

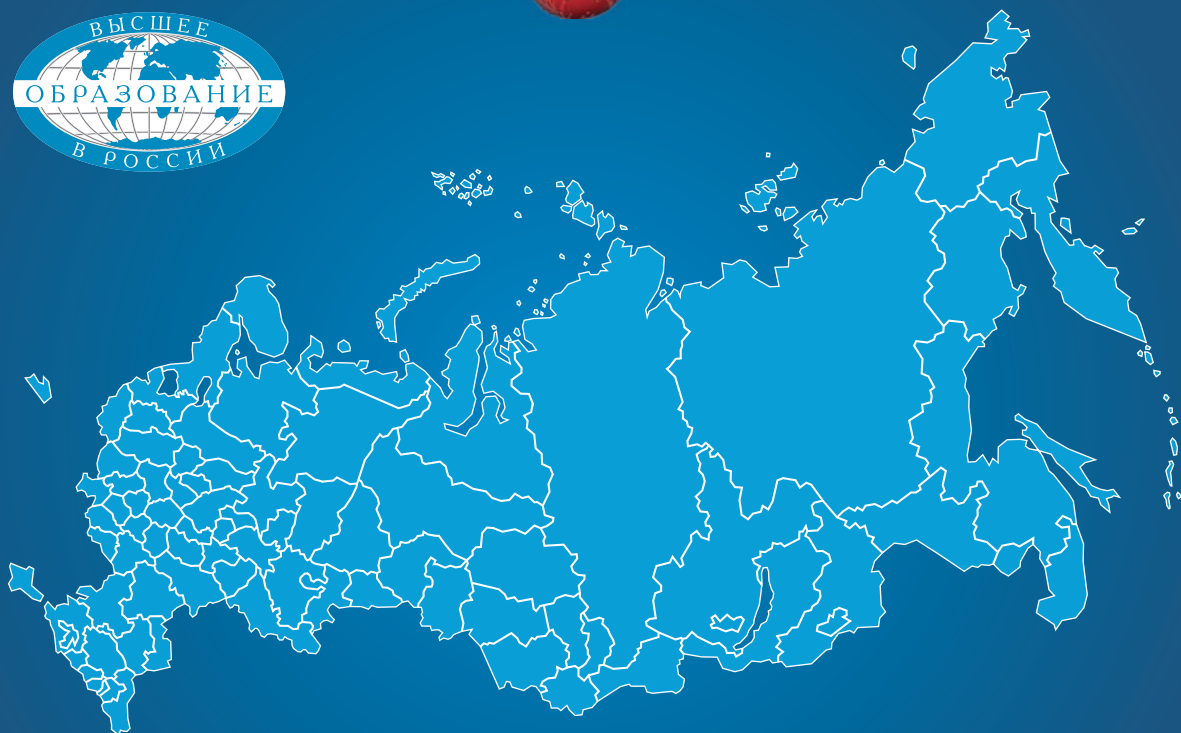
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

12/2018

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



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

Журнал издается с 1992 года



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

научно-педагогический журнал

«Высшее образование в России» – ежемесячный общероссийский научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных проблемно-ориентированных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций ее развития, выполненных на стыке наук с позиций педагогики, социологии, истории, экономики и менеджмента. В журнале обсуждаются актуальные вопросы теории и практики модернизации отечественного и зарубежного высшего образования. Особое внимание уделяется проблемам подготовки и повышения квалификации научных и научно-педагогических работников высшей школы.

Целевая аудитория издания – сообщество исследователей и практиков высшего и дополнительного профессионального образования (вузовские и академические ученые, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели ученой степени, студенчество). Авторы и читатели журнала – специалисты в области философии образования, педагогики высшей школы, социологии образования.

Миссия журнала – поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом (межрегиональность) и эпистемологическом (междисциплинарность) смысле, а также укрепление межвузовского сотрудничества научно-педагогических работников. Задача – выработка общезначимого языка описания и объяснения современной образовательной реальности, который не только позволяет понимать происходящее, но и сплавивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества.

Журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендованных ВАК для публикации результатов исследований по следующим группам научных специальностей:

09.00.00 – Философия;

22.00.00 – Социология;

13.00.00 – Педагогика.

«Высшее образование в России» публикует теоретические (аналитические, полемические, проблемные) статьи, а также результаты эмпирических и практико-ориентированных исследований, материалы конференций и круглых столов, научные рецензии. В своей деятельности журнал опирается на профессиональные объединения в сфере высшего образования (Российский союз ректоров, Ассоциация технических университетов, Ассоциация инженерного образования России, Ассоциация классических университетов России, Международное общество по инженерной педагогике).

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

12/2018

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

Содержание

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

Направления модернизации образования

А.М. МАРГОЛИН, Р.М. МЕЛЬНИКОВ. Пути повышения эффективности подготовки аспирантов.....	9
В.А. ГАЙСЕНКО, О.А. НАУМОВИЧ, В.В. САМОХВАЛ. Корреляционные связи позиций вузов в международных рейтингах.	20

Высшее образование: критический дискурс

Е.И. TRUBNIKOVA, D.A. TRUBNIKOV. The Problem of Institutional Corruption in the System of Higher Education.....	29
Д.А. СЕВОСТЬЯНОВ. Социальные инверсии и образование	39

Социология образования

О.И. КРУШЕЛЬНИЦКАЯ, М.В. ПОЛЕВАЯ. О ценности диплома с точки зрения студента бакалавриата.....	50
О.Н. ИВАНИЩЕВА, А.В. КОРЕНЕВА, И.В. РЫЖКОВА. Трансграничное сотрудничество в сфере образования: взгляд молодёжи Мурманской области	58



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 29.11.2018
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

Е.Г. ГУЦУ, Ю.Ю. ЧИЛИПЕНОК. Модель внутри-
кафедрального управления мотивацией
преподавателя вуза 69

Образование за рубежом

С.С. ДОНЕЦКАЯ, ЦЗИ ЦЯНЬНАНЬ. Реформирование
системы высшего образования в Китае:
современные итоги 79

Т.А. ГУРУЛЕВА. Совместные образовательные
программы России и Китая: состояние и проблемы
реализации. 93

Актуальная тема

А.Ю. АЛЕКСАНДРОВ. Система управления
талантами: опыт Чувашского государственного
университета 105

Д.А. ТРОЕШЕСТОВА. Олимпиадное движение
в партнерстве «школа – вуз – предприятие» 116

Н.В. МОРОЗОВА, В.В. ИВАНОВ. Таланты – в бизнес:
поддержка предпринимательских стратегий
студенческой молодежи. 126

О.Н. ВАСИЛЬЕВА, Н.В. КОНОВАЛОВА.
Инженерные классы как инструмент
профессиональной навигации 136

Философия образования и науки

М.Б. САПУНОВ, А.А. ПОЛОННИКОВ.
Учебный предмет: эпистемологический кризис
и его преодоление 144

Д. КЛУС-СТАНЬСКА. Когда слова становятся
ловушкой 158

Contents

Areas of Education Modernization

- A.M. MARGOLIN, R.M. MELNIKOV. Ways to Improve the Efficiency of Doctoral Education. Pp. 9-19
V.A. GAISENOK, O.A. NAUMOVICH, V.V. SAMOKHVAL. Correlational Relationships between International Rankings for Higher Education Institutions. Pp. 20-28

Higher Education: Critical Discourse

- E.I. TRUBNIKOVA, D.A. TRUBNIKOV. The Problem of Institutional Corruption in the System of Higher Education. Pp. 29-38
D.A. SEVOST'YANOV. Social Inversions and Education. Pp. 39-49

Sociology of Education

- O.I. KRUSHELNITSKAYA, M.V. POLEVAYA. On the Value of Diploma from the Perspective of Undergraduate Students. Pp. 50-57
O.N. IVANISHCHEVA, A.V. KORENEVA, I.V. RYZHKOVA. Cross-border Cooperation in the Sphere of Education: Murmansk Region Youth Views. Pp. 58-68
E.G. GUTSU, Yu.Yu. CHILIPENOK. Intra-Department Model of University Teacher's Motivation Management. Pp. 69-78

Higher Education Abroad

- S.S. DONETSKAYA, Tsz TSYAN'NAN. Contemporary Results of the Reforming of Higher Education in China. Pp. 79-92
T.L. GURULEVA. Joint Educational Programs of Russia and China: Status and Problems of Implementation. Pp. 93-103

Topical Theme

- A.Yu. ALEKSANDROV. Talent Management System at I.N. Ulianov Chuvash State University. Pp. 105-115
D.A. TROESHETOVA. Olympiad Movement in the System of Partnership «School – University – Enterprise». Pp. 116-125
N.V. MOROZOVA, V.V. IVANOV. Talents – to Business: Support for Entrepreneurial Strategies of Student Youth. Pp. 126-135
O.N. VASILIEVA, N.V. KONOVALOVA. Engineering Classes as a Tool of Professional Navigation. Pp. 135-143

Philosophy of Science and Education

- M.B. SAPUNOV, A.A. POLONNIKOV. Academic Subject Problem: Epistemological Crisis and Its Overcoming. Pp. 144-157
D. KLUS-STANSKA. When Words Become a Trap. Pp. 158-166



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 – 700.

© 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); **ЖУРАКОВСКИЙ В.М.** (проф., акад. РАО); **ЗБОРОВСКИЙ Г.Е.** (проф., Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина); **ИВАНОВ В.Г.** (проф., КНИТУ); **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., РГГУ); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (проф., РГГУ); **ЛУКАШЕНКО М.А.** (проф., МФПУ «Синергия»); **МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В.** (проф., ТГПУ); **НАБОЙЧЕНКО С.С.** (проф., чл.-корр. РАН); **ПЕТРОВ В.Л.** (проф., НИТУ «МИСиС»); **САЗОНОВ Б.А.** (гл. науч. сотрудник, ФИРО); **САЗОНОВА З.С.** (проф., МАДИ); **САПУНОВ М.Б.** (журнал «Высшее образование в России»); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., ректор, НИЯУ МИФИ); **ФЕДОРОВ И.Б.** (акад. РАН, Президент МГТУ им. Н.Э. Баумана); **ЧУПРУНОВ Е.В.** (проф., ректор, ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф., Кубанский государственный технологический университет)

Международный редакционный совет

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

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

Garold E. ZBOROVSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, g.e.zborovsky@urfu.ru; garoldzborovsky@gmail.com

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

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

Anatoly A. ALEXANDROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., 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.

Пути повышения эффективности подготовки аспирантов

Марголин Андрей Маркович – д-р экон. наук, проф., проректор. E-mail: margolin-am@anepa.ru
Мельников Роман Михайлович – д-р экон. наук, проф., кафедра государственного регулирования экономики Института государственной службы и управления. E-mail: rmmel@mail.ru
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия
Адрес: 119571, г. Москва, просп. Вернадского, 82

***Аннотация.** Несмотря на принятие системы мер по повышению качества экспертизы диссертаций, включая их повсеместную проверку на предмет наличия неправомερных заимствований, на ужесточение правил работы диссертационных советов, уменьшение общего числа защит некачественных диссертаций, критика процесса и результатов подготовки аспирантов сохраняет свою остроту. В статье рассматриваются резервы повышения качества диссертационных исследований, выявленные на основе анализа динамики изменения показателей подготовки аспирантов в новейшей российской истории, а также деятельности их научных руководителей. Особое внимание уделено обоснованию конкретных рекомендаций по улучшению качественного состава аспирантов, повышению уровня их стипендиального обеспечения в увязке с формированием финансовых стимулов к результативному завершению диссертационного исследования, разработке механизмов повышения эффективности труда научных руководителей, совершенствованию процедуры экспертизы результатов диссертационных исследований на каждой из трёх взаимосвязанных стадий – аттестации аспирантов, защиты в диссертационном совете, рассмотрения диссертации в экспертном совете ВАК.*

***Ключевые слова:** аспирантура, научное руководство, стипендиальное обеспечение, контракты инвестирования в человеческий капитал, диссертационные советы*

***Для цитирования:** Марголин А.М., Мельников Р.М. Пути повышения эффективности подготовки аспирантов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 9-19.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-9-19>

Введение

В последние годы и процесс подготовки аспирантов, и получаемые результаты диссертационных исследований, в особенности по общественным наукам, подвергаются весьма жёсткой критике [1; 2]. На её волне формируются вполне определённые негативные предпосылки для снижения мотивации к занятию наукой даже у тех молодых исследователей, которые имеют соответствующие способности и условия. Более того, пропадают стимулы к работе с аспирантами и у потенциальных научных руководителей, склонных потратить своё время на педагогическую деятельность и консалтинг,

приносящие им материальное и моральное удовлетворение.

Следует признать, что объективные основания для подобной критики действительно существуют, и связаны они с наличием существенных резервов повышения эффективности деятельности аспирантов практически на всех этапах подготовки диссертаций. О каких конкретно резервах идёт речь? Что нужно сделать для того, чтобы занятия научными исследованиями снова стали престижными и рассматривались талантливой молодёжью в качестве перспективной сферы приложения своих способностей? Целью статьи является поиск ответов на эти актуальные вопросы.

Таблица 1

Основные показатели аспирантуры

Table 1

Main Performance Indicators for Doctoral Education

Годы	Число организаций, ведущих подготовку аспирантов	Численность аспирантов (на конец года), чел.	Приём в аспирантуру, чел.	Выпуск из аспирантуры, чел.		
				Всего	В том числе с защитой диссертации, чел.	В том числе с защитой диссертации, %
1992	1296	51915	13865	14857	3135	21,1
2000	1362	117714	43100	24828	7503	30,2
2005	1473	142899	46896	33561	10650	31,7
2010	1568	157437	54558	33763	9611	28,5
2014	1519	119868	32981	28273	5189	18,4
2016	1359	98352	26421	25992	3730	14,4
2017	1284	93523	26081	18069	2320	12,8

Источник: Россия в цифрах. 2018: Краткий статистический сборник. М.: Росстат, 2018.

О динамике изменения показателей подготовки аспирантов

Обратимся к данным официальной статистики, характеризующим основные показатели работы аспирантуры (Табл. 1) за период с 1992 по 2017 гг.

Тенденции изменения количества организаций, ведущих подготовку аспирантов, показателей численности обучающихся в аспирантуре, приёма и выпуска, а также доли успешных защит диссертаций в период с 1992 по 2017 гг. были практически одинаковыми. Рост каждого из перечисленных показателей в 1992–2010 гг., причём весьма существенный, сменился их падением, которое продолжалось по 2017 г. включительно. Следует обратить внимание на чёткое разделение рассматриваемого периода на два ярко выраженных этапа: первый из них (1992–2010 гг.) характеризуется стремительным взлётом, а второй (2010–2017 гг.) – не менее стремительным падением активности в рассматриваемой сфере.

Увеличение приёма в аспирантуру с 13865 (1992 г.) до 54558 чел. (2010 г.), т.е. практически в четыре раза, объясняется в основном снижением требовательности к уровню подготовки будущих аспирантов, в котором были «заинтересованы» как организации, имевшие право подготовки аспирантов, так и поступающие в аспирантуру [3; 4]. Подтверждением

снижения требований к качеству подготовки аспирантов стало существенное увеличение доли диссертаций, защищаемых в установленные сроки. Если в 1992 г. в срок защищалось 21,1% кандидатских диссертаций, то в 2010 г. – 28,5%. При этом выпуск из аспирантуры в этот период более чем удвоился. Таким образом, при резком увеличении количества аспирантов одновременно «удалось достичь» и увеличения доли выпускников, защищающих в установленные сроки. Цена подобного «достижения» – существенное снижение качества защищаемых диссертаций, в особенности – в общественных науках.

На втором этапе, с 2010 по 2017 гг., приём в аспирантуру сократился в 2,1 раза, выпуск – в 1,9 раза. Одновременно произошло и существенное сокращение доли защит кандидатских диссертаций в установленные сроки – с 28,5% в 2010 г. до 12,8% в 2017 г. Следует отметить, что российские показатели доли защит существенно ниже, чем в международной практике (в США и Германии диссертации защищают около 50% выпускников докторских программ [5]). Как правило, общее снижение активности в области подготовки аспирантов на втором этапе рассматриваемого периода подаётся в позитивном ключе и объясняется повышением требований к уровню подготовки поступа-

ющих в аспирантуру, ужесточением правил работы диссертационных советов, принятием системы мер по повышению качества предварительной экспертизы диссертаций, включая их повсеместную проверку на предмет наличия неправомерных заимствований.

Основания для подобной трактовки, действительно, есть. С нашей точки зрения, главным достижением последних лет в рассматриваемой сфере стало беспрецедентное повышение прозрачности и гласности при проведении экспертизы диссертаций. Размещение диссертаций в сети Интернет привело к очевидному росту репутационных рисков принятия положительных решений о присуждении степени при низком качестве диссертаций для всех участников рассматриваемого процесса и позволило обеспечить достаточно эффективный контроль за качеством диссертационных работ со стороны научной общественности [6]. Тем не менее это не означает, что все необходимые меры уже приняты. В дальнейшем речь пойдёт о своеобразном «путеводителе по резервам» улучшения организации работы аспирантуры и повышения качества диссертационных исследований.

Об оптимизации финансирования и организации учебного процесса

С 2014 г. в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» аспирантура стала третьим уровнем высшего образования (наряду с бакалавриатом и магистратурой). Это решение воспринято научной общественностью неоднозначно, особенно сторонниками отмеченного Б.И. Бедным [7] «диссертационного» подхода в рамках дискуссии о целях и функциях аспирантуры, исходящими из того, что целевым назначением аспирантуры является научная работа и защита диссертации [1].

В том, что программы подготовки кадров в аспирантуре обрели статус программ высшего образования со всеми свойственными им атрибутами, можно усмотреть прежде всего административную логику. Действительно, с отменой Федеральных государ-

ственных требований, в соответствии с которыми до 2014 г. осуществлялась подготовка кадров в аспирантуре, возник вопрос о методе распределения контрольных цифр приёма между организациями, ведущими подготовку аспирантов. Поскольку такая технология давно отработана в бакалавриате и магистратуре, её распространение на аспирантуру выглядело вполне естественным.

Однако вместе со статусом программы высшего образования в аспирантуру пришёл и формализм, во многом свойственный реализации таких программ. В действительности же аспиранту, поставившему перед собой цель подготовки и защиты диссертации, нет никакой необходимости посещать занятия в объёме 30 образовательных кредитов, предусмотренных стандартом обучения в аспирантуре. Поскольку такие занятия зачастую просто повторяют материал, ранее изученный аспирантом в магистратуре [8], непроизводительная трата времени и денег на такое обучение становится очевидной, в особенности с учётом необходимости подготовки всего комплекса учебно-методических материалов, подготовки отчётности по материально-техническому обеспечению реализации программ аспирантуры, наличию электронной среды обучения и т.д. Кроме того, некоторые эксперты справедливо отмечали, что в условиях ограниченного бюджета времени аспиранта задача подготовки диссертационного исследования может войти в конфликт с ориентацией на освоение образовательной составляющей программы и выполнением всех требований, связанных с реализацией учебного процесса [1; 4]. На деле аспирант испытывает потребность в достаточно узком наборе специальных курсов, изучение которых создаёт предпосылки для качественной подготовки диссертации, среди которых можно отметить методологию диссертационного исследования, методологию написания статей в рейтинговые научные журналы, программное обеспечение научных исследований, использование баз данных в исследовательской работе, про-

фессиональный иностранный язык. Приведенный перечень спецкурсов, безусловно, не является исчерпывающим и может уточняться с учётом потребностей аспирантов.

Серьёзной проблемой, затрудняющей эффективное освоение программы аспирантуры и подготовку в установленные сроки качественного диссертационного исследования, является крайне низкий уровень стипендий бюджетных аспирантов, который не позволяет им полностью концентрироваться на научной работе и вынуждает подавляющее большинство параллельно заниматься оплачиваемой трудовой деятельностью не по профилю диссертационного исследования [9]. Результаты проведённого в 2016 г. социологического опроса 1856 аспирантов показали, что для 78% из них необходимость совмещать аспирантуру с работой затрудняет возможность освоения программы и подготовки диссертации [10]. Результаты другого социологического опроса 600 аспирантов, проведённого в 2015 г., также показали, что 84,9% из них испытывают дефицит времени для проведения диссертационного исследования из-за необходимости заниматься оплачиваемой трудовой деятельностью, причём 41,4% аспирантов могут уделять диссертации лишь менее 10% рабочего дня, и лишь 3,8% аспирантов имеют возможность заниматься работой над диссертацией более 50% времени рабочего дня [3]. Это определяет необходимость разработки и внедрения новых подходов к финансированию подготовки аспирантов и выявлению резервов и возможностей повышения уровня их стипендиального обеспечения.

Мы считаем, что существующая система контрольных цифр приёма в аспирантуру может быть заменена распределением прав на заключение государственного контракта на обучение в аспирантуре, который по своей логике близок к механизму контрактов на инвестирование в человеческий капитал, используемому для государственной поддержки получения высшего образования гражданами Австралии [11]. Содержание контрактов на инвестирование в челове-

ский капитал, применяемых в США, странах Латинской Америки и Австралии, заключается в том, что государство (или частный инвестор) финансирует обучение, а после его завершения выпускник в течение некоторого времени выплачивает государству (или инвестору) определённый процент своих доходов в качестве компенсации за бесплатное обучение в вузе [12–14]. Если выпускник является безработным или уровень его доходов не достигает прожиточного минимума, то в этот период выплаты доходов по контракту инвестирования в человеческий капитал не производятся. С нашей точки зрения, идея заключения контрактов на инвестирование в человеческий капитал может быть адаптирована к российским условиям совершенствования механизмов государственной поддержки обучения в аспирантуре. Рассмотрим предлагаемый нами алгоритм такой поддержки.

