov, A.M. (2013). *Studenty Moskovskogo universiteta vtoroi poloviny XVIII – pervoi chetverti XIX veka: Bibliograficheskii slovar'* [Students of Moscow University in the Second Half of the XVIII – First Quarter of the XIX Century: Bibliographic Dictionary]. Moscow: St. Tikhon's Orthodox Univ. Publ., 478 p. (In Russ.)
9. Chistikova, E.A. (2016). *Gosudarstvennaya i obshchestvennaya deiatel'nost' A.S. Norova. Kand. Diss.* [State and Public Activities of A.S. Norov: Diss. Cand. Sci. (History)]. St. Petersburg, 240 p. (In Russ.)
10. Guzairov, T.T. (2018). [Jewish Students, Baltic Germans and Songs. National Conflicts in the Imperial University of Yuryev (1893–1895)]. In: *Transnational Russian Culture*. Moscow: NLO Publ., pp. 84-99. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Egorova, K.B. (2017). [Polish Literature in Kharkov University: The Initial Stage]. In: *Iz istorii russkoi perevodnoi khudozhestvennoi literatury pervoi chetverti XIX veka. Sbornik statei i materialov* [From the History of Russian Translated Fiction of the First Quarter of the XIX Century. Collection of Articles and Materials]. St. Petersburg: Nestor history Publ., pp. 113-126. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Ilina, K.A. (2014). The Academic Study in the 1990s and 2000s of the History and Practice of Awarding Academic Degrees and Titles in Russia (April 23, 2014). Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP 46/HUM/2014. Available at: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2428172>
13. Troitskaya, A.A. (2015). [Actualization and Deactuation of Art History: The Experience of the Institute of Art History]. *Novoe literaturnoe obozrenie* [New Literary Observer]. No. 3 (133), pp. 86-100. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Barinov, D.A. (2013). [Collective Biography of Students of St. Petersburg University 1884–1917: Statistical Analysis]. *KLIO* [CLIO]. No. 10 (82), pp. 42-49. (In Russ.)
15. Dvornichenko, A.Yu. (2013). [G.V. Vernadsky and Petersburg Historical School]. *KLIO* [CLIO]. No. 10 (82), pp. 88-92. (In Russ.)
16. Zhukovskaya, T.N. (2013). [Government Strategies in the Field of Education and the Idea of a University in St. Petersburg (1803–1819)]. *KLIO* [CLIO]. No. 10 (82), pp. 5-26. (In Russ.)
17. Zhukovskaya, T.N., Lyubeznikov, O.A. (2013). [Government Policy and Corporation of St. Petersburg University in the Pre-reform Period: The Main Results and Problems of Studying]. *KLIO* [CLIO]. No. 10 (82), pp. 26-35. (In Russ.)
18. Zhukovskaya, T.N. (2016). [Introducing the University Estate]. *Vestnik SPbGU* [Vestnik SPbSU]. Ser. 2. No. 3, pp. 170-176. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Kalinina, E.A. (2013). [Review on the book “We Know What War Means ...”: Memoirs, Letters, Diaries of Universitarians of the War Years / Comp. T.N. Zhukovskaya, I.L. Tikhonov; ed. I.L. Tikhonov (St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University, 2010. 662 p.)]. *KLIO* [CLIO]. No. 10 (82), pp. 152-153. (In Russ.)
20. Kostina, T.V. (2013). [The Space of the Academic Gymnasium and the University: Materials for History. 1724-1805]. *KLIO* [CLIO]. No. 10 (82), pp. 6-15. (In Russ.)
21. Kostina, T.V., Kouprianov A.V. (2016). Growth or Stagnation? Historical Dynamics of the Growth Patterns of Dorpat University (1803–1884). *Vestnik SPbGU* [Vestnik SPbSU]. Ser. 2. No. 3, pp. 31-45.
22. Krivonozhenko, A.F. (2013). [The Process of Sovietization of the Petrograd University in 1918–1922]. *KLIO* [CLIO]. No. 10 (82), pp. 104-108. (In Russ.)
23. Loskutova, M.V. (2016). [Kozelsky Forest Institute and the Beginning of Higher Forestry Education in the Russian Empire]. *KLIO* [CLIO]. No. 8 (116), pp. 22-29. (In Russ., abstract in Eng.)
24. Rostovtsev, E.A., Barinov, D.A. (2013). [Historical-Philological Faculty of St. Petersburg University: Problems of Collective Monograph (1819–1917)]. *KLIO* [CLIO]. No. 10 (82), pp. 36-41. (In Russ.)
25. Rostovtsev, E.A., Andreeva, V.V. (2013). [The Crisis of 1911 at the University of St. Petersburg in the Mirror of the Russian Press]. *KLIO* [CLIO]. No. 10 (82), pp. 77-88. (In Russ.)
26. Rostovtsev, E.A., Sidorchuk, I.V. (2016). [Mobilization of Intelligence and Poison Gases: To the History of Science in the Petrograd University During the First World War]. *KLIO* [CLIO]. No. 8 (116), pp. 40-48. (In Russ., abstract in Eng.)
27. Tikhonov, I.L. (2013). [Archaeological Collections in the Museums of the Imperial St. Petersburg University]. *KLIO* [CLIO]. No. 10 (82), pp. 49-53. (In Russ.)