А. Объём инвестиций государства на заключение контрактов на обучение в аспирантуре распределяется между заинтересованными организациями на конкурсной основе. Предусматривается, что сумма контракта учитывает не только расходы вуза по реализации научно-образовательного процесса, но и размер стипендии аспиранта, позволяющий ему сконцентрироваться на написании диссертации, а не на поиске дополнительного заработка.

Б. С поступившими в аспирантуру по итогам вступительных экзаменов заключается государственный контракт на обучение.

В. Если в течение года после окончания аспирантуры выпускник защитил диссертацию, то выплаты по государственному контракту не осуществляются.

Г. Если выпускник в течение отмеченного в пункте В срока диссертацию не защитил, у него возникают обязательства перед государством, которые могут быть выполнены одним из следующих способов:

- выплата определённой в контракте доли своего дохода в пользу государства либо до полного погашения обязательств, либо до даты защиты диссертации;

Численность и состав научных руководителей аспирантов, чел.

Таблица 2

Table 2

Number and Composition of Doctoral Students' Academic Supervisors

Состав	2000		2016	
	Всего	Бузы	Всего	Бузы
Численность, всего	48167	37701	46942	39516
Из них имели:				
Ученое звание доцента	14051	12577	16247	14894
Ученое звание профессора	26022	22228	22758	20401
Статус члена-корреспондента государственной академии наук	1303	880	669	385
Статус академика государственной академии наук	1451	1059	483	292

Источник: Информационно-статистический материал «Статистика науки и образования». Выпуск 3. Подготовка научных кадров высшей квалификации в России. Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБНУ НИИ РИНКЦЭ. М., 2017.

• отработка по распределению в течение пяти лет (например, учителем в школе, преподавателем в региональном вузе). В этом случае обязательства носят нефинансовый характер.

При такой схеме государственной поддержки аспирантуры выигрывают те аспиранты, которые относятся к обучению достаточно серьезно и способны написать и защитить диссертацию в установленные сроки, поскольку размер их стипендиального обеспечения существенно увеличивается. Те же аспиранты, которые рассматривают аспирантуру как возможность легального уклонения от службы в армии и писать диссертацию не собираются, вынуждены будут вернуть государству средства, затраченные на их обучение.

Механизм контрактов инвестирования в человеческий капитал может быть использован не только в рамках финансирования подготовки аспирантов из федерального бюджета, но и в контексте реализации предлагаемой Б.И. Бедным модели «индустриальной аспирантуры», основанной на совместно организованных научных исследованиях в интересах и по заказу индустриальных партнеров, которые предоставляют альтернативный канал финансирования подготовки аспирантов (выплачивают стипендию) [15]. В случае сдачи индустриальному партнеру результатов исследовательского проекта обязательства аспиранта перед индустри-

альным партнером считаются выполненными. Однако если такой проект оказывается фактически не реализованным, у бывшего аспиранта возникают финансовые обязательства перед партнером, компенсирующие его затраты на финансирование подготовки данного аспиранта.

О методах повышения эффективности труда научных руководителей

Рассмотрим доступные на сегодняшний день данные о количественном и качественном составе научных руководителей (Табл. 2).

Сопоставляя данные таблиц 1 и 2, можно убедиться в том, что в период с 2000 по 2016 гг. произошло общее сокращение как численности аспирантов (на 20%), так и научных руководителей (на 3%). Количество аспирантов, приходящееся на одного руководителя, несколько уменьшилось (в среднем с 2,4 чел. в 2000 г. до 2,1 чел. в 2016 г.). На первый взгляд, это должно было привести к тому, что научные руководители получили возможность уделять каждому из своих аспирантов больше времени, и к повышению эффективности работы аспирантуры. Однако эта гипотеза не находит эмпирического подтверждения. Об этом, например, свидетельствует сохраняющаяся тенденция сокращения доли защит аспирантов в установленные сроки (Табл. 1), а также опыт экспертизы диссертаций на ста-

дии предварительной защиты, т.е. уже после того, как работа прошла «фильтр» научного руководителя.

Одна из причин отсутствия повышения отдачи от работы научных руководителей в условиях сокращения среднего количества аспирантов на каждого из них заключается в наблюдаемом ухудшении их качественного состава. Из таблицы 2 видно, что за период с 2000 по 2016 гг. количество профессоров, участвующих в подготовке аспирантов в качестве научных руководителей, сократилось на 14%, членов-корреспондентов и академиков государственных академий наук – в два раза. Но существуют и более глубокие причины невысокой эффективности труда научных руководителей. Они заключаются прежде всего в том, что среди официальных индикаторов оценки результативности научной деятельности организаций и научных руководителей доминируют формальные показатели, которые не только не позволяют выявить реальный научный потенциал объектов оценки, но и зачастую заставляют делать выводы, существенно искажающие объективную картину. Проблема чрезмерной бюрократизации и формализации вузовской среды, негативно отражающихся на содержании учебного процесса, уже многократно подчёркивалась [2; 16–19]. Рассматривая вопросы качества и эффективности научного руководства аспирантами, её нельзя не учитывать. Действующие и потенциальные научные руководители чрезмерно обременены необходимостью выполнения большого числа формальных показателей, предусмотренных разнообразными и всё увеличивающимися по количеству и объёму информации формами отчётности. Поэтому и с аспирантами они работают «по остаточному принципу».

Для того чтобы труд научных руководителей стал более престижным, его результаты должны найти реальное отражение в эффективных контрактах, заключаемых с научно-педагогическими работниками (НПР) по итогам подведения итогов конкурсов на замещение вакантных должностей. Возмож-

ный подход к материальному стимулированию результатов труда научных руководителей при заключении эффективных контрактов заключается в следующем:

- заранее, до объявления конкурса на замещение вакантной должности НПР, объявляется предельный размер надбавки к должностному окладу для тех НПР, которым организация готова доверить научное руководство аспирантами;

- предельный размер такой надбавки может устанавливаться в размере 40% от денежных поступлений, получаемых организацией за обучение одного аспиранта. При этом 25% от суммы предельной надбавки является гарантированной величиной, а 75% – переменной величиной, получаемой научным руководителем в случае успешной защиты диссертации аспирантом не позднее, чем через год после окончания аспирантуры.

Альтернативный подход к стимулированию работы научных руководителей с аспирантами заключается в снижении для них норматива аудиторной нагрузки. Это обусловлено тем, что поддержание уровня квалификации, необходимого для полноценной работы с аспирантами, требует от научного руководителя повышенных затрат времени на научно-исследовательскую работу.

Следует отметить, что одного материального стимулирования работы научных руководителей недостаточно для того, чтобы у НПР появилось стремление к получению права на научное руководство. В целях достижения оптимального сочетания материальных и моральных стимулов было бы полезно ежегодно публиковать реферативные сборники результатов диссертационных исследований, обладающих существенной научной новизной и практической значимостью, и направлять для ознакомления своему учредителю, а также потенциальным стейкхолдерам в органах государственного управления, корпоративных структурах и общественных организациях. Публикация в таком сборнике должна быть престижной и для диссертантов, и для их научных руково-

дителей, находить своё отражение в различных формах поощрения, включая размещение соответствующей информации на сайте организации и/или объявление благодарности руководства в приказе по организации.

Об экспертизе результатов диссертационных исследований

В настоящее время экспертиза диссертаций включает три взаимосвязанные стадии: предварительную защиту, защиту в диссертационном совете, рассмотрение диссертации в экспертном совете и утверждение Президиумом ВАК. На каждой из этих стадий существуют значительные резервы повышения качества проводимой экспертизы.

Процесс подготовки диссертации сопровождается ежегодной процедурой аттестации аспирантов; как правило, она проводится кафедрой достаточно формально, поскольку её сотрудники часто связаны историей многолетней совместной работы. Сформировать атмосферу объективного обсуждения в сочетании с доброжелательной конструктивной критикой удаётся далеко не всегда.

Повышение качества экспертизы промежуточных результатов диссертационных исследований может быть обеспечено формированием в вузе группы «теневых» экспертов по разным научным специальностям, которым будут направляться материалы аттестационного дела для предварительного заключения. Работа таких экспертов должна поощряться путём учёта затрат времени на проведение экспертизы в отчётности преподавателя по аттестационной нагрузке. Поскольку ни сам научный руководитель, ни кафедра, проводящая аттестацию, не будут знать, кто конкретно написал предварительное заключение, а сам его автор не будет знать ни диссертанта, ни его научного руководителя, объективность заключений должна повыситься. Наличие отрицательного заключения на первом курсе аспирантуры не может рассматриваться в качестве основания для отказа в аттестации, но будет серьёзным поводом для корректировки плана

исследования, а возможно, и для пересмотра его концепции. Если же при аттестации аспиранта для принятия решения о переводе со второго курса на третий отрицательное заключение получено повторно, положительное решение о продолжении обучения в аспирантуре может быть принято лишь при наличии мотивированного заключения кафедры, содержащего убедительные возражения на аргументы «теневых» рецензентов.

После завершения процедуры предварительной экспертизы диссертация попадает в диссертационный совет. Требование Положения о диссертационном совете, утверждённого приказом Минобрнауки России № 1093 от 10.11.2017, о том, что количество членов диссертационного совета не может быть меньше 19, а в составе совета должно быть не менее семи специалистов по конкретной научной специальности, к сожалению, способствует формированию советов, отвечающих всем формальным критериям, но не имеющим возможности обеспечить объективную экспертизу конкретной диссертации. Представим себе возможный вариант создания диссертационного совета по экономическим наукам: 10 членов по специальности 08.00.12 «Бухгалтерский учёт, статистика» и 9 членов по специальности 08.00.14 «Мировая экономика». Половина членов этого совета вряд ли сможет оценить научную новизну положений диссертации по непрофильной для себя области знаний, а потому может принять лишь формальное участие в её обсуждении. Если же организация имеет только 5–7 авторитетных экспертов по конкретной научной специальности, она в принципе не сможет создать диссертационный совет из 19 докторов наук. Поэтому практика создания диссертационных советов из 19 человек является устаревшей и нуждается в пересмотре в направлении формирования диссертационных советов под конкретную защиту из числа специалистов по теме диссертации.

Весьма показательно, что значительная часть вузов, получивших право самостоятельного присуждения учёных степеней

(НИУ ВШЭ, СПбГУ, РАНХиГС и др.), пошли именно по такому пути. Его аналогом является присуждение учёной степени во многих университетах промышленно развитых стран на основании решения специально создаваемого жюри. Представляется, что именно этот путь и является вектором развития системы присуждения учёных степеней в целом. Если признать такой вывод убедительным, то возникает необходимость в серьёзной корректировке действующего Положения о диссертационном совете.

К наиболее существенным рекомендациям по проведению подобной корректировки могут быть отнесены следующие.

- Предоставление права на формирование диссертационных советов по присуждению учёных степеней по конкретным научным специальностям тем организациям, которые имеют в своём штате не менее семи докторов наук, опубликовавших не менее трёх научных статей по этой научной специальности в течение пяти лет, предшествующих созданию диссертационного совета, в изданиях, индексируемых в международных цитатно-аналитических базах данных и входящих в 1–3 квартили и/или входящих в ядро РИНЦ.

- Диссертационный совет создаётся в организации под конкретную защиту в количестве от пяти до семи человек, причём доля членов совета, имеющих основным местом работы эту организацию, должна быть не менее 50%.

Логическим следствием реализации приведенных выше предложений является частичный пересмотр функций экспертных советов и Президиума ВАК. В настоящее время экспертные советы рассматривают практически все без исключения диссертации, которые защищены в организациях, не имеющих права самостоятельного присуждения степеней. Но если диссертационные советы будут априори создаваться лишь в организациях, располагающих авторитетными экспертами, функция сплошного контроля качества диссертаций станет избыточной. Члены экспертных советов ВАК вполне

могут ограничиться выборочным контролем качества не более 20% диссертаций по материалам официального сайта организации, существенно сократив своё очное присутствие на специальных заседаниях.

В целом подход к совершенствованию экспертизы качества диссертационных исследований должен быть комплексным и охватывать все её стадии – от процедуры предварительной экспертизы до корректировки правил формирования диссертационных советов и трансформации роли экспертных советов ВАК.

Выводы и рекомендации

1. Главным достижением последних лет в сфере подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации стало существенное повышение прозрачности при проведении экспертизы диссертационных исследований. Тем не менее процесс подготовки аспирантов, а также получаемые ими результаты диссертационных исследований, в особенности – по общественным наукам, по-прежнему подвергаются весьма жёсткой критике.

2. Принятое в 2013 г. решение о придании программам подготовки кадров в аспирантуре статуса программ высшего образования привело к неоднозначным последствиям. Необходимость соблюдения большого количества формальных требований, свойственных таким программам, ограничивает и без того незначительный бюджет времени, выделяемый аспиранту для подготовки диссертационного исследования, а существующий уровень стипендиального обеспечения вынуждает аспирантов заниматься оплачиваемой трудовой деятельностью в режиме полного рабочего дня, в большинстве случаев – не по профилю диссертационного исследования. Поэтому предлагается:

- ограничиться относительно узким набором специальных курсов, изучение которых способствует повышению качества подготовки диссертации;

- заменить существующую систему контрольных цифр приёма в аспирантуру распределением прав на заключение госу-

дарственного контракта на обучение. При этом у выпускников аспирантуры, не защитивших кандидатскую диссертацию, будут возникать финансовые обязательства перед государством по компенсации расходов на их обучение, включая выплату стипендии, а аспиранты, защитившие диссертацию, от таких обязательств будут освобождены.

3. Анализ показывает, что качественный состав научных руководителей ухудшается, а значительная их часть работает с аспирантами «по остаточному принципу». Научные руководители чрезмерно обременены необходимостью выполнения большого количества формальных показателей, предусмотренных разнообразными и всё увеличивающимися по количеству и объёму информации формами отчётности. В этой связи необходимо реализовать систему мер, направленных на повышение престижности труда научных руководителей. В их числе: а) материальное стимулирование (альтернативный вариант – адресное снижение нормативов аудиторной нагрузки); б) моральное стимулирование руководителей диссертационных исследований, обладающих существенной научной новизной и практической значимостью, признанной профессиональным сообществом.

4. Критически важным условием обеспечения эффективности подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации является повышение качества экспертизы диссертаций. Это возможно на основе использования профессионального принципа формирования диссертационных советов из числа специалистов по теме конкретной диссертации и отказа от существующей практики включения в их состав большого количества экспертов, представляющих разные научные специальности или области исследования из одной отрасли науки.

Литература

1. Шестак В.П., Шестак Н.В. Аспирантура как третий уровень высшего образования: дискурсивное поле // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 5–14.
2. Сенашенко В.С. О престиже профессии «преподаватель высшей школы», учёных степеней и учёных званий // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 36–44.
3. Резник С.Д. Аспирантура: как повысить её эффективность // Университетское управление: практика и анализ. 2015. Т. 19. № 3. С. 106–114.
4. Сенашенко В.С. Проблемы становления и развития аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 33–43.
5. Вершинин И.В. Развитие аспирантуры в России: решения в области адресности отбора поступающих по программам подготовки кадров высшей квалификации // Наука. Инновации. Образование. 2015. Вып. 18. С. 61–72.
6. Миронос А.А., Бедный Б.И. К вопросу о государственной итоговой аттестации в аспирантуре нового типа // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 3. С. 118–128.
7. Бедный Б.И. К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 44–52.
8. Касаткин П.И., Иноземцев М.И. Актуальные вопросы организации образовательной деятельности по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 123–127.
9. Аллахвердян А.Г. Государственная политика подготовки аспирантов в советской и постсоветской науке: сравнительно-исторический анализ // Вопросы истории естествознания и техники. 2014. № 1. С. 111–118.
10. Груздев И.А., Терентьев Е.А. Данные против мифов: результаты социологического исследования аспирантов ведущих вузов // Высшее образование в России. 2017. № 7. С. 89–97.
11. The Global Viability of Human Capital Contracts. Yale University, 2015.
12. Palacios M. Human Capital Contracts. Equity-like Instruments for Financing Higher Education // Policy Analysis. 2002. No. 462. P. 2–11.
13. Kapadia R. A Solution to the Student Loan Crisis: Human Capital Contracts // Brooklyn Journal of Corporate, Financial and Commercial Law. 2015. Vol. 9. P. 591–614.
14. Баранова И.А., Путилов А.В. Инвестиции в человеческий капитал – революция в финансировании образования // Современная конкуренция. 2016. Т. 10. № 4. С. 90–95.

15. Бедный Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 5–16.
16. Бабинцев В.П. Бюрократизация регионально-го вуза // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 30–37.
17. Трубникова Е.И. Паттерны поведения в преподавательской среде // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 95–104.
18. Красинская Л.Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 73–82.
19. Молодяков С.А. Преподаватель в вузе: из опыта повседневной жизни // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 91–98.

Статья поступила в редакцию 31.10.18

После доработки 03.11.18

Принята к публикации 15.11.18

Ways to Improve the Efficiency of Doctoral Education

Andrey M. Margolin – Dr. Sci. (Economics), Prof., e-mail: margolin-am@ranepa.ru

Roman M. Mel'nikov – Dr. Sci. (Economics), Prof., e-mail: rmmel@mail.ru

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia
Address: 82, Prosp. Vernadskogo, Moscow, 119571, Russian Federation

Abstract. The current process of doctoral education, as well as its results, remain the target of severe criticism despite the adoption of a system of measures aimed at improving the quality of dissertation review including ubiquitous plagiarism checks, reduction of the number of defenses of substandard dissertations and a stricter code of practice for dissertation committees. The article identifies potential ways to improve dissertation quality, drawing on an analysis of the dynamics of indicators pertaining to the training of contemporary Russian doctoral students and the activity of their academic supervisors. The authors give special consideration to justified recommendations concerning the following issues: improvement of the quality of doctoral student body; increase in scholarship provision in conjunction with the creation of financial incentives for dissertation completion and defense; development of mechanisms to improve the performance of academic supervisors; refinement of the procedure of dissertation results examination in each of three interconnected stages: student performance review, dissertation defense and dissertation review by the expert board of the State Commissions for Academic Degrees and Titles.

Keywords: doctoral studies, academic advising, scholarship provision, human capital investment contracts, dissertation committees

Cite as: Margolin, A.M., Melnikov, R.M. (2018). [Ways to Improve the Efficiency of Doctoral Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 12, pp. 9-19. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-9-19>

References

1. Shestak, V.P., Shestak, N.V. (2015). [Postgraduate Studies as the Third Level of Higher Education: Discursive Field]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 5-14. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Senashenko, V.S. (2017). [On the Prestige of the University Teacher Profession, Postgraduate Academic Degrees and Titles]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 36-44. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Reznik, S.D. (2016). [The Graduate School – Ways of Improving Efficacy]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 19, no. 3, pp. 106-114. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Senashenko, V.S. (2016). [Problems of Postgraduate Training Organization on the Basis of the Federal State Educational Standards of the Third Level of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 33-43. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Vershinin, I.V. (2015). [The Development of Postgraduate Studies in Russia: The Solutions to Improve the Targeting of Screened Applicants to Training of Highly Qualified Personnel]. *Nauka. Innovatsii. Obrazovaniye = Science. Innovation. Education*. No. 18, pp. 61-72. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Mironos, A.A., Bednyi, B.I. (2016). [On the Issue of Final State Certification in the Postgraduate School of a New Type]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 3, pp. 118-128. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Bednyi, B.I. (2016). [On the Issue of the Goal of Postgraduate Training (Dissertation vs Qualification)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 44-52. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Kasatkin, P.I., Inozemtsev, M.I. (2016). [Current Issues of Arranging Post-graduate Education for Academic Staff Training]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 123-127. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Allakhverdyan, A.G. (2014). [State Policy on Postgraduate Education in Soviet and Post-Soviet Science: A Comparative Historical Analysis]. *Voprosy istorii estestvoznaniya i tekhniki = Issues of the History of Science and Technology*. No. 1, pp. 111-118. (In Russ.)
10. Gruzdev, I.A., Terent'ev, E.A. (2017). [Data Against Myths: Evidence from the Survey of PhD Students in Leading Russian Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 89-97. (In Russ., abstract in Eng.)
11. The Global Viability of Human Capital Contracts. Yale University, 2015.
12. Palacios, M. (2002). Human Capital Contracts. Equity-like Instruments for Financing Higher Education. *Policy Analysis*. No. 462, pp. 2-11.
13. Kapadia, R. (2015). A Solution to the Student Loan Crisis: Human Capital Contracts. *Brooklyn Journal of Corporate, Financial and Commercial Law*. Vol. 9, pp. 591-614.
14. Baranova, I.A., Putilov, A.V. (2016). [Investment in Human Capital is a Revolution of Education Funding]. *Sovremennaya konkurentsia = Modern Competition*. Vol. 10, no 4, pp. 90-95. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Bednyi, B.I. (2017). [A New Postgraduate School Model: Pro et Contra]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 5-16. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Babintsev, V.P. (2014). [Bureaucratization of a Regional University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 30-37. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Trubnikova, E.I. (2016). [Behavior Patterns in the System of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 95-104. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Krasinskaya, L.F. (2016). [Modernization, Optimization, Bureaucratization... What Awaits Higher School Tomorrow?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 73-82. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Molodyakov, S.A. (2016). [Professor Work at University: Daily Problems and Solutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 91-98. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 31.10.18

Received after reworking 03.11.18

Accepted for publication 15.11.18

Корреляционные связи позиций вузов в международных рейтингах

Гайсенюк Виктор Анатольевич – д-р физ.-мат. наук, проф., ректор. E-mail: gaisenok@bsu.by
Наумович Ольга Анатольевна – канд. экон. наук, доцент, завкафедрой управления и экономики высшей школы. E-mail: Olga_Naum@tut.by

Самохвал Виктор Васильевич – д-р хим. наук, проф. кафедры управления и экономики высшей школы. E-mail: samakhval@bsu.by

Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь

Адрес: 220007, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Московская, 15

Аннотация. Задачей исследования было изучение взаимосвязи результатов университетских рейтингов, представленных различными рейтинговыми агентствами. Приведены данные о количестве вузов, охватываемых ранжированием в мировых рейтингах *Webometrics Ranking of World Universities (WRWU)*, *Academic Ranking of World Universities (ARWU)*, *Quacquarelli Symonds (QS)*, *Times Higher Education (THE)*, *U-Multirank*, *Round University Ranking (RUR)*, Московский международный рейтинг «Три миссии университета», *SCImago Institutions Rankings (SIR)*.

Методами математической статистики изучались корреляции результатов Московского международного рейтинга «Три миссии университета» и рейтингов *RUR*, *QS*, *THE* и *WRWU*; рейтингов *QS* с рейтингами *THE* и *WRWU*, а также двух рейтингов *WRWU*, опубликованных в январе 2018 г. и в июле 2017 г. Получены формулы линейной регрессии, связывающие позиции университетов в разных рейтингах. Результаты Московского международного рейтинга «Три миссии университета» умеренно коррелируют с результатами рейтинга *RUR*, корреляция с *WRWU* низкая. Корреляции для ранжирования *QS* с рейтингами *THE* и *WRWU* являются умеренными. Очень высокая корреляция была обнаружена только для двух рейтингов *WRWU*, что вызывает вопрос о целесообразности проведения их с интервалом в шесть месяцев.

Ключевые слова: высшее образование, ранжирование, рейтинг, рейтинг университетов, корреляция, индикаторы, линейная регрессия

Для цитирования: Гайсенюк В.А., Наумович О.А., Самохвал В.В. Корреляционные связи позиций вузов в международных рейтингах // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 20–28.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-20-28>

Одним из следствий интернационализации высшего образования явилось создание мировых рейтингов вузов. При их проведении наиболее сложной является разработка перечня индикаторов, позволяющего количественно оценить в баллах качество образовательной и научной деятельности вуза. Однако при любом выборе индикаторов и схем ранжирования должна быть определенная корреляция между позициями ву-

зов в различных рейтингах. В ином случае у пользователей будут возникать сомнения в адекватности выбора составителями рейтинга индикаторов, характеризующих деятельность вуза.

В 2006 г. на состоявшейся в Берлине конференции международной экспертной группы по ранжированию высших учебных заведений (IREG) были приняты принципы разработки и доведения до обществен-

Таблица 1

Ведущие мировые рейтинги вузов

Название рейтинга	Определяемое количество лучших вузов мира
Webometrics Ranking of World Universities (WRWU)	Около 22 тыс.
Academic Ranking of World Universities (ARWU)	От 200 до 500 в зависимости от направления подготовки специалистов (физика, химия и т.д.)
Quacquarelli Symonds (QS)	Около 800
Times Higher Education (THE)	Около 1000
U-Multirank	Около 1500
Round University Ranking (RUR)	Около 700
Московский рейтинг «Три миссии университета»	Около 200
SCImago Institutions Rankings (SIR) и др.	Около 1100 (включаются и научно-исследовательские учреждения)

ности результатов ранжирования¹. Принятый документ известен как Берлинские принципы. В нем сформулировано 16 принципов, распределённых по четырём разделам: первый – цели и задачи рейтинга, второй – введение индикаторов и их весовых коэффициентов, третий – сбор и обработка информации о вузах, четвёртый – информирование о результатах ранжирования. В мае 2011 г. в Париже на очередном заседании исполнительного комитета наблюдательного совета IREG, проведённом в рамках форума «Рейтинг и оценка качества высшего образования – сильные и слабые стороны», были приняты правила проведения аудита и сертификации самого процесса ранжирования². Цель аудита – повышение качества и прозрачности процесса академического ранжирования для увеличения к нему доверия со стороны вузов, работодателей и потребителей образовательных услуг.

Процесс ранжирования вузов реально может происходить по двум схемам. Первая – автоматизация сбора информации о вузе с использованием Интернета без привлечения оценок его деятельности экспертами и работодателями и без сбора данных

от самих вузов. Вторая – использование, наряду с данными о вузе, имеющимися в глобальной сети и полученными от экспертов и работодателей, представленной вузом в рейтинговое агентство информации о своей деятельности по единой форме. В случае применения первой схемы ранжированием могут охватываться практически все вузы, за исключением тех, которые не размещают на своих сайтах необходимую для его проведения информацию. Примером применения первой схемы является Webometrics Ranking of World Universities (WRWU), далее – вебометрический, который охватывает около 22 тыс. вузов. К издержкам его проведения относится то, что в некоторых случаях, наряду с вузами, ранжируются структуры, которые таковыми не являются. Например, в Республике Беларусь при наличии 51 учреждения высшего образования в январе 2018 г. ранжировалось 57 структур, среди которых Институт подготовки научных кадров высшей квалификации НАН Беларуси, учреждения последипломного образования и др.

В настоящее время, наряду с вебометрическим рейтингом, функционируют несколько других мировых рейтинговых систем (Табл. 1).

Разработчики рейтинговых систем, как правило, оценивают в баллах качество образовательной и научно-исследовательской деятельности вузов, поэтому должна быть определённая корреляция между их позици-

¹ The Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions. 2006. URL: <http://ireg-observatory.org/en/index.php/berlin-principles>

² IREG Ranking Audit Rules adopted. Paris. 2011. URL: <http://ireg-observatory.org/en/203-ireg-ranking-audit-rules-adopted&prev=search>

ямы в различных рейтингах. Иначе интерес к результатам ранжирования будет, с одной стороны, снижаться, а с другой – будут появляться сомнения в целесообразности проведения ранжирования с применением его разработчиками индикаторов и их весовых коэффициентов.

В статье «Университетские рейтинги: какому из них можно верить?» А. Маршал отмечает, что рейтинги QS и THE показали совершенно различные результаты по британским университетам [1]. Автор в то же время не отрицает целесообразности проведения ранжирования вузов, но предлагает грамотно и критически пользоваться его результатами. Проблема совершенствования методологий ранжирования вузов обсуждалась и другими авторами [2–10].

Особый интерес представляет исследование корреляции с другими рейтингами итогов нового, основанного в декабре 2017 г. Московского рейтинга «Три миссии университета», в котором не только применялась новая система начисления рейтинговых баллов, но и впервые производилась оценка трёх ключевых миссий университета: образование, наука и взаимодействие с обществом [11].

Нами была исследована корреляция его результатов с рейтингами RUR, THE, QS, вебометрическим. В качестве математического показателя корреляции позиций вузов в различных рейтингах использовалась абсолютная величина коэффициента детерминации R^2 в линейной регрессионной модели, интерпретируемого как доля вариации зависимой переменной от независимой [12]. Данная методика была ранее применена при исследовании корреляции позиций вузов стран-участниц СНГ, определённых российскими агентствами Интерфакс и Эксперт РА, с итогами вебометрического рейтинга [13].

В нашем случае коэффициент детерминации R^2 является статистической мерой соответствия позиций вузов в одном рейтинге у с их же позициями x в другом рейтинге согласно уравнению линейной регрессии вида

$y = kx + a$, где k – угловой коэффициент, a – постоянная. Коэффициент детерминации R^2 может изменяться в диапазоне от нуля до единицы. Если он равен нулю, то это означает, что связь между переменными регрессионной модели отсутствует. Наоборот, если коэффициент детерминации равен единице, то это означает, что все значения позиций вузов в исследуемых рейтингах лежат точно на линии регрессии, а сумма квадратов их отклонений от линейной зависимости равна нулю. В идеальном случае – при полном совпадении позиций вузов в различных рейтингах – угловой коэффициент k должен быть равен единице, а постоянная a – нулю.

На практике, учитывая, что при ранжировании в различных рейтингах используются разные индикаторы, а перечень ранжируемых вузов может, как правило, совпадать лишь частично, коэффициент детерминации будет находиться в пределах между нулем и единицей. Поэтому полученные уравнения линейной регрессии можно использовать для прогнозирования позиции вуза в одном рейтинге, основываясь на знании его позиций в другом, лишь с некоторой долей вероятности.

На рисунках 1–7 приведены исследованные взаимосвязи позиций вузов в основных действующих мировых рейтингах.

Величина коэффициента детерминации RI для зависимости позиций вузов от их же позиций в рейтинге «Три миссии университета» оказалась максимальной для рейтинга RUR – 0,5185 (Рис. 1) и минимальной – 0,2005 – для вебометрического рейтинга (Рис. 4). В первом случае это соответствует нижней границе «тесной» связи по Чэддоку [14] ($0,5 < RI < 0,8$), во второй – «умеренной» ($0,1 < RI < 0,25$). Данные на рис. 2 и 3 демонстрируют соответственно «умеренную» и «заметную» связь. «Весьма тесной» связи ($RI > 0,8$) ни в одном случае не обнаружилось. Связь вебометрического рейтинга с рейтингом QS (рис. 5) также оказалась «заметной».

Поскольку ранее, с 2004 по 2009 гг., рейтинги QS и THE были единой рейтинговой

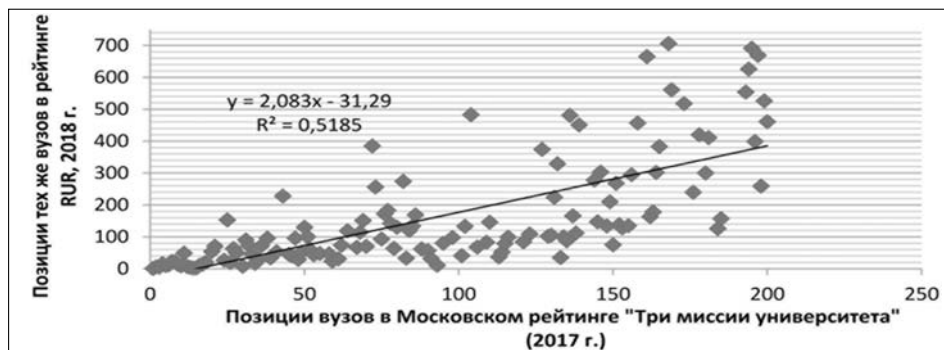


Рис. 1. Взаимосвязь позиций вузов в рейтинге RUR и их же позиций в Московском рейтинге «Три миссии университета»

Fig. 1. An interrelation of the positions of universities in the RUR Rankings and their positions in the Moscow International Rating "Three University Missions"

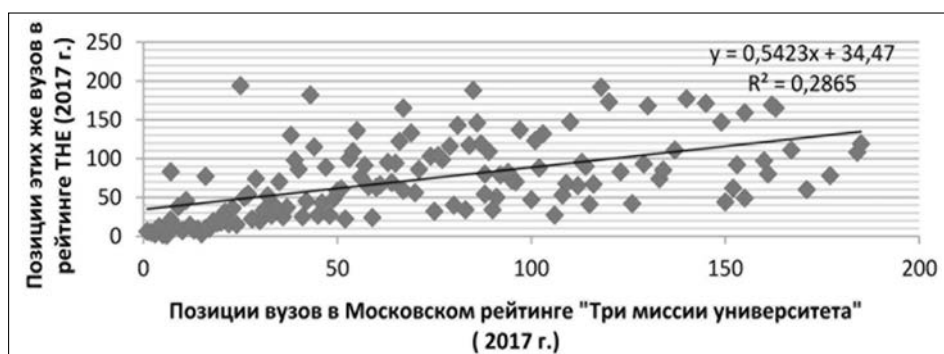


Рис. 2. Взаимосвязь позиций вузов в рейтинге THE и их же позиций в Московском рейтинге «Три миссии университета»

Fig. 2. An interrelation of the positions of universities in the THE Rankings and their positions in the Moscow International Rating "Three University Missions"

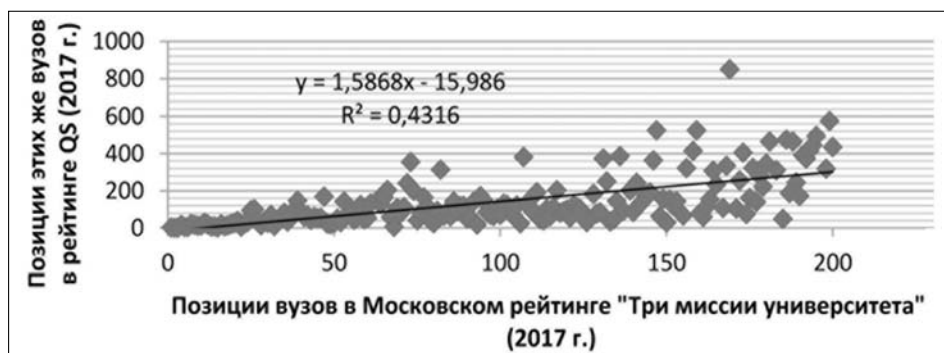


Рис. 3. Взаимосвязь позиций вузов в мировом рейтинге QS с их же позициями в Московском рейтинге «Три миссии университета»

Fig. 3. An interrelation of the positions of universities in the QS Rankings and their positions in the Moscow International Rating "Three University Missions"

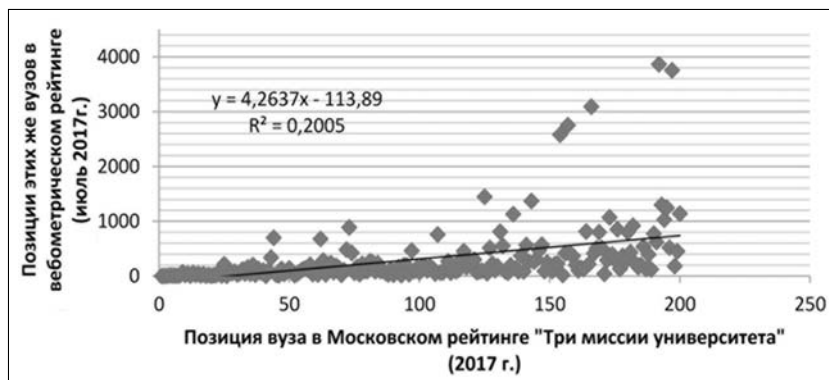


Рис. 4. Взаимосвязь позиций вузов в вебометрическом рейтинге с их же позициями в Московском рейтинге «Три миссии университета»

Fig. 4. An interrelation of the positions of universities in the Webometrics Ranking and their positions in the Moscow International Rating “Three University Missions”

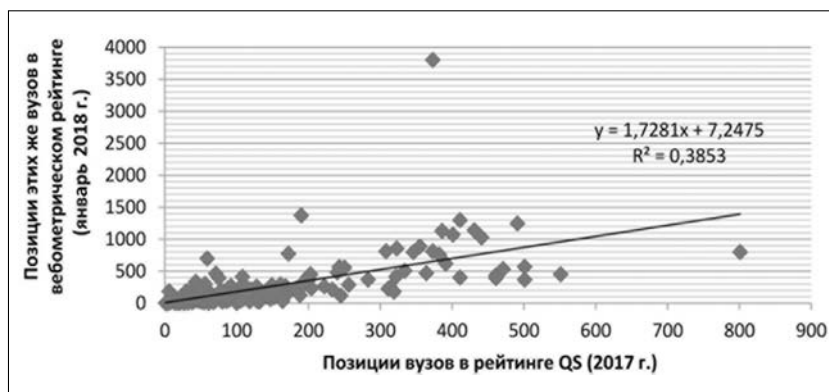


Рис. 5. Взаимосвязь позиций вузов в вебометрическом рейтинге с их же позициями в рейтинге QS

Fig. 5. An interrelation of the positions of universities in the Webometrics Ranking and their positions in the QS Rankings

системой QS – THE, то ожидалось, что коэффициент детерминации в линейной регрессии для взаимозависимости позиций вузов в этих рейтингах должен приближаться к единице, однако расчёт дал величину 0,3627, что соответствует «заметной» связи (Рис. 6). Из этого следует вывод, что даже небольшие изменения в выборе и применении индикаторов могут привести к существенному изменению позиции вуза.

Благодаря автоматизации вебометрический рейтинг позволяет охватить максималь-

ное количество ранжируемых вузов, а его итоги публикуются дважды в год – в январе и июле. В связи с этим для вузов, включённых в Московский рейтинг «Три миссии университета», нами исследована взаимосвязь их позиций, полученная в вебометрическом рейтинге в январе 2018 г. и в июле 2017 г. (Рис. 7). Коэффициент детерминации R^2 для данной взаимосвязи оказался равным 0,9671, а угловой коэффициент $k = 0,9538$ («весьма тесная» связь). Величина обоих параметров близка к единице, это свидетельствует о том,



Рис. 6. Взаимосвязь позиций вузов в рейтинге QS с их же позициями в рейтинге THE для вузов, участвовавших в Московском рейтинге «Три миссии университета» в 2017 г.
Fig. 6. An interrelation of the positions of universities in The QS Rankings and their positions in THE Rankings (for universities that participated in the Moscow International Rating in 2017)

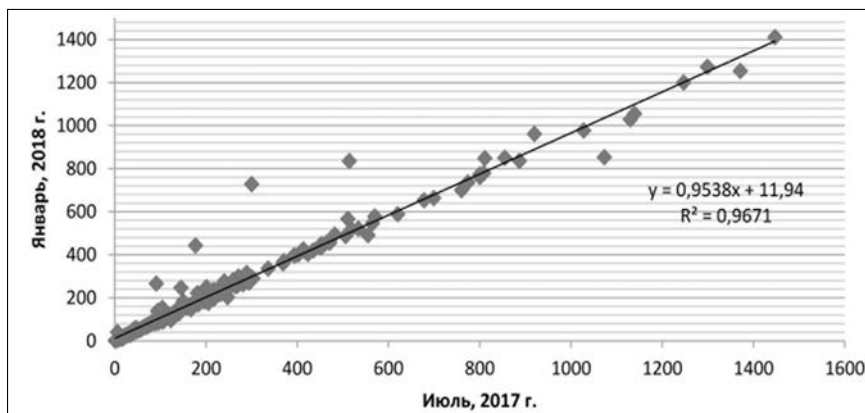


Рис. 7. Взаимосвязь позиций вузов в вебометрическом рейтинге в январе 2018 г. с их же позициями в июле 2017 г. для вузов, участвовавших в Московском рейтинге «Три миссии университета» в 2017 г.

Fig. 7. An interrelation of the positions of universities in the Webometrics Ranking in January 2018 with their positions in July 2017 (for universities that participated in the Moscow International Rating in 2017)

что в среднем за полугодие в вебометрическом рейтинге не происходит существенных изменений в позициях большинства вузов.

В таблице 2 приведены полученные уравнения линейной регрессии взаимосвязи позиций вузов в различных рейтингах и соответствующие им коэффициенты детерминации R^2 .

Таким образом, для исследованных рейтинговых систем обнаружена определённая корреляция позиций вузов. С Московским рейтингом «Три миссии университета» наилучшим образом коррелируют итоги рейтинга RUR, минимальная корреляция – с вебометрическим. Корреляция позиций ву-

Таблица 2

Уравнения линейной регрессии взаимосвязи позиций вузов в рейтингах
и соответствующие им коэффициенты детерминации R^2

Названия рейтингов, для которых исследовалась взаимосвязь позиций вузов	Уравнения линейной регрессии взаимосвязи позиций вузов в рейтингах	Значения коэффициентов детерминации R^2
RUR – Три миссии университета	$y = 2,083x - 31,29$	0,5185
QS – Три миссии университета	$y = 1,586x - 15,98$	0,4316
THE – Три миссии университета	$y = 0,542x + 34,47$	0,2865
Вебометрический – Три миссии университета	$y = 4,263x - 113,8$	0,2005
QS – THE	$y = 0,600x + 27,38$	0,3627
Вебометрический – QS	$y = 1,728x + 7,247$	0,3853
Вебометрический (июль 2017 г.) Вебометрический (январь 2018 г.)	$y = 0,953x + 11,94$	0,9671

зов в рейтинге QS с итогами рейтингов THE и вебометрического практически одинакова: коэффициенты детерминации R^2 равны соответственно 0,3627 и 0,3853.