28. Tikhonov, I.L. (2016). [F. Brown – Professor, Dean, Vice-Rector of St. Petersburg University]. *KLIO* [CLIO]. No. 8 (116), pp. 72-83. (In Russ., abstract in Eng.)
29. Zhukovskaya, T.N. (2017). [Archive of the Pedagogical Institute in St. Petersburg (1804–1819): Specifics of Reflecting University Daily Life]. In: *Biografii universitetskikh arkhivov* [Biographies of University Archives]. Moscow: Publ. house HSE, pp. 114-164. (In Russ.)
30. Ilina, K.A. [Archives of Trustees of Educational Districts in the Russian Empire]. In: *Biografii universitetskikh arkhivov* [Biographies of University Archives]. Moscow: Publ. house HSE, pp. 165-184. (In Russ.)
31. Kostina, T.V. (2016). [Ranks of Students in St. Petersburg Academy of Sciences (1725–1732): Questioning Status and Corpus]. *Vestnik PSTGU* = St. Tikhon's University Review. No. 1 (68), pp. 32-44. (In Russ., abstract in Eng.)
32. Rostovtsev, E.A. (2017). *Stolichnyi universitet Rossiiskoi Imperii: uchenoe soslovie, obshchestvo i vlast' (vtoraia polovina XIX – nachalo XX v.)* [Metropolitan University of the Russian Empire: An Academic Estate, Society and Power (Second Half of the XIX – Early XX Century)]. Moscow: Political Encyclopedia Publ., 903 p. (In Russ.)
33. Krivonozhenko, A.F. (2011). [Petrograd University in 1917–1922: From the University of the Imperial to the Soviet University]. *Peterburgskie issledovaniia* [Petersburg Studies]. No. 3, pp. 257-266. (In Russ., abstract in Eng.)
34. Samokish, A.V. (2016). [The Natural History Faculty of the University of Bekhterev Psychoneurological Institute in the Years of the First World War. From Scientific Enthusiasm to Political Activity]. *Institut istorii estestvoznaniia i tekhniki im. S.I. Vavilova. Godichnaya nauchnaya konferentsiya* [S.I. Vavilov Institute for the History of Science and Technology of the Russian Academy of Sciences. Annual Scientific Conference]. Moscow: IHST RAS Publ., pp. 761-764. (In Russ.)

The paper was submitted 07.07.18

Accepted for publication 17.07.18

ВУЗОВСКИЙ ВЕСТИК

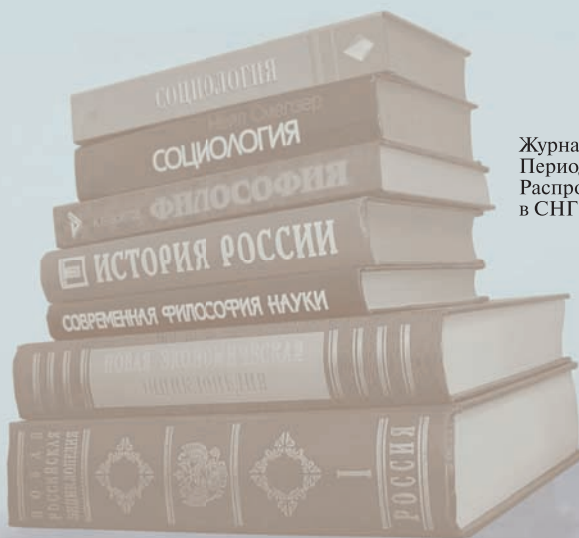
РОССИЙСКАЯ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ ГАЗЕТА
ИСТОРИКО-ПРОФИССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА,
СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА, АКАДЕМИКОВ, АКАДЕМИКОВ

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).



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

ПОМОЩЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ОРГАНИЗАЦИЯМ В СОЗДАНИИ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Интернет-тестирование позволит подготовиться к процедурам внутреннего и внешнего контроля и провести объективную оценку образовательных достижений студентов

www.i-exam.ru



ДИАГНОСТИКА

Готовность студентов
I курса к обучению
в вузе



ТРЕНАЖЕРЫ

Подготовка к
процедурам оценки
уровня обученности



ФЭПО

Внешняя
независимая
оценка



ФИЭБ

Сертификация
выпускников
бакалавриата



Получение сертификата качества,
который может быть учтен в ходе
процедуры государственной
аккредитационной экспертизы



Использование справочных
материалов, медиалекций



Предоставление результатов интернет-
тестирования в виде педагогического
анализа/мониторинга, рейтинг-листов



Учет результатов при
профессионально-общественной
аккредитации и в проекте «Лучшие
образовательные программы
инновационной России»



Оценка уровня образовательных
достижений студентов на основе
сертифицированных педагогических
измерительных материалов



Разработка собственных
тестовых материалов

**Научно-исследовательский институт
мониторинга качества образования**

 www.i-exam.ru

 nii.mko@gmail.com

 (8362) 42-24-68, 64-16-88

На шаг впереди вместе
с НИИ мониторинга качества образования!