Поскольку коэффициент детерминации R^2 для корреляции позиций вузов в вебометрическом рейтинге, проведённом с интервалом в полгода, близок к единице, то, очевидно, можно ограничиться проведением данного ранжирования один раз в год.

Отсутствие «весьма тесных» корреляционных связей между различными рейтингами вполне объяснимо. Их наличие свидетельствовало бы об избыточности различных рейтингов. Каждый рейтинг смотрит на систему высшего образования через призму определённой модели университета, например научно-исследовательского или Университета 3.0. Тем самым важнейшие стороны деятельности университета, например уровень фундаментальности обучения или готовность выпускников к конкретной работе, выпадают из шкалы оценок. Многоплановость деятельности и необходимость оценивания множества факторов с учётом весовых коэффициентов делают ранжирование достаточно условной процедурой, которую нельзя абсолютизировать и считать полностью объективной. Кроме того, многие рейтинги представляют собой, по сути, бизнес-проекты, и цели этих проектов часто да-

леки от интересов университетов и системы высшего образования. Тем не менее мощное влияние рейтингов на формирование общественного мнения и необходимость осознания места университета по определённым показателям делает участие в рейтингах необходимым условием присутствия на рынке образовательных услуг.

Литература

1. *Маршал А.* Университетские рейтинги: какому из них можно верить? 2012. URL: <https://inosmi.ru/world/20121005/200385923.html#ixzz28VqGbpti>
2. *Сероштан М.В., Владимировский Б.М.* Ранжирование российских вузов: что и как считать? // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 5–10.
3. *Ларионова М.В.* Методология сравнительного анализа международных подходов к ранжированию высших учебных заведений // Вестник международных организаций. 2012. № 1 (36). С. 34–69.
4. Измерение рейтингов университетов: международный и российский опыт / Под ред. Ф.Э. Шереги, А.А. Арефьева. М.: Министерство образования и науки, Центр социологических исследований, 2014. Т. 1. 504 с.
5. Измерение рейтингов университетов: международный и российский опыт / Под ред. Г.В. Осипова, А.А. Арефьева. М.: Министерство образования и науки, Центр социологических исследований, 2015. Т. 2. 588 с.

6. Рубальтер Д.А., Богачев Ю.С., Шестак В.П. Вузы в пространстве индикаторов международных рейтингов // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 11–19.
7. Воробьев А.Е. Приоритетность рейтингов вузов – глобальный или национальный? // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 6. С. 18–28.
8. Зулкарнай И.У., Исмакаева Г.Р. Российские вузы в глобальных рейтингах // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 13–21.
9. Методические вопросы оценки реализации проекта 5-100 по рейтингам университетов / Под ред. Ф.Э. Шереги и А.А. Арефьева. М.: Центр социологических исследований, 2015. 312 с. URL: http://socioprognoz-ru.lgb.ru/files/File/2014/Metodika_5_100.pdf
10. Кириллова Н.Б. Рейтинги отечественных вузов: факты и интерпретации // Социология образования. 2016. № 1. С. 82–90.
11. Задорожнюк И.Е., Калашник В.М., Кифеев С.В. Московский международный рейтинг вузов в глобальном образовательном пространстве // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 31–40.
12. Коэффициент детерминации и линейная регрессия. URL: <http://statistica.ru/theory/koeffitsient-determinatsii-i-lineynaya-regressiya>
13. Абламейко С.В., Журавков М.А., Самохвал В.В., Хухлындина Л.М. Новые рейтинги вузов стран – участниц СНГ: корреляция с итогами вебометрического рейтинга // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 11–21.
14. Балинова В. С. Статистика в вопросах и ответах. Учеб. пособие. М.: ТК Велби; Проспект, 2004. 344 с.

Статья поступила в редакцию 09.10.18

После доработки 29.10.18; 08.11.18

Принята к публикации 14.11.18

Correlational Relationships between Various International Rankings for Higher Education Institutions

Victor A. Gaisenok – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Rector, e-mail: gaisenok@bsu.by

Olga A. Naumovich – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Chair of the Department of Management and Economics of Higher School, e-mail: OlgaNaum@tut.by

Victor V. Samokhval – Dr. Sci. (Chemistry), Prof. of the Department of Management and Economics of Higher School, e-mail: samakhval@bsu.by

National Institute of Higher Education, Minsk, Belarus

Address: 15, Moskovskaya str., Minsk, 220007, Republic of Belarus

Abstract. The task of the investigation was to study the interrelations of the results of university rankings presented by various ranking agencies. Data on the number of the participants in the World Rankings has been presented for the Webometrics Ranking of World Universities (WRWU), Academic Ranking of World Universities (ARWU), Quacquarelli Symonds (QS), Times Higher Education (THE), U-Multirank, Round University Ranking (RUR), the Moscow International Rating “Three University Missions”, SCImago Institutions Rankings (SIR).

The correlations have been studied by the methods of mathematical statistics for the results of the Moscow International Rating “Three University Missions” and the RUR, QS, THE, and the WRWU rankings; of the QS rankings with THE and the WRWU rankings, as well as for the two WRWU rankings published in January 2018 and July 2017. The linear regression formulas linking the positions of universities in different rankings have been obtained. The results of the Moscow International Rating “Three University Missions” moderately correlate with the results of the RUR rankings, the correlation with WRWU is low. The correlations for the QS ranking with THE and the WRWU rankings are moderate. Very high correlation has been detected only for the two WRWU rankings, which raises questions about the feasibility of conducting them with an interval of six months.

Keywords: higher education, rating, university rankings, correlation, indicators, linear regression

Cite as: Gaisenok, V.A., Naumovich, O.A., Samokhval, V.V. (2018). [Correlational Relationships between International Rankings for Higher Education Institutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 12, pp. 20-28. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-20-28>

References

1. Marshal, E. (2012). [University Rankings: Which of Them Can be Trusted?] Available at: <https://inosmi.ru/world/20121005/200385923.html#ixzz28VqGbpti> (In Russ., abstract in Eng.)
2. Seroshtan, M.V., Vladimirskiy, B.M. (2014). [Ranking Russian Universities: How to Measure?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 5-10 (In Russ., abstract in Eng.)
3. Larionova, M.V. (2012). [Methodology for a Comparative Analysis of International Approaches to Ranking of Higher Education]. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsiy = International Organisations Research Journal*. No 1 (36), pp. 34-69 (In Russ.)
4. *Izmerenie reitingov universitetov: mezhdunarodnyi i rossiiskiy opyt* [University Ranking: International and Russian Experience]. F.E. Sheregi, A.L. Arefiev (Eds). Moscow: Center for Sociological Researches, 2014. 504 p. (In Russ.)
5. *Izmerenie reitingov universitetov: mezhdunarodnyi i rossiiskiy opyt* [University Ranking: International and Russian Experience]. G.V. Osipov, A.L. Arefiev (Eds). Issue 2. Moscow: Center for Sociological Researches, 2015. 588 p. (In Russ.)
6. Rubvalter, D.A., Bogachyov, Yu. S., Shestak, V.P. (2014). [Higher Education Institutions in the Space of Indicators of the International Ratings]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 11-19 (In Russ., abstract in Eng.)
7. Vorobyev, A.E. (2015). [University ranking priority – global or national?]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 6, pp. 18-28 (In Russ., abstract in Eng.)
8. Zulkarnay, I.U., Islakaeva, G.R. (2015). [Russian Universities in Global Ratings]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 13-21. (In Russ., abstract in Eng.)
9. *Metodicheskie voprosy otsenki realizatsii proekta 5-100 po reitingam universitetov* [Methodical Questions of the Project 5-100 Implementation Evaluation According to University Rankings]. F.E. Sheregi, A.L. Arefiev (Eds). Moscow: Center for Sociological Researches, 2015. 312 p. (In Russ.) Available at: http://socioprognoz-ru.lgb.ru/files/File/2014/Metodika_5_100.pdf
10. Kirillova, N.B. (2016). [Ratings of National Universities: The Facts and the Interpretation]. *Sotsiologiya obrazovaniya = Sociology of Education*. No.1, p. 82-90 (In Russ., abstract in Eng.)
11. Zadorozhnyuk, I.E., Kalashnik, V.M., Kireev, S.V. (2018). [Moscow International University Ranking “The Three University Missions” in the Global Educational Space]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 6, pp. 31-41. (In Russ., abstract in Eng.)
12. *Koeffitsient determinatsii i lineynaya regressiya* [Coefficient of Determination and Linear Regression]. Available at: <http://statistica.ru/theory/koeffitsient-determinatsii-i-lineynaya-regressiya/> (In Russ.)
13. Ablameyko, S.V., Zhuravkov, M.A., Samokhval, V.V., Khukhlyndina, L.M. (2014). [New CIS University League Tables: Correlations with the Webometrics Rankings]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 11-21. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Balinova V.S. (2004). *Statistika v voprosakh i otvetakh* [Statistics in Questions and Answers. Students' Textbook]. Moscow: TK Velbi, Publishing House Prospekt. 344 p. (In Russ.)

The paper was submitted 09.10.18

Received after reworking 29.10.18

Accepted for publication 14.11.18

The Problem of Institutional Corruption in the System of Higher Education

Ekaterina I. Trubnikova – Dr. Sci. (Economics), Prof. of the Department of Economics and Management, e-mail: ei.trubnikova@gmail.com

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Address: 14 A, Nevskogo str., 236016 Kaliningrad, Russian Federation

Dmitrii A. Trubnikov – PhD, Research Associate at Tilburg Institute for Law, Technology, and Society (TILT), e-mail: d.trubnikov@uvt.nl

Tilburg University, Tilburg, Netherlands

Address: P.O. Box 90153, 5000 LE Tilburg, The Netherlands

Abstract. *The article analyzes modern problems and trends of development of the system of higher education. The persistent expansion of regulation and uncontrolled growth of bureaucracy increase dependence of regulated areas on private interests of those who have access to the regulatory machine. This tendency has not bypassed the academic sphere, and, in many instances, there is a clear discrepancy between the proclaimed objectives and observed results. The vivid example is the Russian system of higher education, which is the main focus of the present study. We explain this phenomenon through the lens of the institutional corruption theory and argue that the observing evolution of modern academia forms a wrong system of incentives, bringing to the hands of bureaucrats excessive power, which, eventually, distorts the performance of the higher education sphere and undermines the effectiveness of this important institution.*

Keywords: *institutional corruption, higher education, bureaucracy, regulation, academic manifesto*

Cite as: Trubnikova, E.I., Trubnikov, D.A. (2018). [The Problem of Institutional Corruption in the System of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 12, pp. 29–38.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-29-38>

The concept of institutional corruption

Corruption is commonly perceived as a highly negative phenomenon, but it is interesting to note that there is a lack of a unified viewpoint among researchers of this area about the nature, scale and scope of the problem. Moreover, there is even an absence of consensus about solely negative consequences of corruption. While the mainstream position correlates with the common outlook, which considers corruption harmful for social wellbeing, there are scholars who argue about its “greasing effect”, that enhances performance of market mechanisms [1]. Even in comments of the Nobel Prize winners it is possible to meet the claims that corruption, when it allows

“to get around ... bad laws”, may be helpful for the economy and society: “[g]ood corruption raises efficiency” [2]. However, such claims raise questions about the essence of “bad laws” and this leads to the understanding that laws not always serve social needs, and, moreover, they often maintain private interests of those who have access to their formation. This understanding has been promoted by the public choice camp and many adherents of new institutional economics (see, e.g., Buchanan, Tullock, Stigler, North, Acemoglu).

In the mid 1990s, the anti-corruption discussion was enriched by the concept of “institutional corruption”, which mainly focuses on design

of institutions rather than on personal dishonest behavior of public officials [3]. Over the past decade, this concept has been popularized by Harvard University professor Lawrence Lessig. In his papers, he underlines that “not all bad comes from the bad acts of bad souls” and argues that “we needed to think about the ways in which systems of incentives, or economies of influence, might advance or deter a collective objective” [4]. In his definition of institutional corruption, he points out “a systemic and strategic influence which is legal ... that undermines the institution’s effectiveness by diverting it from its purpose or weakening its ability to achieve its purpose, including ... weakening either the public’s trust in that institution or the institution’s inherent trustworthiness” [4].

In other words, this theory calls attention to the problem of “bad laws” (and as we have seen above, “good corruption” in Becker’s view might help to “get around” these “bad laws”), supported by a system of dependence of real executives on bureaucrats or business actors who have abilities to incorporate their private interests in regulatory mechanisms, which, in turn, undermines the public trust in state institutions. The important feature of the institutional corruption problem is the fact that the decisions made within an institutionally corrupt system, which directly contradict socially desirable objectives, do not exceed the limits of legal frameworks, i.e. they are perfectly legal and are not deemed as corrupt activities by the law. Quite paradoxically, such systems of “systemic and strategic influence” are very often designed under the guise of fighting “individual corruption”, the problem that can be contrasted with institutional corruption.

Nowadays, the growth of the state and extending power of bureaucracy are observed in various spheres of life of modern society. This movement, which increases the dependence of regulated areas from private interests of those who regulate, has not bypassed the higher education system. There are many complains in the contemporary academic discussion about the way of evolution of academia, and that the out-

comes of the alteration are moving away from objectives expected by the society. These complains are heard not only in highly corrupt countries, but even in those institutional territories that have a reputation of the least corrupt places in the world. At the same time, the examination of the phenomenon through the lens of the institutional corruption theory gives an alternative explanation of this picture. In the next section we analyze the global trends and problems of the higher education system in the light of the aforementioned concept, and then we implement this approach to the Russian realities.

Global tendencies of bureaucratization of the higher education system

In 2015, Dutch researchers Willem Halffman and Hans Radder published the article entitled “The Academic Manifesto: From an Occupied to a Public University” [5], which has attracted widespread attention of many academics and collected a number of responses from different countries. This manifest raises concerns about “absurd side-effects” of the situation where “universities are occupied by management” and points out such issues as increased accountability of researchers through various methods of measurement, “permanent competition under the pretext of quality” that can be considered “part of a culture of mistrust”, management promises of economic salvation that “has led to a radical transformation of the academic culture”, etc. [5]. The established managerial regime is unable to judge the quality results, and, thus, the new institutional settings transform the academic performance to the “illusion of excellence”. It distorts the system of incentives and forces scholars to work in particular ways, ignoring the tasks that are “not measurable and comparable”, even if they are highly important for scientific endeavors. The permanent rivalry between universities and between researchers even within an institution distorts “the social fabric of the university”. These processes lead to the outcomes that might be very far from the expected by the society and form peculiar “Kafkaesque worlds” within the academic reality.

Scholars from other countries have joined the discussion and many of them call attention to the regime based on the “indicator fetishism”, which leads to the excessive growth of bureaucracy and increase of the administrative load [6; 7]. There are many claims that the managerial accountability mechanisms, which are used to monitor the academics’ performance, in reality do not bring the expected value for society, create needless activity for academic staff and even undermine the trust in research output [8; 9].

A huge concern is the problem of funding of academic activities, and various methods and schemes are used by the universities. Batterbury and Byrne, for example, point out that many universities are obsessed with finding a solution to the austerity task by “retrenching staff, switching to online course delivery and converting the workforce to a higher percentage of (cheaper) sessional teachers and researchers, on short-term contracts”, and that forces a significant part of researchers to survive, “trying to meet the next target or deadline” [10]. Katsumori describes the new institutional environment of Japanese academia, where the reforms “under the guise of promoting the autonomy of universities, are in fact designed further to strengthen the government’s control of them”, and notices “obedience and conformism” of the academic community that takes these alterations without substantial resistance [11]. Batterbury and Byrne also stress the phenomenon of silence of “the university workforce”, explaining that the “dissent is muted as people worry about the implications of dissent” [10]. From the Finnish experience, there are concerns that the new settings create a fruitful environment for “increasing favouritism within academia” and that there will be “fewer opportunities for people from underprivileged groups to find their place in the academy” [12].

The analysis of the aforementioned studies demonstrates that the problems of Dutch universities, which played the central role in “The Academic Manifesto” of W. Halffman and H. Radder, are not a local phenomenon or phenomenon peculiar to certain territories. Quite

the opposite, we are dealing with a widespread problem, which often results in absurd consequences not only for academic staff members, but for society in general. The authors of the manifest rightly describe the current regulator’s understanding of the academic sphere where academics are perceived as the enemy: “academics cannot be trusted, and so have to be tested and monitored, under the permanent threat of reorganisation, termination and dismissal” [5, p. 166]. This view is expressed in the permanent growth of monitoring functions and bureaucratic procedures. Meanwhile, the new forms of the regulatory machine can be described as a system based on the “systemic and strategic influence”, which is precisely the main focus of the institutional corruption studies. In other words, the contemporary system of higher education makes academics more dependent on bureaucrats, while the latter have their own personal interests, biases and views, and have opportunities to incorporate them in regulatory mechanisms, which, in turn, inhibits achievement of collective objectives.

“Economies of influence” in Russian realities

It seems that possibly the most salient example that exposes vividly the problem of institutional corruption in the higher education system is the current tendencies in the Russian academic field. There are robust reasons to argue that the Russian system represents an exaggerated form of the problems highlighted in the previous section, and, thus, an examination of this case allows to look deeper at the core of the issue. Moreover, it is necessary to bear in mind that corruption in Russia in the traditional meaning of this term is a tremendous problem, which has penetrated all spheres of social and economic life¹. The contemporary academic realm of the country in terms of the institutional corruption approach can be char-

¹ According to the Corruption Perceptions Index 2017 of Transparency International, Russia shares the 135th position with such countries as Honduras, Kyrgyzstan, Laos, etc.

acterized as a system where particular groups of actors have enormous power to influence the performance of the entire field, and the actual outcomes of this “systemic and strategic influence” are not only the poor scientific results and low quality of higher education in the country, the ongoing processes destroy opportunities for recovery of the universities even in the long term.

As G. Zborovskiy, E. Shuklina and P. Ambarova point out in their research, “the system of higher education in the country appeared as a result of the authoritarian pressure of the government and was forcibly implanted into the social life “from the top”, without taking into account any opinions of those who are engaged directly or indirectly into the educational process and the entire spectrum of institutional interactions”. The analysis of the transformational processes of the last decade leads to the conclusion that the forcible implantation of the “enhancing” norms was not only an episode, it had become the mainstream course of actions within the system of institutional influence. Numerous studies of characteristic features of the evolution of the Russian scientific and higher education system emphasize “pathological elements” of the dominant bureaucratic process (V. Babintsev, E. Balatsky, S. Gorin, K. Guba, O. Donskikh, L. Krasinskaya, M. Kochetkov, M. Sapunov, Kh. Tkhabapsoev, E. Trubnikova, and others [14–26]). Many researchers argue that the actual “primitivization of the educational process”, which is observed in the country’s educational system, is often disguised as improvement, technologization, innovation [14], integration with European educational standards [22] and other socially desirable objectives [25]. At the same time, the growth of new norms is expressed in particular behavior of actors, who are forced to search for new ways to meet these new requirements, and since any such actions might be judged in a subjective way, the “judges” become more powerful in the system and obtain new tools to influence the system’s performance. And if you look at the issues of Russian realities de-

scribed in the aforementioned studies through the lens of the institutional corruption theory and identify the main beneficiaries of the situation, you’ll see that the fundamental problem becomes more apparent.

The beneficiaries of the system of institutional influence

Under the guise of the socially important goal of improving the quality of domestic higher education, the government has adopted various mechanisms: new educational standards, increased qualification requirements, programs of additional funding of certain universities (see, e.g., the Russian academic excellence project 5-100), new tools of fighting corruption and subjectivism, etc. Generally speaking, there have been introduced new methods and regulation that, at least according to the official position, should lead to the growth of the quality of higher education and increase of the level of research. However, the observed outcome is pretty far from the planned targets, but, since the system of influence is becoming only tougher and nothing is going to change the way of this process, it can be concluded that the results satisfy the real wishes of those who govern the field.

The response of the academic system to the new regulatory initiatives is expressed in redirection of resources towards “compliance actions” and attempts to get around the inadequate and overwhelming norms, which leads to the appearance of various kinds of “gaming the system” methods, and, consequently, results in aggravation of other problems and institutionalization of “bad behavior”. Very often the strategy of the actors of the field is a simulation of required activities, while any suspicion of the sham induces new actions of regulators and raises new regulatory burdens. The unpleasant outcome of this vicious circle is the dominance of controlling and administrative busywork over scientific and teaching activities. Moreover, there is a permanently growing task to control those who perform the controlling functions at a previous level of the hierarchy, and the consequence of it is a recur-

sive structure of controlling and monitoring procedures, which only increases the needless work, subverts the system of incentives and gives even more power into the hands of bureaucrats (*"quis custodiet ipsos custodes?"*). Thereby, even when a university participates in an excellence program and have additional funding for its development, the financial resources are spent not on the needs to create genuine research teams and motivate their members, but on feigned research activities, simulated conferences and occasional visits of guest "stars", whose earnings for these rare visits are often in order of magnitude higher than the meagre salary of domestic academic staff (in regional universities a salary of a full professor often does not exceed 350–400 Euro per month). The approach often results in several hours of lectures of a person from a well-known institution, which mainly serve broad advertising purposes, and, at best, a couple of articles where the visiting scholar will mention the affiliation with the generous university. At the same time, the enormous payments to the visiting staff appear in statistic reports and contribute to the simulation of the growth of incomes in the Russian higher education system. Obviously, there are no reasons to believe that such expenditures are able to increase the level of research in domestic universities or quality of education, while these methods perfectly meet criteria that can be monitored, inspected and verified, and they also form additional arguments to increase the bureaucratic apparatus in order to control the expenditures.

Moreover, since expenditures are divided on those that can be easily monitored and verified and those that are subject to subjective judgments, the former are less risky for a particular decision maker within the established hierarchical system of total control. If a bureaucrat has a choice to hire a renown scholar for a couple of lectures per year or to spent the same amount of money for a group of young researchers, the first option has clear advantages from the purely administrative point of view because of the uncertain future of any research output in

the latter case. Moreover, due to short terms of funding and a substantial period required for research and publishing, the support of research groups often looks less attractive than alternatives, which in fact only simulate worthwhile endeavors. Therefore, the internal mechanisms of the system of "strategic influence" mainly aim not at motivation of genuinely useful work, but rather at "correctness" of expenditures where personal interests of bureaucrats might be cleverly embedded in a suitable scheme. Sometimes the gaming system methods lead to the point of complete absurdity: acquisition of appliances in China and their demonstration as university's research achievements; financial support of conference participation for bachelor's and master's students from CIS countries in order to maintain the "international" status of the conference without even reviewing their proposed contributions, while the university staff is severely limited in opportunities for their mobility, etc.

Mechanisms of the system of institutional dependence not only increase the gap in the incomes of different academic groups; it also leads to an outflow of financial resources from researchers to administrative departments responsible for monitoring and control. The further expansion of their power perfectly fits the budget-maximizing model of W. Niskanen [27], where bureaucrats are obsessed with increasing the budget of their agencies. Within this model, managers pursue the aim to increase the power of their departments when they have opportunities to do it, and an institutionally corrupt system is a fertile soil for such endeavors. The permanent growth of administrative burdens has increased dramatically the role of administrative staff in universities, as well as within the entire system of higher education. Paradoxically, the development of information and communication technologies has only worsen this tendency, providing more tools for monitoring and, thereby, increasing the number of documents and reports required by the insatiable bureaucracy.

Another factor that makes things worse is the ever expanding phenomenon of adverse social selection, when candidates with best characteristics (from the point of view of social objectives) are filtered out by the system, while their less competent rivals have much more opportunities to build a successful career. Within this system, the most precious competitive advantages are not publication activity, degrees, experience or any other scientific achievements. Quite the opposite, the most important characteristics are loyalty and fidelity to the boss, conformism, obedience and readiness to be a silent bolt in the senseless bureaucratic machine. The administrators, who have been promoted through the adverse selection mechanisms, become important actors at different levels of the academic system and make decisions regarding the financial flows, allocating resources to numerous rent-seeking groups, and protecting, thereby, their positions and their future incomes within the system. They use various methods to simulate different scientific or educational activities in order to capture budgets of their organizations. The situation sometimes even leads to an outflow of real researchers from the “captured” organizations [24]. The adverse social selection “automatically casts out everything new and all those who are able to innovate ... there is a reduction of resource capabilities for transition to the economy of the future” [28]. In such conditions, the development of the academic system of the country and achievement of desirable positions in the international rankings look extremely dubious.

Conclusion

Summarizing the results of different studies of modern problems and tendencies in the higher education system in different countries, it is interesting to note that the Russian case helps to look deeper at serious problems, which many western researchers mainly perceive only as a potential threat. However, it is also important to take into account the tremendous level of corruption in the country that penetrates all spheres of life, where the academic area is not an

exception. Confluence of individual corruption and bad institutional settings reveals explicitly that this road does not lead to any socially desirable ends.

Within the existing Russian system almost every inspector is simultaneously an inspectee, while every position depends on results of different inspections, and that affects behavior of all links of the bureaucratic chain when they perform their administrative tasks. Their conduct is often determined by their aspiration to please their bosses, and tilts the outcome of the inspections to the results that are desired on higher levels of the chain. Any indicators in such a situation become important factors in this regulatory game regardless of their usefulness from the public interest position. This subverts the entire system and fortifies bad institutions that determine the system's performance. Moreover, all layers of the system's hierarchy fall under those or other mechanisms of strategic influence.

Implementation of the institutional corruption approach to examination of bureaucratic elements of the higher education system, which is filled with a number of “red tapes” [25], allows to look at the problem from a new angle. Rules that according to proclaimed objectives serve public interests in fact result in various kinds of bogus activities and strengthen the system of “strategic influence”. The regulatory capture in the higher education system maintains a stable rent flow into the hands of those actors who have access to the regulatory machine at different levels [24], while the complicated mechanisms of the bureaucratic system protect their positions and their future incomes. This situation very often leads to some “converted forms” [23] that even do not match the declared goals of regulation.

References

1. Leff, N.H. (1964). Economic development through bureaucratic corruption. *American behavioral scientist*. No. 8(3), pp. 8-14.
2. Becker, G. (2005). *Comment on Corruption-BECKER*. The Becker-Posner Blog, Aug. 28. Available at: <http://www.becker-posner-blog.com/2005/08/comment-on-corruption-becker.html>

3. Thompson, D. (1995). *Ethics in Congress: From Individual to Institutional Corruption*. Washington: Brookings Institution. 246 p.
4. Lessig, L. (2013). Foreword: "Institutional corruption" defined. *The Journal of Law, Medicine & Ethics*. No. 41(3), pp. 553-555.
5. Halfman, W. and Radder, H. (2015). The Academic Manifesto: From an Occupied to a Public University. *Minerva*. No. 53(2), pp. 165-187.
6. Lacroix, M. (2017). The Wolf and the Sheep in Québec. In: Halfman, W., Radder, H. *International Responses to the Academic Manifesto: Reports from 14 Countries. Social Epistemology Review and Reply Collective: Special Report*, pp. 4-8.
7. Leclerc, Ch., Bourassa, B., Macé, Ch. (2016). Dérives de la recherche et détresse psychologique: Une recherche qualitative. *Découvrir*. No. 6. Available at <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2016/06/derives-recherche-detresse-psychologique-recherche-qualitative>
8. Brown, M.B. (2017). Beyond Privatization in U.S. Higher Education. In: Halfman, W., Radder, H. *International Responses to the Academic Manifesto: Reports from 14 Countries. Social Epistemology Review and Reply Collective: Special Report*, pp. 9-14.
9. Stark, Ph. (2013). *What Exactly Do Student Evaluations Measure?* Berkeley Blog, Oct. 21. Available at: <http://blogs.berkeley.edu/2013/10/21/what-exactly-do-student-evaluations-measure/>
10. Batterbury, S., Byrne, J. (2017) Australia: Reclaiming the Public University? In: Halfman, W., Radder, H. *International Responses to the Academic Manifesto: Reports from 14 Countries. Social Epistemology Review and Reply Collective: Special Report*, pp. 23-32.
11. Katsumori, M. (2017). The Crisis of Japanese Academia: A Brief Report on Recent Developments. In: Halfman, W., Radder, H. *International Responses to the Academic Manifesto: Reports from 14 Countries. Social Epistemology Review and Reply Collective: Special Report*, pp. 19-22.
12. Välikangas, A. (2017). Anxieties and Tensions in the Nordic Model – Finland and Scandinavia. In: Halfman, W., Radder, H. *International Responses to the Academic Manifesto: Reports from 14 Countries. Social Epistemology Review and Reply Collective: Special Report*, pp. 45-48.
13. Zborovskiy, G.E., Shuklina, E.A., Ambarova, P.A. (2016). [Nonlinearity of Higher Education Development: The Contours of the Concept and Possible Macroregional Practices]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (207), pp. 34-44. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Babintsev, V.P. (2014). [Bureaucratization of Regional Higher School]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 30-37. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Balatsky, E.V. (2017). ["Trap of Classroom Hours" and a New Model of Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2 (209), pp. 63-69. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Gorin, S.G. (2014) [Competence Model of Education and Academic Freedom: The Problem of Choosing of Individual Educational Technologies]. *Idei i idealy* [Ideas and Ideals]. No. 3 (21). Vol. 1, pp. 116-125. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Gorin, S.G. (2017). [Teachers' Salaries, Grants, Scientific Protectionism: Postnonclassical Approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6 (213), pp. 68-75. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Guba, K.S. (2011). [Publish or Perish, or Dispelling Meritocracy in Science]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. No. 3, pp. 210-225. (In Russ.)
19. Donskikh, O.A. (2013). [A Matter of Competency Based Approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 36-45. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Donskikh, O.A. (2015). [Case on Educational Standards]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 36-43. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Krasinskaya, L.F. (2016). [Modernization, Optimization, Bureaucratization... What Awaits Higher School Tomorrow?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3 (199), pp. 73-82. (In Russ., abstract in Eng.)
22. Kochetkov, M.V. (2014). [Innovation and Pseudoinnovation in Higher School] *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 41-47. (In Russ., abstract in Eng.)
23. Tkhapapsoev, 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.)
24. Trubnikova, E.I. (2016). [Regulatory Capture of the Higher Education Area: The Analysis of

- Some Aspects]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11 (206), pp. 38–46. (In Russ., abstract in Eng.)
25. Trubnikova, E.I. (2018). [«Red Tape» in the Sphere of Science and Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1 (219), pp. 108–121. (In Russ., abstract in Eng.)
26. Trubnikova, E.I. (2017). [The Information Asymmetry and Tendencies of the Market of Scientific Publications]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3 (210), pp. 26–36. (In Russ., abstract in Eng.)
27. Niskanen, W.A. (1968). The Peculiar Economics of Bureaucracy. *The American Economic Review*, pp. 293–305.
28. Stepashin, S. (2008). *Gosudarstvennyi audit i ekonomika budushchego* [State Audit and the Economy of the Future]. Moscow: Nauka Publ., pp. 8–13. Available at: <http://www.ach.gov.ru/upload/iblock/40d/40dd4cb0dc69ad0cf64e3f15cb861446.pdf>

The paper was submitted 30.09.18

Received after reworking 10.10.18

Accepted for publication 25.10.18

Проблема институциональной коррупции в системе высшего образования

Трубникова Екатерина Ивановна – д-р экон. наук, проф. кафедры экономики и менеджмента. E-mail: ei.trubnikova@gmail.com

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Адрес: 236016, г. Калининград, ул. Невского, 14 А

Трубников Дмитрий Алексеевич – PhD, ассоциированный исследователь Тилбургского института права, технологии и общества. E-mail: d.trubnikov@uvt.nl

Тилбургский университет (Нидерланды)

Адрес: P.O. Box 90153, 5000 LE Tilburg, The Netherlands

Аннотация. Статья представляет собой анализ современных проблем и трендов развития системы науки и высшего образования. Наблюдаемый в настоящее время рост бюрократии и роли чиновников в современном обществе увеличивает зависимость регулируемых сфер от личных интересов тех, кто включён в систему управления или влияет на неё. Данные тенденции не обошли стороной и академическую среду, которая ярко демонстрирует несоответствие декларируемых целей и наблюдаемых результатов. Приведенный анализ сфокусирован на российских реалиях, где глобальные негативные тенденции проявляются особенно заметно. Статья объясняет наблюдаемый феномен через призму теории институциональной коррупции. Особенностью данного подхода является то, что и дизайн системы, и решения, принимаемые в ее рамках, даже если они противоречат общественным интересам, не выходят за пределы правового поля. Наблюдаемые тренды сопровождаются формированием неправильной системы стимулов, в которой бюрократия получает чрезмерную власть. Несмотря на то, что стратегическое влияние в рамках системы науки и образования легально, оно подрывает эффективность всего института и ослабляет доверие общества к этому институту.

Ключевые слова: институциональная коррупция, бюрократизация, регулирование, высшее образование, академический манифест

Для цитирования: Trubnikova, E.I., Trubnikov, D.A. The Problem of Institutional Corruption in the System of Higher Education // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 29–38.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-29-38>

Литература

1. *Leff N.H.* Economic development through bureaucratic corruption // American behavioral scientist. 1964. № 8(3). P. 8–14.
2. *Becker G.* Comment on Corruption-BECKER. The Becker-Posner Blog. 2005. Aug. 28. URL: <http://www.becker-posner-blog.com/2005/08/comment-on-corruption-becker.html>
3. *Thompson D.* (1995) Ethics in Congress: From Individual to Institutional Corruption. Washington: Brookings Institution. 246 p.
4. *Lessig L.* Foreword: “Institutional corruption” defined. The Journal of Law, Medicine & Ethics. 2013. No. 41(3). P. 553–555.
5. *Halffman W., Radder H.* The Academic Manifesto: From an Occupied to a Public University. *Minerva*. 2015. No. 53(2). P. 165–187.
6. *Lacroix M.* The Wolf and the Sheep in Québec // Halffman W., Radder H. International Responses to the Academic Manifesto: Reports from 14 Countries. Social Epistemology Review and Reply Collective: Special Report. 2017. P. 4–8.
7. *Leclerc Ch., Bourassa B., Macé Ch.* Dérives de la recherche et détresse psychologique: Une recherche qualitative // Découvrir. 2016. No. 6. URL: <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2016/06/derives-recherche-detresse-psychologique-recherche-qualitative>
8. *Brown M.B.* Beyond Privatization in U.S. Higher Education // Halffman W., Radder H. International Responses to the Academic Manifesto: Reports from 14 Countries. Social Epistemology Review and Reply Collective: Special Report. 2017. P. 9–14.
9. *Stark Ph.* What Exactly Do Student Evaluations Measure? Berkeley Blog. 2013. Oct. 21. URL: <http://blogs.berkeley.edu/2013/10/21/what-exactly-do-student-evaluations-measure/>
10. *Batterbury S., Byrne J.* Australia: Reclaiming the Public University? // Halffman W., Radder H. International Responses to the Academic Manifesto: Reports from 14 Countries. Social Epistemology Review and Reply Collective: Special Report. P. 23–32.
11. *Katsumori M.* The Crisis of Japanese Academia: A Brief Report on Recent Developments // Halffman W., Radder H. International Responses to the Academic Manifesto: Reports from 14 Countries. *Social Epistemology Review and Reply Collective*: Special Report. P. 19–22.
12. *Välikangas, A.* (2017) Anxieties and Tensions in the Nordic Model – Finland and Scandinavia. In: Halffman, W., & Radder, H. International Responses to the Academic Manifesto: Reports from 14 Countries. Social Epistemology Review and Reply Collective: Special Report. P. 45–48.
13. *Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А., Амбарова П.А.* Нелинейность развития высшего образования: контуры концепции и возможные макрорегиональные практики // Высшее образование в России. 2016. № 12 (207). С. 34–44.
14. *Бабинцев В. П.* Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 30–37.
15. *Балацкий Е.В.* «Ловушка аудиторных часов» и новая модель образования // Высшее образование в России. 2017. № 2 (209). С. 63–69.
16. *Горин С.Г.* Компетентностная модель образования и академическая свобода: проблема выбора индивидуальных образовательных технологий // Идеи и идеалы. 2014. № 3 (21). Т. 1. С. 116–125.
17. *Горин С.Г.* Зарплаты преподавателей вузов, гранты и научный протекционизм // Высшее образование в России. 2017. № 6 (213). С. 68–75.
18. *Губа К.С.* Publish or perish, или Развенчание меритократии в науке // Вопросы образования. 2011. № 3. С. 210–225.
19. *Донских О.А.* Дело о стандартах // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 36–43.

20. Донских О.А. Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 36–45.
21. Красинская Л.Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 73–82.
22. Кочетков М.В. Инновации и псевдоинновации в высшей школе // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 41–47.
23. Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б. Российская образовательная реальность и её превращённые формы // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 87–97.
24. Трубникова Е.И. Захват регулирования образовательной среды: анализ отдельных аспектов // Высшее образование в России. 2016. № 11. С. 38–46.
25. Трубникова Е.И. «Красные ленты» в сфере науки и образования РФ // Высшее образование в России. 2018. № 1. Т. 27. С. 108–121.
26. Трубникова Е.И. Асимметрия информации и тенденции рынка научных публикаций // Высшее образование в России. 2017. № 3 (210). С. 26–36.
27. Niskanen W.A. The peculiar economics of bureaucracy // The American Economic Review. 1968. P. 293–305.
28. Степаншин С.В. Государственный аудит и экономика будущего. М.: Наука, 2008. С. 8–13. URL: <http://www.ach.gov.ru/upload/iblock/40d/40dd4cb0dc69ad0cf64e3f15cb861446.pdf>

Статья поступила в редакцию 30.09.18

После доработки 10.10.18

Принята к публикации 25.10.18



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

Социальные инверсии и образование

Севостьянов Дмитрий Анатольевич – канд. мед. наук, доцент кафедры кадровой политики и управления персоналом. E-mail: dimasev@ngs.ru

Новосибирский государственный аграрный университет, Новосибирск, Россия

Адрес: 630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160

Аннотация. В статье рассматриваются иерархические и инверсивные отношения в социальных системах. Иерархия представляет собой основную форму организации в социальных системах. Сложные иерархии обладают свойством формировать инверсивные отношения. Инверсивные отношения возникают, когда низший элемент в социальной иерархии приобретает главенствующее значение, но формально остается в подчинённом положении. В иерархической системе действуют определённые организационные принципы, которые определяют взаимное положение элементов. В сложных иерархиях таких принципов несколько. Инверсии возникают при столкновении двух и более организационных принципов в социальной иерархии. Развившиеся инверсии есть проявление внутренних противоречий в иерархической системе. Накопление этих противоречий способно привести иерархическую систему к распаду, например послужить причиной революции, при которой отдельные организационные принципы в социальной системе упраздняются. Но в некоторых случаях разрешение этих противоречий приводит к очередному шагу в поступательном развитии данной системы. Так, разрешение противоречий происходит, когда субъект реально перемещается на более высокую позицию в социальной иерархии. Один из важнейших организационных принципов, определяющих положение субъекта в социальной иерархии, опирается на образовательный уровень этого субъекта. Повышение уровня образования субъекта влечет за собой и повышение его социального статуса. Однако положение субъекта в социальной иерархии определяется и другими организационными принципами. Эти принципы способны вступать в противоречие с образовательным организационным принципом. В результате этого возникает социальная инверсия. Образование представляет собой фактор, который способен как порождать инверсии в социальной иерархии, так и устранять их. Развитие общества тесно связано с проявлениями образовательного организационного принципа, с его взаимодействием в другими организационными принципами в социальной иерархии. Анализ инверсивных отношений в социальных иерархиях является действенным исследовательским инструментом, позволяющим прогнозировать социальное напряжение в обществе и предотвращать его.

Ключевые слова: социальная иерархия, инверсия, организационный принцип, «социальные лифты», образование как фактор социальной инверсии

Для цитирования: Севостьянов Д.А. Социальные инверсии и образование // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 39-49.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-39-49>

Иерархические отношения в обществе

В рамках ряда социологических и философских парадигм утверждается, что в обществе существуют иерархические отношения. В частности, эта мысль нашла отражение в марксистской классово-эконо-

мической теории. Взгляда на общество как на иерархию придерживался П.А. Сорокин, его ученики и последователи [1, с. 302–305]. Хосе Ортега-и-Гассет не только признавал наличие социальной иерархии, но и недвусмысленно высказывался против равенства

людей и в поддержку сохранения иерархичности [2, с. 109].

Одним из важнейших свойств иерархических систем является способность к формированию инверсивных отношений. Инверсия в данном контексте представляет собой форму системных отношений, при которой низший, подчинённый иерархический элемент приобретает в данной системе возможность претендовать на главенствующую роль, не покидая при этом своей невысокой иерархической позиции. Возникает противоречие между местом элемента в системе и его реальной ролью в ней.

Исследование инверсивных отношений в социальных системах не предполагает жёсткого следования какой-либо существующей социально-философской парадигме, так же как и составления антологии таких парадигм (что не без успеха осуществляют некоторые современные авторы применительно к решению иных задач [3]). Однако очевидно, что в разных социально-философских подходах факт наличия инверсивных отношений, а также причины, приводящие к их возникновению, объясняются по-разному.

Иерархическая схема общественного устройства отображает прежде всего состояние неравенства. Стратификационный порядок классифицирует индивидов по ранговому принципу, то есть на основе некоторого множества критериев определяет, кто из агентов (индивид, группа, слой) занимает более высокое, а кто – более низкое положение на социальной лестнице. Есть ряд факторов, которыми обусловлено как само распределение общества на страты, так и возможность социальной мобильности, то есть перемещения индивидов из одной страты в другую, что даёт основание говорить о стратификационном пространстве. Исторически стратификация теснейшим образом связана с образованием, исполняющим функции межпоколенной передачи социального, производственного и культурного опыта. Как отмечал Клод Леви-Строс, переход от «холодных» обществ к «горячим», то

есть к обществам, имеющим кумулятивную историю и прогрессивно накапливающим культурную информацию, тесно связан с дифференциацией общества на касты и классы [4, с. 380]. Эту связь подчёркивают и отечественные авторы [5]. Известно, что само развитие культуры, приобретающее в известное время невиданные прежде масштабы, смогло осуществиться исключительно в классовом обществе, в котором сформировались страты, чьи представители способны были посвящать своё время именно этим вопросам. Вместе с этим возникла необходимость передавать культурную информацию, тем самым сохраняя и приумножая её. Именно здесь выявляется неразрывная связь стратификации общества с образованием в тех или иных его формах: несомненный позитивный результат возникновения социальной стратификации не должен быть утрачен; культура не должна физически исчезать вместе с её живыми носителями.

Формы и виды стратификации трактуются и оцениваются в научной литературе по-разному. Так, например, О.И. Шкаратан отмечает, что каждый человек занимает не одно, а сразу несколько положений в обществе, например: студент, молодой мужчина, сын, муж, спортсмен – и это всё один человек. Для каждой из этих позиций предполагаются определённые права и обязанности. Социальный статус человека определяется множеством критериев – это может быть престиж профессии, уровень дохода, объём властных полномочий, размер собственности и, наконец, продолжительность и качество образования [6, с. 44]. Если рассматривать общество как целостную систему, данные виды стратификации (социальную, профессиональную, политическую) следует расценивать как совместно действующие *организационные принципы* в социальной иерархии. Понятие «организационный принцип», используемое нами в анализе инверсивных отношений, перекликается с тем, что Э. Гидденс называл «структуральный принцип» [7]; разница в том, что структуральные

принципы – это принципы организации социальных общностей, в то время как организационные принципы присущи и иным системам. Среди организационных принципов могут быть выделены *сущностные* принципы, основанные на наличии у элементов социальной иерархии (субъектов) некоторого неотъемлемого свойства, и *атрибутивные* принципы, базирующиеся на некоем изменчивом, непостоянном свойстве.

Условия возникновения социальных инверсий

Если организационные принципы начинают противоречить друг другу, в системе возникают инверсивные отношения. Если сущностный и атрибутивный принципы действуют в паре, то к развитию инверсии может привести атрибутивный принцип; сущностный же создаёт для этого точку опоры. В результате тот или иной субъект, согласно одним своим качествам, может претендовать на более высокое социальное положение, чем то, которое он сейчас занимает; однако другие качества удерживают его на невысокой иерархической позиции. Анализируя известные исторические и современные примеры социальных противоречий, в каждом случае можно усмотреть столкновение двух или нескольких организационных принципов, действующих либо непосредственно в самой социальной иерархии, либо в иных сопряжённых с ней иерархических системах, (таких, как система ценностей, целей, мотивов). Это даёт основания считать инверсии основной формой проявления социальных противоречий; их нарастание способно привести общество к атомизации и распаду.

Обычно при оценке отношений социальных страт принято обращать внимание в первую очередь на экономический (имущественный) организационный принцип. Действительно, экономические отношения составляют одну из основополагающих сторон социального неравенства. Вместе с тем это отнюдь не единственная форма неравенства среди людей. Изучение эконо-

мических отношений неизбежно приводит нас к необходимости дальнейших исследований социальной стратификации [8]. Анализ инверсивных отношений в социальной иерархии позволяет, во-первых, соотносить экономическое неравенство с другими его формами, во-вторых, прогнозировать развитие в обществе инверсивных отношений, чреватых нежелательными социальными потрясениями, в-третьих, переносить раскрытые таким образом общие закономерности функционирования иерархических систем в другие предметные области, в которых также изучаются всевозможные иерархические системы. Однако такой анализ применительно к социальным системам имеет смысл только тогда, когда на его основе принимаются меры, позволяющие предотвратить катастрофические сценарии развития социальных систем и создать условия для их поступательного развития. В то же время определённые управленческие действия способны провоцировать развитие системных инверсий – и в обществе в целом, и в системе образования в частности. Тот факт, что конструктивная и квалифицированная критика таких управленческих действий приобрела в настоящее время большую актуальность [9], подчёркивает значимость изучения инверсивных отношений.

Характер организационных принципов в иерархической системе зависит от свойств соподчиняющихся элементов; в социальной иерархии, поскольку её элементами являются *люди*, эти принципы имеют вполне специфическую форму, и их связь с образовательной деятельностью также приобретает собственную специфику. Например, в марксистской традиции основанием для определения классовой принадлежности субъекта является его отношение к средствам производства. Впоследствии профессор социологии Гарвардского университета А. Соренсон определил класс как «условия жизни» [10, с. 10], то есть как определённый уровень потребления (сюда относится и потребление образовательных услуг). Здесь мы видим разные

организационные принципы в социальной иерархии, пусть и сцепленные между собой. Разумеется, лицо, являющееся собственником средств производства, пользуется более благоприятными условиями жизни, и образовательные возможности у него самого и у членов его семьи существенно выше. Однако современный высокооплачиваемый специалист может лично не обладать никакими средствами производства, но поддерживать при этом весьма высокий уровень жизни. Данную позицию он занимает главным образом благодаря образованию; следовательно, образовательный организационный принцип здесь тесно связан с принципом, обозначающим уровень потребления.

В настоящее время приобрела известность неовеберовская концепция, разработанная социологами Р. Эриксоном, Дж. Голдторпом и Л. Портокарьеро и названная по первым буквам фамилий авторов «EGP-схема». При определении социального статуса субъекта она учитывает две переменные: 1) отношение к собственности (крупный, средний или мелкий собственник), 2) выполнение управленческих функций различного уровня. Немногочисленный класс крупных собственников целиком относится к лицам, осуществляющим управленческие функции [11]. Таким образом, в данной модели представлен как имущественный, так и функциональный организационные принципы, и они рассматриваются как сцепленные. Функции организационных принципов в социальной иерархии могут выполнять всевозможные разновидности внеэкономического прикрепления субъекта к той или иной социально-хозяйственной нише. Для осуществления управленческих функций необходим надлежащий образовательный уровень; обладатели крупной собственности (т.е. лица, занимающие высшие позиции на основании имущественного принципа) имеют, как уже говорилось, более значительные образовательные возможности, чем большая часть представителей нижестоящих страт. Однако они могут и делегировать эти возможности

нижестоящим стратам, с тем чтобы в своей жизнедеятельности пользоваться услугами высокообученного наёмного персонала.

Тот факт, что совокупность лиц, принимающих управленческие решения в данном обществе, занимает свою иерархическую позицию на основании не одного, а нескольких организационных принципов, в современной литературе обозначается как кроссфункциональный подход к идентификации элит [12]. Так, субъект может занимать высокую или низкую общественную позицию в зависимости от своего материального положения – тогда следует говорить о действии *имущественного* (экономического) организационного принципа. Мы знаем, что любой субъект может в течение своей жизни как приобрести материальное достояние, так и утратить его. В то же время данный атрибут обладает определённой мерой стабильности, а динамика изменений материального достатка отдельных членов общества доступна наблюдению и статистической оценке. Далее, субъект может иметь определённую социальную позицию, обусловленную занимаемой должностью (социальной функцией), например, мэр города имеет иное общественное положение, чем рядовой сотрудник небольшой фирмы и даже её директор. В данном случае действует *функциональный* организационный принцип, который также является атрибутивным. Должность (социальная функция), как правило, не даётся человеку с рождения, а присваивается и также может быть утрачена. В свою очередь, возможность занятия той или иной должности тесно связана с *образовательным* организационным принципом. Кроме того, отдельным основанием для отнесения субъекта к тому или иному социальному иерархическому статусу может считаться культурный уровень (культура производства и потребления, а также «хорошие манеры», присущие привилегированному образу жизни); здесь действует *культурный* организационный принцип, который, однако, тесно сцеплен с образовательным принципом.

Кроме того, в социальной иерархии действуют и сущностные организационные принципы. К ним, в частности, относится *сословный* – принадлежность к определённому сословию (например, дворянскому), который определяется по праву рождения; в настоящее время этот принцип в значительной мере утратил своё действие. Сущностным принципом является *хронологический*: если некоторый субъект в данной социальной группе старше всех по возрасту и дольше всех в ней находится, то он уже не сможет стать младшим. В патриархальной семье действует сущностный *генетический* принцип: высшее положение в иерархии занимает родоначальник; он не только старше всех, но и является родителем (и прародителем) для всех нижестоящих субъектов. Применительно к образованию важнейший сущностный принцип составляет неравная природная одарённость обучающихся. Вместе с тем, как подметили Пьер Бурдьё и Жан-Клод Пассерон, в ходе обучения в школах и вузах происходит трансформация изначально неравных стартовых социально-экономических условий обучающихся (т.е. имущественного организационного принципа социальной иерархии) в неравенство успеваемости, трактуемое уже как результат неравной одарённости, что приводит к воспроизводству социального неравенства [13].

Приведённый выше перечень принципов, разумеется, не является исчерпывающим. Играть роль также такие моменты, как, например, известность, проживание в столице или в провинции. Нередко даже при преднамеренном искусственном формировании той или иной социальной иерархии в ней обнаруживаются неочевидные, скрытые до поры до времени организационные принципы, которые не предусматривались изначально.

Присутствие множества организационных принципов в социальной иерархии признаётся давно – фактически с самого начала изучения общественной стратификации. В своем «Рассуждении о происхождении и основаниях неравенства между людьми» Жан-

Жак Руссо писал: «Я вижу в человеческом роде два вида неравенства: одно, которое я называю естественным или физическим, потому что оно установлено природою и состоит в различии возраста, здоровья, телесных сил и умственных или душевных качеств; другое, которое можно назвать неравенством условным или политическим, потому что оно зависит от некоторого рода соглашения и потому что оно устанавливается или, по меньшей мере, утверждается с согласия людей» [14, с. 70]. Уже здесь прослеживаются минимум два одновременно действующих организационных принципа в социальной иерархии. Этот вопрос подробно рассматривал Г. Зиммель [15], находит он отображение и в трудах Т. Парсонса [16]. По мнению Э. Дюркгейма, индивидуальная свобода не есть отсутствие всякой (внешней) регламентации; она является следствием такого общественного устройства, когда «общественное неравенство точно выражает естественное неравенство»; иными словами, общественное неравенство должно порождаться по-разному выраженными у отдельных людей индивидуальными способностями [17, с. 221]. Способности же должны реализовываться, и реализуются они путём образования, посредством приобретения тех или иных трудовых и социальных компетенций.

Подобные наблюдения делаются и применительно к современному обществу. Социальная стратификация современного российского общества, её становление и развитие освещены, в частности, в работах З.Т. Голенковой [18; 19], Д.А. Константиновского [20]. О.Д. Куценко в числе факторов, характеризующих общественное неравенство, выделяет собственность, занятость и профессию [21]; однако профессия не возникает сама по себе, для этого опять-таки требуется образование.

Действенность организационных принципов в социальной иерархии определяется их неравной и непостоянной значимостью. Организационные принципы сами образуют ие-

рархию (иерархию второго порядка), внутри которой отмечается собственная динамика, вызываемая, в частности, внешними воздействиями на данную систему. Если, согласно учению Н. Лумана, рассматривать общество как операционно замкнутую систему [22], то воздействие внешней среды на эту систему реализуется, в частности, в изменении соотносительной значимости организационных принципов в иерархии. Стабильность атрибутов у организационных принципов в иерархии может различаться. Иначе говоря, имеет значение, зависит ли данный принцип от проявления некоего качества только у одного конкретного элемента (данного субъекта), или же этот принцип проявляется как результат *сравнения* одного элемента с другими. Например, имущественный принцип действует только в сравнении. В СССР состоятельным человеком считался владелец весьма скромного, по нынешним меркам, автомобиля отечественного производства. Однако по сравнению с хозяином «Роллс-Ройса» он показался бы нищим. Таким образом, неизменность положения того или иного элемента в иерархии зависит не только от его собственных свойств, но и от сравнимых свойств других элементов в иерархии.

Когда два атрибутивных принципа действуют одновременно, то один из них, обладающий более стабильным атрибутом, берёт на себя функции сущностного принципа, создавая точку опоры для инверсивных отношений. Второй же принцип, обладающий менее стабильным атрибутом, по-прежнему функционирует как атрибутивный принцип в паре с сущностным, обеспечивая возможность внутрисистемной активности. Тем самым создаются условия для возникновения и развития инверсивных отношений в иерархии.

Обратимся к примеру. Руководитель среднего звена управляет тем или иным подразделением в учреждении, поскольку назначен на эту должность высшим руководством. Он возглавляет иерархию в своём департаменте на основании *функционального* принципа. К тому же он имеет полномочия

наполнять деятельность своих подчинённых конкретным содержанием (то есть он возглавляет иерархию и на основе *содержательного* принципа). В данном случае эти принципы, поскольку они связаны с фактом пребывания на данной должности, несомненно, могут рассматриваться как сцепленные. Назначение на должность (как и снятие с должности) может произойти моментально. А для того чтобы приобрести компетентность, позволяющую реально разбираться в вопросах деятельности подчинённых, нужно и время, и немало усилий (и надлежащий образовательный уровень), – здесь налицо действие образовательного принципа.

Уровень социального напряжения в общественной иерархии зависит от того, насколько выраженными являются в ней инверсивные отношения, а не от одного только экономического положения, материального достатка или образовательного уровня тех или иных лиц.

Образовательный организационный принцип и инверсивные отношения

Следует отметить, что образовательный организационный принцип может рассматриваться и как сущностный, и как атрибутивный. Разумеется, образование представляет собой внешний, приобретённый атрибут, которым личность не обладает изначально. Однако же, будучи получено, образование является атрибутом с весьма большим уровнем стабильности. Наличие документа об образовании фактически перемещает обладателя в другую страту даже в том случае, когда он не получает при этом никаких материальных благ.

В связи с этим непростая социальная ситуация складывается и в современной Европе, и в современной России. Вследствие того, что мест в отечественных вузах сейчас уже практически столько же, сколько выпускников в школах, наблюдается перепроизводство специалистов; при этом чрезвычайно и необоснованно массовыми становятся такие специальности, как юрист, психолог, эконо-

мист и даже журналист и политолог. Очевидно, что очень многие молодые специалисты (бакалавры, магистры) не смогут найти работу по полученным специальностям, и это чревато социальными коллизиями. В данном случае действует инверсия: теоретически для отдельного субъекта каждая из вышеупомянутых специальностей может послужить трамплином для быстрого профессионального и личностного роста, однако эта заманчивая перспектива провоцирует столь массовое обращение к подобным специальностям, что очередь к «социальному лифту» становится непреодолимой [23]. Несмотря на это, по данным социологических опросов, образование в нашей стране остаётся наиболее востребованным «социальным лифтом» (второе место в этом отношении занимает брак, третье – профессиональная карьера, которая тоже так или иначе сопряжена с образованием) [24, с. 271]. Среди прочих фигурируют также спорт, армия, членство в политических партиях, предпринимательство [25]; образовательный принцип играет важную роль и в них. Например, сделать карьеру в армии, не имея военного образования, в наше время уже невозможно.

Результатом воздействия образовательного «социального лифта» на социальную систему является развитие так называемых парадоксальных инверсий, при которых источником инверсии становится не атрибутивный, а сущностный принцип. Субъект, занимающий подчинённую социальную позицию, но обладающий достаточным образовательным уровнем, чтобы её преодолеть, как раз и находится в ситуации парадоксальной инверсии. Разрешение этой инверсии состоит в том, что подчинённый ранее элемент иерархии (т.е. субъект) утрачивает свой статус, перемещается вверх и занимает теперь в иерархии ведущие позиции. Это происходит, если действие организационных принципов, которые ранее удерживали его в подчинённом положении, вследствие различных причин ослабевает. Перемещая некоторый элемент (или совокупность элементов) на

вершину иерархии, система создаёт предпосылки для качественного обновления своего верхнего слоя, что является актом прогресса.

Рассмотрим, каким образом управление процессами в иерархической системе может быть представлено на примере образовательной политики. Допустим, образовательная система представляет собой форму «социального лифта», благодаря которой любой человек из непривилегированных слоев общества, проявив талант и трудолюбие, может подняться на верхнюю ступень социальной лестницы. В этом случае в социальные верхи попадает тот, кто действительно этого заслуживает, поскольку его местонахождение в социальных низах было обусловлено парадоксальной инверсией. Согласно интеллектуальному организационному принципу (который может, с известными оговорками, считаться сущностным), данный субъект мог претендовать на высшее место в иерархии, но из-за действия имущественного (атрибутивного) принципа он вынужден был какое-то время довольствоваться низшим социальным положением. Однако значимость имущественного организационного принципа может измениться: нам, например, сейчас совершенно неинтересно, каким материальным достатком обладали М.В. Ломоносов или А.С. Пушкин, С.П. Королёв или П.А. Капица, поскольку значимость этих личностей состоит вовсе не в этом.

Возможен и другой вариант, который нередко можно наблюдать уже сегодня: изначальное разделение образования на «массовое» и «элитное». В этом случае выходцы из социальных низов, даже получив образование, не смогут войти в состав элиты, поскольку «социальные лифты» заблокированы. Исходное социальное неравенство учеников накладывается на неравенство школ и вузов [26]. Такой вариант общественного развития уже не предполагает парадоксальных инверсий, зато чреват развитием других, «обычных» инверсий, которые приведут в конце концов социальную систему к гибели и распаду, если не принять специальных мер. Так,

некоторые зарубежные авторы отмечают, что предпринимаемые меры государственной поддержки при получении образования больше идут на пользу привилегированным, а не малоимущим социальным слоям [27]. По мнению А.Н. Цветкова, подобные отношения приводят к формированию искусственной иерархии, которая, в отличие от иерархии естественной, порождает неразрешимые проблемы [28].

Выводы

Перечисление примеров того, как инверсивные отношения в социально-экономической иерархии находят выражение в разнообразных общественных противоречиях, может быть продолжено. Но исследование инверсивных отношений важно не только в рамках данной предметной области; оно актуально везде, где объектом исследования становятся иерархические системы. При этом просто устранять инверсивные отношения в системе, в которой они уже имеют некоторый стаж существования и срослись с ней, — достаточно безнадежное дело. Тем не менее управление инверсивными отношениями возможно. Нужно не выкорчевывать инверсивные связи из живого тела системы, а предотвращать их дальнейшее развитие или хотя бы не поощрять его. Ведь нашей целью является сохранение, а не разрушение данной социальной системы.

Таким образом, анализ инверсивных отношений в социальных иерархиях является действенным исследовательским инструментом, позволяющим прогнозировать социальное напряжение в обществе и предотвращать его. Применение данного метода при формировании государственной образовательной политики в настоящее время представляется необходимым.

Литература

1. *Сорокин П.А.* Человек, цивилизация, общество. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
2. *Ортега-и-Гассет Х.* Дегуманизация искусства. М.: АСТ, 2008. 192 с.
3. *Ивахненко Е.Н.* Отечественное образование как система и объект управления // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8/9. С. 9–23.
4. *Леви-Строс К.* Путь масок. М.: Республика, 2000. 400 с.
5. *Маилян Ф.Н.* Роль социального капитала в процессе формирования и реализации человеческого капитала // Вестник Томского гос. ун-та. Экономика. 2012. № 1 (17). С. 51–62.
6. *Шкаратан О.И.* Сущность и функции социальной стратификации // Журнал социологии и социальной антропологии. 2009. Т. 12. № 3 (48). С. 43–66.
7. *Гидденс Э.* Устроение общества. Очерк теории структуризации. М.: Академический проект, 2001. 528 с.
8. *Севостьянов Д.А.* Инверсивные отношения в социально-экономических системах // Обсерватория культуры. 2014. № 3. С. 18–25.
9. *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.
10. *Макеев С.* Классовый анализ в современной социологии // Социология: теории, методы, маркетинг. 2001. № 3. С. 5–22.
11. *Беляева Л.А.* Россия и Европа: структура населения и социальное неравенство // Мониторинг общественного мнения. 2010. № 3 (97). С. 21–53.
12. *Хабаров И.А.* Политическая элита: теоретический аспект анализа // Вестник Тамбовского гос. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Вып. 3(59). С. 346–349.
13. *Bourdieu P., Passeron J.-C.* Reproduction in education, society and culture. London: Sage Publications, 1977. P. 1–68.
14. *Руссо Ж.-Ж.* Об общественном договоре. Трактаты: Пер. с фр. М.: КАНОН-пресс, 1998.
15. *Зиммель Г.* Проблемы социологии. Социальная дифференциация. Социологические и психологические исследования // Избранное. Т. 2. Созерцание жизни. М.: Юрист, 1996. С. 301–465.
16. *Корнаев А.Т.* Генезис социальной стратификации как научной категории // Вестник Ставропольского гос. ун-та. 2007. № 50. С. 123–126.
17. *Быков А.В.* Концепция ценностей в социологии Э. Дюркгейма // Мониторинг общественного мнения. 2009. № 3 (91). С. 219–226.

18. Трансформация социальной структуры и стратификация российского общества / Под ред. З.Т. Голенковой. М.: Изд-во Института социологии РАН, 1998. 481 с.
19. Голенкова З.Т., Игитханян Е.Д. Социальная структура общества. В поиске адекватных ответов. URL: http://www.civisbook.ru/files/File/Golenkova_Igithanyan.pdf
20. Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. М.: Едиториал УРСС, 1999. 344 с.
21. Куценко О.Д. Общество неравных. Классовый анализ неравенств в современном обществе: попытки западной социологии. Харьков: Изд-во Харьковского гос. ун-та им. В.Н. Каразина, 2000. 240 с.
22. Луман Н. Общество как социальная система: Пер. с нем. М.: Логос, 2004. 232 с.
23. Севостьянов Д.А., Гайнанова А.Р. Ценности образования: инверсия смыслов // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 43–48.
24. Ефимова О.Ю. Социальная мобильность молодёжи из бедных семей: опыт пилотажного исследования // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 270–273.
25. Миронова С.П. Социальный лифт: взгляд сквозь призму средств массовой информации // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке. Екатеринбург: Российский гос. профессионально-педагогический ун-т, 2015. С. 74–81.
26. Алешина М.В., Плева И.Р. Социальный лифт или социальное исключение? // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 126–131.
27. Huisén T. Higher education and social stratification: an international comparative study. Paris: International Institute for Educational Planning, 1987. 75 p.
28. Цветков А.Н. Парадигмы современного менеджмента: проявление в организациях // Стратегии бизнеса. 2016. № 11 (31). С. 15–19.

Статья поступила в редакцию 04.05.18

С доработки 27.07.18

Принята к публикации 03.11.18

Social Inversions and Education

Dmitry A. Sevost'yanov – Cand. Sci. (Medicine), Assoc. Prof., the Department of personnel policy and personnel management, e-mail: dimasev@ngs.ru
Novosibirsk State Agrarian University,
Address: 160, Dobrolyubova str., Novosibirsk, 630039, Russian Federation

Abstract. The article focuses on hierarchical and inverse relations in social systems. Hierarchy is the basic form of organization in social systems. Complex hierarchies have the ability to form inverse relationships. Inverse relationships occur when the lower element in social hierarchy becomes the dominant, but formally remains in a subordinate position. In a hierarchical system, there are certain organizational principles that determine the mutual position of the elements. There are several such principles in complex hierarchies. Inversions arise when two or more organizational principles collide in social hierarchy. The developed inversions are a manifestation of internal contradictions in the hierarchical system. The accumulation of these contradictions can lead to the collapse of the hierarchical system. For example, the development of social inversions can cause a revolution in which certain organizational principles in the social system are abolished. But in some cases, resolving of these contradictions leads to another step in the progressive development of the system. Thus, the resolution of contradictions occurs when the subject actually moves to a higher position in the social hierarchy. One of the most important organizational principles that determine the position of the subject in the social hierarchy is based on the educational level of this subject. Increasing the level of education entails the increase of the subject's social status. However, the position of the subject in the social hierarchy is also determined by other organizational principles. These principles may conflict with the educational organizational principle. As a result, there is a social inversion. Education is a

factor that can both generate inversions in the social hierarchy and eliminate them. The development of society is closely connected with the manifestations of the educational organizational principle, with its interaction with other organizational principles in the social hierarchy. The analysis of inverse relations in social hierarchies is an effective research tool that allows to predict and prevent social tension in society.

Keywords: social hierarchy, inversion, organizational principle, “social elevators”, education as a factor of inversion

Cite as: Sevost'yanov, D.A. (2018). [Social Inversions and Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 12, pp. 39-49. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.3192/0869-3617-2018-27-12-39-49>

References

1. Sorokin, P.A. (1992). *Chelovek. Civilizatsiya. Obshchestvo* [People. Civilization. Society]. Moscow: Publishing House of Political Literature, 543 p. (In Russ.)
2. Ortega y Gasset, J. (2013). *The Dehumanization of Art and Other Essays on Art, Culture, and Literature*. (Russian Translation: Moscow: Publishing House AST, 2008. 192 p.)
3. 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.)
4. Lévi-Strauss, C. (1979). *La voie des masques*. Paris: Plon. [The Way of the Masks]. (Russian Translation: Moscow: Respublika Publ., 2000, 400 p.)
5. Mailyan, F.N. (2012). [The Role of Social Capital in the Formation and Realization of Human Capital]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal of Economics*. No. 1 (17), pp. 51-62. (In Russ.)
6. Shkaratan, O.I. (2009). [Essence and Functions of Social Stratification]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii = The Journal of Sociology and Social Anthropology*. Vol. 12. No. 3 (48), pp. 43-66. (In Russ.)
7. Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity (Russian Translation: Moscow: Akademicheskii Proekt Publ., 2001. 528 p.)
8. Sevost'yanov, D.A. (2014). [Inverse Relations in Socio-economic Systems]. *Observatoriya kul'tury = Observatory of Culture*. No. 3, pp. 18-25. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Sapunov, M.B., Tkhangapsoev, Kh.G. (2018). [Culture of Critical Discourse on Education and Science]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 7, pp. 20-27. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Makeev, S. (2001). [Class Analysis in Modern Sociology]. *Sotsiologiya: teorii, metody, marketing* [Sociology: Theories, Methods, Marketing]. No. 3, pp. 5-22. (In Russ.)
11. Belyaeva, L.A. (2010). [Russia and Europe: Population Structure and Social Inequality]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya* [Monitoring of Public Opinion]. No. 3 (97), pp. 21-53. (In Russ.)
12. Khabarov, I.A. (2008). [Political Elite: Theoretical Aspect of the Analysis]. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series Humanities*. No. 3(59), pp. 346-349. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London; Sage Publications, pp. 1-68.
14. Rousseau, J.-J. (1762). *Du contrat social; ou Principes du droit politique* (Russian translation from French: Moscow: KANON-press Publ., 1998, 416 p.)

15. Simmel, G. (1996). [Problems of Sociology. Social Differentiation. Sociological and Psychological Research]. In: G. Simmel. *Izbrannoe* [Selected Works. Vol. 2. The Contemplation of Life]. Transl. from German. Moscow: Yurist Publ., pp. 301-465. (In Russ.)
16. Kornae, A.T. (2007). [Genesis of Social Stratification as a Scientific Category]. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta = Stavropol State University's Vestnik*. No. 50, pp. 123-126. (In Russ.)
17. Bykov, A.V. (2009). [Concept of Values in E. Durkheim's Sociology]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya* [Monitoring of Public Opinion]. No. 3 (91), pp. 219-226. (In Russ.)
18. Golenkova, Z.T. (Ed.) (1998). [Transformation of the Social Structure and Stratification of the Russian Society]. Moscow: RAS Institute of Sociology Publ., 481 p. (In Russ.)
19. Golenkova, Z.T., Igithanyan E.D. (2008). *Sotsial'naya struktura obshchestva. V poiske adekvatnykh otvetov* [Social Structure of Society. In Search of Adequate Answers]. Available at: http://www.civisbook.ru/files/File/Golenkova_Igithanyan.pdf (In Russ.)
20. Konstantinovskiy, D.L. (1999). *Dinamika neravenstva* [Dynamics of Inequality]. Moscow: Editorial URSS Publ., 344 p. (In Russ.)
21. Kutsenko, O.D. (2000). *Obshchestvo neravnykh. Klassovyi analiz neravenstv v sovremennoy obshchestve: popytki zapadnoy sotsiologii* [Society of Unequals. Class Analysis of Inequalities in Modern Society: Attempts of Western Sociology]. Kharkov: Publishing House of Kharkiv State University n.a. V.N. Karazin. 240 p. (In Russ.)
22. Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (Russian translation from German: Moscow: Logos Publ., 2004, 232 p.)
23. Sevost'yanov, D.A., Gainanova, A.R. (2014). [Values of Education: Inversion of Meanings]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 43-48. (In Russ., abstract in Eng.)
24. Efimova, O.Yu. (2013). [Social Mobility of Young People from Poor Families: The Experience of the Pilot Study]. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill*. No. 4, pp. 270-273. (In Russ., abstract in Eng.)
25. Mironova, S.P. (2015). [Social Elevator: A Look through the Prism of the Media]. In: *Socio-Professional Mobility in the XXI Century*. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University, pp. 74-81. (In Russ.)
26. Aleshina, M.V., Plev, I.R. (2009). [Social Elevator or Social Exclusion?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11, pp. 126-131. (In Russ., abstract in Eng.)
27. Husén, T. (1987). *Higher Education and Social Stratification: An International Comparative Study*. Paris: International Institute for Educational Planning. 75 p.
28. Tsvetkov, A.N. (2016) [The Paradigm of Modern Management: A Manifestation in Organizations]. *Strategii biznesa = Business Strategies*. No. 11 (31), pp. 15-19. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 04.05.18

Received after reworking 27.07.18

Accepted for publication 03.11.18

О ценности диплома с точки зрения студента бакалавриата

Крушельницкая Ольга Игоревна – канд. психол. наук, доцент. E-mail: okrush@gmail.com
Московский государственный институт индустрии туризма им. Ю.А. Сенкевича, Москва, Россия

Адрес: 125499, г. Москва, Кронштадтский бульвар, 43 А

Полевая Марина Владимировна – д-р экон. наук, доцент. E-mail: m-v-p@list.ru
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия
Адрес: 125993, г. Москва, Ленинградский проспект, 49

***Аннотация.** Целью исследования является выявление конкретных эмоционально окрашенных представлений о будущем, которые определяют ценность диплома о высшем образовании для современных студентов бакалавриата. В исследовании принимали участие студенты первых и четвёртых курсов очной формы обучения пяти вузов и пяти филиалов вузов разных регионов России, разных направлений подготовки. Использовался метод неоконченных предложений. Показано, что студенты бакалавриата в своём большинстве не рассматривают диплом как документ, который отражает квалификацию и уровень образованности владельца, а также определяет перспективы трудоустройства и карьерного роста. Наличие диплома, с точки зрения студентов, должно гарантировать его хозяину лояльность общества.*

***Ключевые слова:** диплом о высшем образовании, студенты бакалавриата, мотивация получения диплома, дальняя мотивация, ценности, метод незаконченных предложений*

***Для цитирования:** Крушельницкая О.И., Полевая М.В. О ценности диплома с точки зрения студента бакалавриата // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 50-57.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-50-57>

Введение

В 1951 г. Б.М. Теплов ввёл в психологию понятие «дальняя мотивация». В частности, он писал: «Отношение человека к деятельности, а следовательно, и то, как он выполняет её, в сильной мере определяется тем, насколько далеко видит он перспективу стоящих перед ним задач. Если мотивы деятельности человека определяются не только ближайшими, но и более отдалёнными, большими, принципиальными задачами, мы говорим о далёкой мотивации деятельности» [1, с. 203]. Мотив получения «корочки» диплома – один из таких дальних мотивов, который заставляет студентов делать то, что неинтересно или трудно, что «вообще никому не надо»: к примеру, ходить на занятия и выполнять задания, когда есть дела поинтереснее, когда устал, не выспался, плохо себя чувствуешь; взаимодей-

ствовать с теми преподавателями, которые не вызывают личной симпатии. В общем, учиться через «не хочу» и «не могу». В этом смысле он стоит в ряду других дальних мотивов, таких как материальное благополучие, карьерный рост, более высокий социальный статус... И это очень важная группа мотивов. Без преодоления «не хочу» и «не могу» нельзя добиться успеха ни в учёбе, ни в работе, ни в семейной жизни. «Только дальняя мотивация создаёт то отношение к труду, для которого характерны настойчивость, воля и упорство в преодолении трудностей» [2, с. 206]. Теоретическими основаниями нашего исследования являются также деятельностная теория мотивации [3–5] и динамический подход к исследованию личности [6].

Специфика мотивации к получению высшего образования состоит в том, что это

дальняя мотивация, внешняя по отношению к учебной деятельности. В российской педагогике и психологии традиционно принято котировать внутреннюю мотивацию получения образования более высоко и противопоставлять ей внешнюю. Однако мы разделяем иную точку зрения. Отношения между внешней и внутренней мотивацией сложные и неоднозначные. Социальное окружение с самого рождения диктует ребёнку правила и нормы. Имеет значение, каким образом человек реагирует на это. Изначально внешние требования могут стать частью его внутреннего мира, но могут быть отвергнуты. Адекватный человек действует на основе собственного выбора, но этот выбор делается с учётом внешних условий [7–9]. Чтобы такая сложная деятельность, как получение высшего образования, стала эффективной, должны быть задействованы все внешние и внутренние мотивы.

Ряд современных исследований мотивации к получению высшего образования показывает, что мотив получения диплома остаётся «очень важным» и «важным» для определённого процента студентов очного бакалавриата и абитуриентов, хотя его значимость в последние годы существенно снизилась. Опросы 1990-х – начала 2000-х гг. показывали, что мотив получения диплома является для студентов ведущим [10; 11]. Результаты, полученные Д.А. Константиновским на материалах исследования в школах РФ (выпускные классы, метод анкетирования) в 2014 г., свидетельствовали, что мотив «Надо получить “корочки”, без этого сегодня никуда» даже не вошёл в число ключевых. Он занял седьмое место по уровню значимости из четырнадцати. Тем не менее мотив получения «корочки» указали в числе «очень важных» 26,8% респондентов, ещё 37,8% – в числе «важных» (в сумме – 63,8% респондентов) [12]. При этом мотивы «получить работу, соответствующую интересам и склонностям», «найти хорошо оплачиваемую работу», «получить престижную работу» отметили 98,4%, 97,4% и 95% респондентов

соответственно. В исследовании мотивации студентов бакалавриата к получению высшего образования на базе МГИИТ в 2016 г. (студенты первого и четвёртого курсов, метод прямого ранжирования) мотив «в наше время без диплома о высшем образовании неприлично» оказался одним из самых незначимых (11-е место из 12). Тем не менее его указали в числе «очень важных» и «важных» около 20% респондентов [13].

Социологическое исследование

Цель исследования – выявление конкретных эмоционально окрашенных представлений современных студентов бакалавриата очной формы обучения о будущем, которые определяют ценность диплома о высшем образовании.

Испытуемые. В исследовании принимали участие студенты первых и четвёртых курсов очной формы обучения пяти вузов и пяти филиалов вузов разных регионов России (N = 583); 255 чел. первого курса и 328 чел. четвёртого курса. Укрупнённые группы направлений подготовки, по которым обучались респонденты: Экономика и управление; Сервис и туризм; Водные биоресурсы и аквакультура; Образование и педагогические науки; Политические науки и регионоведение. Анкетирование проводилось во время занятий в учебных группах в анонимной форме в течение 2016–2018 гг. преподавателем, не ведущим в данной группе учебные дисциплины.

Методика. Использовался метод незаключенных предложений. Он относится к группе проективных психологических методов, основанных на дополнении. Проективный метод разрешает респондентам свободно формулировать собственные представления (вне рамок категорий, заранее определённых исследователем), допускает неограниченное разнообразие возможных ответов, позволяет избежать (или снизить процент) появления социально желательных ответов. Таким образом, он оптимально подходит для выявления мотивов и ценностей. Есть много вариантов методик этого типа.

В их основе лежит предположение, что, отвечая на исходный неоднозначный и неопределённый стимул, индивид «проговаривает» информацию, касающуюся его собственной личности. Нас интересовало отношение студентов к диплому о высшем образовании, которое сформировалось у них под влиянием социума и как результат личного переосмысления бытующих в обществе точек зрения.

Каждый студент получал листок с незаключённым предложением: «В наше время, если человек к 30 годам не имеет диплома о высшем образовании, то это...». Его просили закончить предложение, не задумываясь над ответом; писать первое, что пришло в голову. Преподаватель подчёркивал, что в данном случае не может быть правильных или неправильных ответов; исследование проводится в научных целях, и его результаты не могут никому навредить. Отрицательная формулировка («не имеет диплома...») выбрана потому, что в случае позитивной формулировки мы опасались получить стандартные варианты социально желательных ответов, которые студенты многократно слышали в своей жизни от родителей, преподавателей и других «взрослых».

Результаты

При использовании проективных методов неизбежен элемент субъективности на этапе получения протоколов. Это связано с тем, что респонденты дают ответы в свободной форме, и они чрезвычайно разнообразны. В ходе их первичного анализа нами было выделено несколько основных категорий ответов, которые описаны ниже. Для лучшей иллюстрации содержательного наполнения каждой категории приводим по несколько вариантов ответов, наиболее полно раскрывающих, с нашей точки зрения, особенности отдельной группы.

«Если у человека к 30 годам нет диплома о высшем образовании», то это:

1. *Плохо воспринимается обществом.* Неприлично. Плохо. Печально. Стыдно.

Странно. Вызывает подозрения разного рода. Вызывает много вопросов. Позор. Человек без будущего. Неудачник.

2. *Ничего страшного. Не критично.* Нормально, если... (далее описание успеха, достигнутого в той или иной области). Никогда не поздно исправить (учиться).

3. *Человек, не зависимый от требований общества.* Нестандартно. Он не боится идти против системы. Значит, у него свой бизнес. Творческий человек. Мультимиллиардер. Занимается тем, что ему нравится. Успешный и счастливый человек. Всего достиг, или всё получил без диплома.

4. *Ничего не значит.* Нормально. Его выбор. Его личное дело. Ничего не говорит о человеке.

5. *Мешает карьере.* Всегда будет выполнять исполнительскую работу. Не сможет занимать руководящие должности.

6. *Мешает трудоустройству* на хорошую работу, достойную работу, работу в государственных учреждениях. Неконкурентоспособность на рынке труда. Мешает самореализации.

7. *Не целеустремлённый.* Безответственный. Ленивый. Не определившийся человек. Несерьёзно относится к своей жизни.

8. *Необразованный.* Недостаточно профессиональный. Некультурный.

9. *Глупый.*

10. *Не было возможности учиться.* Не было денег. Надо было работать и обеспечивать семью. Родился ребенок (дети).

11. *Затрудняюсь ответить.*

Большинство респондентов давали один вариант ответа, более или менее развёрнутый. Однако некоторые студенты предлагали два (очень редко три) варианта ответов, иногда дополняющих друг друга, редко альтернативных. Если давалось больше одного варианта ответа, каждый из них учитывался и вносился в соответствующую категорию. Поэтому сумма процентов ответов не равна 100%. Исключение делалось в случае, если ответ включал слово «плохо», но сразу вслед за этим шло конкретное обоснование, на-

Таблица 1

Распределение ответов студентов 1-го и 4-го курсов (%)

Категория ответа	1-й курс	4-й курс
Плохо воспринимается обществом	22,3	22,9
Ничего страшного. Не критично	11,4	11,6
Независимый от требований общества	13,3	10,0
Ничего не значит. Нормально	21,9	23,5
Мешает карьере	3,1	6,7
Мешает трудоустройству на хорошую работу	10,2	18,0
Не целеустремлённый. Безответственный	6,6	4,9
Необразованный	3,9	5,8
Глупый	1,2	0,6
Не было возможности	3,5	3,6
Затрудняюсь ответить	12,2	9,4

пример: «труднее найти место», «не сможет занимать руководящие должности». Такие ответы не заносились в категорию 1, а сразу заносились в категории 5–11 в зависимости от содержания. Первокурсники обычно давали один вариант ответа. Четверокурсники чаще давали два, иногда три варианта. Кроме того, ответы четверокурсников отличались большей развёрнутостью и меньшей категоричностью. Они чаще использовали слова «вероятно», «скорее всего».

Количество высказываний, относящихся к каждой из выделенных категорий ответов, было подсчитано и переведено в проценты по отношению к числу респондентов соответствующего курса. Результаты представлены в таблице 1.

Чаще всего и практически с равной частотой встречались ответы, отнесённые нами к категориям «Плохо воспринимается обществом» и «Ничего не значит. Нормально». В обоих случаях это примерно 22% первокурсников и четверокурсников. Обращает на себя внимание, что только 19,7% всех респондентов написали о неприятных последствиях отсутствия диплома. Эти негативные последствия суммируют проблемы с устройством на хорошую работу и проблемы с построением карьеры. Их предвидят 13,3%

первокурсников и 24,7% четверокурсников. Только 3,5% респондентов написали, что причиной отсутствия диплома могут быть неблагоприятные обстоятельства (недостаток денег и времени).

Анализ результатов

Авторы ответов первой группы уверены: люди без диплома о высшем образовании встречают серьёзную негативную реакцию со стороны общества и обречены на сильный эмоциональный дискомфорт в связи с этим. Обладание дипломом является подтверждением «нормальности» его обладателя и поддерживает его социальный статус независимо от объективных успехов и достижений. Вероятно, для студентов, которые дали такие ответы, получение «корочки» диплома является высокозначимым мотивом получения высшего образования. Можно предположить, что эффективным методом стимулирования этой группы студентов к учёбе может быть строгая требовательность и неподкупность преподавателей при реальной угрозе отчисления. Эта группа в рамках нашего исследования включает 22,3% первокурсников и 22,9% четверокурсников, что хорошо согласуется с результатами недавних исследований мотивации получения

высшего образования, выполненных другими методами [12; 13].

Ответы второй группы свидетельствуют, что их авторы знают о негативной реакции общества на людей без диплома, но полагают, что её не стоит принимать слишком всерьёз. Негативное или настороженное отношение части окружающих не может испортить жизнь сколько-нибудь существенно. Для этой группы респондентов «корочка» вряд ли является значимым мотивом получения высшего образования, однако может служить дополнительным стимулом. Эта группа в рамках нашего исследования включает 11,4% первокурсников и 11,6% четверокурсников.

С точки зрения респондентов третьей группы, уверенный в себе, внутренне независимый человек прекрасно чувствует себя и без диплома, игнорируя общественное мнение. Однако менее уверенные в себе или социально незащищённые люди боятся общественного мнения, уступают давлению и тратят время и силы на получение диплома. Полагаем, можно говорить о чувстве неудовлетворённости этой группы студентов своим пребыванием в вузе. В отличие от студентов первой группы, они завидуют тем, кто может позволить себе не беспокоиться о «корочке». Они пришли в вуз, уступая давлению, но считают это проявлением своей слабости. Эта группа в рамках нашего исследования включает в себя 13,3% первокурсников и 10% четверокурсников. Полагаем, это те «негативисты», для которых процесс обучения связан с глубоким чувством отвращения к себе и окружающим. Они не только не мотивированы учиться, но и могут демонтировать других студентов.

Ответы категорий 1–3 можно объединить в одну большую группу по одному существенному признаку. Студенты, которые их дали, полагают, что наличие у человека диплома о высшем образовании воспринимается окружающими как свидетельство «нормальности» владельца, от которого можно ждать нормального же поведения без «сюр-

призов». И общество относится к таким субъектам позитивно. К людям, у которых нет диплома о высшем образовании, общество относится негативно или настороженно. В сумме ответы категорий 1–3 дали 47% первокурсников и 44,5% четверокурсников, это почти половина всех респондентов. Фактически «корочка» диплома выступает для них свидетельством хорошей социализации обладателя, что, с их точки зрения, ценится обществом.

Авторы ответов четвёртой группы демонстрируют уверенность, что наличие или отсутствие «корочки» диплома не оказывает сколько-нибудь существенного влияния на жизнь человека. Вероятно, получение диплома не является для них значимым мотивом получения высшего образования. Их привели в вуз и удерживают в нём какие-то иные мотивы. Эта группа в рамках нашего исследования включает 21,9% первокурсников и 23,5% четверокурсников.

Авторы ответов групп 5 и 6 полагают, что отсутствие диплома о высшем образовании имеет объективные последствия. Отсутствие диплома мешает трудоустройству на хорошую работу и затрудняет карьерный рост. А значит, его наличие облегчает и то, и другое. При этом в ответах (особенно в ответах четверокурсников) фигурируют такие слова, как «вероятно», «возможно». То есть наличие или отсутствие диплома ничего не гарантирует, только повышает или уменьшает вероятность каких-то событий. Сумма ответов по группам 5 и 6 даёт 13,3% первокурсников и 24,7% четверокурсников.

Серьёзную обеспокоенность вызывает крайне низкий процент респондентов, давших ответы групп 7–10. Это значит, что в представлении большинства респондентов человек с дипломом о высшем образовании не отличается от тех, кто его не имеет, ни квалификацией, ни уровнем образования, ни своей целеустремлённостью, ни умом. И получить этот диплом могут практически все желающие. В рамках государственной политики РФ высшее образование имеет

целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования¹. То есть главная функция диплома как документа – гарантировать, что его владелец является высококвалифицированным специалистом в своей области и образованным человеком. Но только 4% первокурсников и 6% четверокурсников написали, что отсутствие диплома свидетельствует о низком уровне образованности и недостаточной квалификации. Это свидетельство девальвации в глазах студентов диплома как документа об окончании программы высшего профессионального образования с присвоением соответствующей квалификации.

Результаты нашего исследования согласуются с результатами опроса ВЦИОМ «Студент-2017: рвение к учёбе и перспективы трудоустройства» и хорошо их объясняют. Данное исследование, в частности, показало: 38% опрошенных в возрасте от 18 до 24 лет полагают, что, обучаясь четыре года, студенты не получают полноценного образования и не могут после этого работать в большинстве отраслей экономики. По оценкам россиян, возможностей для трудоустройства недавних выпускников становится всё меньше. При этом в последнее время всё больше респондентов говорят об улучшении отношения студентов к учёбе: с 19% в 2013 г. до 37% в 2017 г.² Казалось бы, эти результаты противоречат друг другу. Как может улучшаться отношение к учёбе, если молодые люди не считают обучение в бакалавриате полноценным образованием, а возможности трудоустройства выпускников снижаются? Однако противоречие снимает-

ся, если принять тот факт, что почти для половины студентов диплом бакалавра выступает в качестве свидетельства хорошей социализированности, а не в качестве документа, подтверждающего квалификацию. Диплом, с точки зрения студентов, должен гарантировать его хозяину лояльность общества, а не трудоустройство и карьерный рост. К сходным выводам пришли по результатам своего исследования учащихся ссузов и вузов В.Р. Цылев и Н.Н. Дюмина: «Рост значимости статусной составляющей высшего образования сопровождается снижением его профессиональной ценности» [14, с. 150].

Выводы

Среди студентов бакалавриата широко распространено мнение, что отсутствие диплома о высшем образовании негативно влияет на социальный статус взрослого человека. Студенты бакалавриата в своём большинстве не рассматривают диплом как документ, который отражает квалификацию и уровень образованности владельца, определяет перспективы трудоустройства и карьерного роста. Наличие диплома, с точки зрения студентов, должно гарантировать его хозяину лояльность общества.

Можно ожидать, что если общественное мнение в отношении людей без высшего образования изменится в лучшую сторону, уменьшится и стремление студентов к получению диплома независимо от реальной квалификации и желания работать в соответствующей области. Однако это может привести к серьёзному кризису в массовом высшем образовании, если к тому моменту не вырастет значимость диплома как свидетельства о присвоении соответствующей квалификации.

Литература

1. Теплов В.М. Психология: Учебник для сред. школы. М.: Учпедгиз, 1951. 262 с.
2. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности. Избранные труды. М.: Институт психологии РАН, 2006. 622 с.

¹ Согласно ФЗ от 29.12.2012 №273 (ред. от 03.08.2018) «Об образовании в РФ» (Ст.68, пункт 1).

² ВЦИОМ «Студент-2017: рвение к учебе и перспективы трудоустройства» № 3292 | 24 Января 2017. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=515>

3. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 2. С. 3–18.
4. Леонтьев Д.А. Системно-смысловая природа и функция мотива // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1993. № 2. С. 73–82.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2007. 512 с.
6. Журавлев А.А., Харламенкова Н.Е. Динамический подход к исследованию психологии личности // Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2. № 1. С. 5–23.
7. Ryan R.M. Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy, and the Self in psychological development // Developmental perspectives on motivation. Nebraska symposium on motivation. Lincoln (Nb); London: University of Nebraska Press, 1993. Vol. 40. P. 1–56.
8. Ryan R.M., Deci E.L., Grolnic W.S. Autonomy, relatedness, and the Self: their relation to development and psychopathology // Developmental psychopathology / D. Cicchetti, D.J. Cohen (Eds.). Vol. 1. New York: Willey, 1995. P. 618–655.
9. Kember D. Understanding the nature of motivation and motivating students through teaching and learning in higher education. Springer Science+ Business Media, 2016.
10. Богословская О. Мотивация получения высшего образования в контексте выбора профессии // Высшее образование в России. 2006. № 5. С. 44–47.
11. Щепкина Е.В. Опыт историко-социологического анализа мотивации студентов // Высшее образование в России. 1997. № 2. С. 68–78.
12. Константиновский Д.А. Новая молодёжь в новой реальности образования // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Сборник научных трудов. М.: Центр социологических исследований, 2016. С. 106–162.
13. 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.
14. Цылев В.Р., Дюмина Н.Н. Тенденции в изменении мотивов получения высшего образования у молодёжи Мурманска // Социологические исследования. 2012. № 2 (334). С. 143–151.

Статья поступила в редакцию 16.09.18

Принята к публикации 11.10.18

On the Value of Diploma from the Perspective of Undergraduate Students

Olga I. Krushelnitskaya – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., e-mail: okrush@gmail.com
Moscow State Institute for the Industry of Tourism n.a. Yu.A. Senkevich, Moscow, Russia
Address: 43A, Kronshtadt blvd, Moscow, 125499, Russian Federation

Marina V. Polevaya – Dr. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Head of the Department of Human Resource Management and Psychology, e-mail: m-v-p@list.ru
Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia
Address: 49, Leningradsky prosp., Moscow, 125993, Russian Federation

Abstract. The purpose of the study was to identify specific emotionally colored ideas about the future that determine the value of a diploma of higher education for modern undergraduate students in full-time education. The students of the first and fourth years of full-time education of five universities and five branches of universities in different regions of Russia, majoring in the different areas of training (specialty) took part in the study. The method of unfinished sentences was used. It has been shown that undergraduate students in their majority do not consider the diploma as a document that reflects the qualification and level of education of the owner, which determines the prospects for employment and career growth. The presence of a diploma, from the point of view of students, should guarantee its owner the loyalty of the society.

Keywords: diploma of higher education, undergraduate students, motivation for obtaining a diploma, long-term motivation, values, unfinished sentences method

Cite as: Krushelnitskaya, O.I., Plevaya, M.V. (2018). [On the Value of Diploma from the Perspective of Undergraduate Students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 11, pp. 50-57. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-50-57>

References

1. Teplov, V.M. (1951). *Psikhologiya: Uchebnik dlya srednei shkoly* [Psychology: A Textbook for Secondary School]. Moscow: Uchpedgiz Publ., 262 p. (In Russ.)
2. Lomov, B.F. (2006). *Psikhicheskaya regulyatsiya deyatel'nosti. Izbrannye trudy*. [Mental Regulation of Activity. Selected Works]. Moscow: RAS Institute of psychology, 622 p. (In Russ.)
3. Leontiev, D.A. (2016). [A.N. Leontiev's Concept of Motive and the Issue of the Quality of Motivation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14; Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*. No. 2, pp. 3-18. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Leontiev, D.A. (1993). [System-semantic Nature and Motive Function]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14; Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*. Series 14. No. 2, pp. 73-82. (In Russ.)
5. Leontiev, D.A. (2007). *Psikhologiya smysla* [Psychology of Meaning]. Moscow: Smysl Publ., 512 p. (In Russ.)
6. Zhuravlev, A.L., Kharlamenkova, N.E. (2017). [The Dynamic Approach to Personality's Psychology Research]. *Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya* [Social and Economic Psychology]. Vol. 2, no. 1, pp. 5-23 (In Russ., abstract in Eng.)
7. Ryan, R.M. (1993). Agency and Organization: Intrinsic Motivation, Autonomy, and the Self in Psychological Development. In: *Nebraska Symposium on Motivation. Developmental Perspectives on Motivation*. Vol. 40, pp. 1-56. Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press.
8. Ryan, R.M., Deci, E.L., Grolnic, W.S. (1995). Autonomy, Relatedness, and the Self: Their Relation to Development and Psychopathology. In: *Developmental Psychopathology*. D. Cicchetti, D.J. Cohen (Eds.). Vol. 1. New York: Willey, pp. 618-655.
9. Kember, D. (2016). Understanding the Nature of Motivation and Motivating Students Through Teaching and Learning in Higher Education. Springer Science+ Business Media.
10. Bogoslovskaya, O. (2006). [Motivation of Receiving Higher Education in the Context of Profession Choice]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 44-47. (In Russ.)
11. Shchepkina, E.V. (1997). [Experience of Historical and Sociological Analysis of Students' Motivation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 68-78. (In Russ.)
12. Konstantinovskiy, D.L. (2016). [New Youth in the New Reality of Education]. In: *Obrazovaniye i nauka v Rossii: sostoyaniye i potentsial razvitiya: Sbornik nauchnykh trudov* [Education and Science in Russia: State and Development Potential. Collection of papers]. Moscow: Center for Sociological Research, pp. 106-162. (In Russ.)
13. 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.)
14. Tsylev, V.R., Dyumina, N.N. (2012). [Trends in Motives for Higher Education Among Youth in Murmansk]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 2 (334), pp. 143-151. (In Russ.)

Трансграничное сотрудничество в сфере образования: взгляд молодёжи Мурманской области

Иванищева Ольга Николаевна – д-р филол. наук, проф., завкафедрой русского языка и массовых коммуникаций. E-mail: oivanishcheva@gmail.com

Коренева Анастасия Вячеславовна – д-р пед. наук, доцент. E-mail: korenevaanast@mail.ru

Рыжкова Инна Витальевна – канд. пед. наук, доцент, начальник отдела научной работы и международного сотрудничества. E-mail: innaryzhkova@yandex.ru

Мурманский арктический государственный университет, Мурманск, Россия

Адрес: 183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, 15

Аннотация. Статья посвящена проблеме трансграничного сотрудничества в аспекте образовательной сферы. В центре статьи – анализ влияния процесса трансграничного сотрудничества в сфере образования на понимание молодыми жителями Мурманской области специфики развития северных территорий, на осознание ими северной идентичности как фактора межнационального общения. Авторы подчёркивают, что трансграничье, вмещающее в себя западный и российский сегменты, предполагает сотрудничество на основе здоровой конкуренции двух систем: с одной стороны, российской, с другой – всех остальных государств, входящих в состав Баренцева Евро-Арктического региона: Финляндии, Швеции и Норвегии. Подход, лежащий в основе идеи создания Баренцева Евро-Арктического региона, подразумевает акцент на культурных и образовательных ресурсах в самом широком смысле этого слова. Авторы уделяют особое внимание феномену академической мобильности и роли программ академической мобильности в процессе формирования северной идентичности. Миграция академически ориентированной молодёжи рассматривается авторами как важное звено мировой системы высшего образования. В статье представлены материалы исследования, отражающего восприятие феномена границы молодёжью Мурманской области. В результате анализа данных анкетирования молодых жителей Мурманской области было выяснено, что граница была и остаётся неким барьером для россиян, но очевидна и их тяга к его преодолению. По мнению авторов статьи, «барьерность» восприятия границы может быть существенно снижена посредством участия молодёжи региона в различных программах академической мобильности и «включённости» в диалог культур.

Ключевые слова: граница, трансграничное сотрудничество, Баренцев Евро-Арктический регион, молодёжь северных территорий, академическая мобильность студентов, культура Севера, северная идентичность, диалог культур

Для цитирования: Иванищева О.Н., Коренева А.В., Рыжкова И.В. Трансграничное сотрудничество в сфере образования: взгляд молодёжи Мурманской области // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 58–68.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-58-68>

Введение

Одна из значимых проблем современного высшего образования – обеспечение эффективного трансграничного сотрудничества в образовательной сфере. Раскроем некоторые аспекты данной проблемы на примере взаимодействия российских и зарубежных

вузов внутри Баренцева Евро-Арктического региона (БЕАР). Он занимает ту часть Европы, которая находится за Полярным кругом. Сейчас в регион входят 13 представителей административных территорий: Архангельская и Мурманская области, Республика Карелия, Ненецкий Национальный Округ,

Республика Коми и северные области Скандинавии и Финляндии. Граница России со странами Северной Европы включает российско-финский и российско-норвежский участки. Длина сухопутной границы с Норвегией составляет 195,8 км, с Финляндией – 1271,8 км. Длина морской границы с Норвегией составляет 23,3 км (Баренцево море), с Финляндией – 54 км (Финский залив) [1, с. 30–31]. «Трансграничное сотрудничество стало одним из синонимов новой Европы, стремящейся к добрососедству и тесному взаимодействию людей, проживающих в соседних государствах, по разные стороны границы» [2, с. 167]. БЕАР становится важным регионом в новой Европе, где сочетаются, с одной стороны, процессы регионализации, а с другой – общеевропейской интеграции. Трансграничье, объединяющее западный и российский сегменты, предполагает сотрудничество на основе здоровой конкуренции двух систем: с одной стороны, российской, с другой – всех остальных государств, входящих в состав БЕАР. Подход, лежащий в основе идеи создания Баренцева Евро-Арктического региона, подразумевает акцент на культурных и образовательных ресурсах в самом широком смысле этого слова. Значимость данного подхода в аспекте анализа феномена интернационализации высшего образования неоднократно подчёркивалась в зарубежных исследованиях [3–8].

Актуальность, цель исследования, основные понятия

Актуальность статьи обусловлена необходимостью поиска путей повышения качества образования на Европейском Севере, что позволит в перспективе обеспечить региональный рынок труда высококвалифицированными специалистами, имеющими сформированную мотивацию для работы на северных территориях. Цель статьи – проанализировать влияние трансграничного сотрудничества в сфере образования на осознание молодыми жителями Мурманской области специфики развития северных тер-

риторий, на осмысление ими северной идентичности как фактора межнационального общения. Для достижения цели исследования представляется необходимым проанализировать значения таких ключевых понятий, как «приграничные территории», «трансграничные территории», «граница», «трансграничное сотрудничество».

Приграничная территория – это территория, «непосредственно прилегающая к государственной границе, в пределах которой реализуются политические, инфраструктурные, экономические, социально-культурные и некоторые административные функции взаимодействия соседних стран», территория, где «в наибольшей степени проявляется влияние соседнего государства, его экономики и политики на все сферы жизнедеятельности населения» [9, с. 28]. Трансграничные территории – это регионы, формирующиеся по обе стороны государственных границ или формировавшиеся в течение длительного периода как регионы с *единым этнокультурным пространством*, давними связями [10, с. 80]; это совокупность сотрудничающих политических субъектов (малых государств, административно-территориальных и муниципальных образований государств), как правило, граничащих между собой [11, с. 17]. Как видим, главным признаком *приграничной территории* является влияние соседнего государства, определяющий признак *трансграничной территории* – единство этнокультурного пространства с регионом, расположенным по другую сторону границы.

Под трансграничным сотрудничеством в современной научной литературе, как правило, понимается сотрудничество, направленное на усиление и развитие добрососедских отношений пограничных государств. Оно реализуется путём заключения межрегиональных соглашений и договорённостей, действие которых «распространяется на экономическую сферу, на охрану окружающей среды, культуру, образование, демографическое регулирование, другие области в границах определённого трансграничного простран-

ства» [12, с. 21]. Естественно, что уровень трансграничного сотрудничества характеризует собой определённую ступень в развитии политической и экономической интеграции и предполагает постепенный переход от единичных контактов к долгосрочному стратегическому партнёрству. В отдельных толкованиях понятие «трансграничный» рассматривается как форма социализации населения сопредельных регионов в условиях культурного многообразия и этнической терпимости, формирования полиэтнического сообщества в рамках еврорегионов [13, с. 168–180].

В аспекте заявленной темы важно обратиться и к осмыслению феномена «граница». Если в прошлом границы делились на «выгодные» и «невыгодные», «естественные» и «искусственные», что нередко служило основанием для территориальных претензий и даже агрессии, то сегодня возникла другая крайность – миф о стирании государственных границ. Однако, по мнению российских учёных, интернационализация общественной жизни никогда не приведёт к «безграничному» миру, или миру без границ. Государство и политические элиты должны постоянно бороться за лояльность граждан, изыскивать все новые маркеры, составляющие основу территориальности людей, поскольку восприятие «своей» и «чужой» территории есть важнейшая часть их идентичности. Такая функция границы, как отделение, состоит в дифференциации одной этнической, социальной или культурной группы от другой, сохранении и поддержании различий и разнообразия [14, с. 305, 335–336]. Вместе с тем несомненным для всех исследователей представляется тот факт, что процессы глобализации, интеграции и регионализации стали причиной ослабления национальных и государственных границ, следствием чего является усиление социокультурных связей «поверх» национальных границ. Трансграничие осмысливается как «пространство, где действует комплекс взаимно ориентированных участников, согласующих свои действия с действиями Друго-

го». Так постепенно с разрушением границ стирается грань между «мы» и «они», а вместо национальности в культуре трансграничного региона развивается маргинальность. Маргинальность не связана с процессом деклассирования и люмпенизации, а подразумевает человека, «живущего и сознательно участвующего в культурной жизни и традициях двух разных народов» [15, с. 132, 134].

Следует подчеркнуть, что сегодня границы *невозможно изучать в отрыве от проблем идентичности* – самоидентификации человека с определённой социальной и/или территориальной группой, прежде всего этнической [14, с. 313–314]. Процессы глобализации создают новые идентичности. Так, одним из основных факторов успешного функционирования Евро-Арктического Баренцева сотрудничества и региона в целом, по мнению создателей концепции регионального строительства, является *формирование образов общей северной идентичности, межнационального чувства объединения*. Факторами для такого единения являются: общность природно-климатических условий, которые характеризуются суровым климатом, ранимой природой, значительной удалённостью от национальных центров, малой плотностью населения, а также общностью исторических и торговых контактов между Норвегией и русским Поморьем, генетическое родство финского и карельского этносов. Объединяющим фактором выступает и коренное население Европейского Севера – саами, проживающие в Норвегии, Финляндии и в России (в Мурманской области).

Анкетирование

Осознают ли молодые жители Мурманской области специфику территории, на которой живут? Ощущают ли идентичность со своими северными соседями из Норвегии? Как относятся к трансграничному сотрудничеству в БЕАР? Рассматривают ли его фактором межнационального объединения? Каково восприятие норвежско-русской границы молодыми жителями Мурманской области?

Представить реальную ситуацию помогло проведённое нами в 2012 и 2017 гг. анкетирование студентов двух высших учебных заведений г. Мурманска – Мурманского государственного технического университета и Мурманского арктического государственного университета. В 2012 г. в опросе приняли участие 117 человек, в 2017 г. – 133 человека. Анкета состояла из следующих вопросов: Что для Вас лично значит город (поселок, село), в котором Вы живёте? Все ли Ваши родные родились здесь (в Мурманской области)? Куда бы Вы хотели поехать путешествовать? Назовите, что Вам приходит в голову, когда произносят слово «граница». Перечислите норвежские города, которые знаете. Как бы Вы описали свои представления о городе Киркенес? Как бы Вы описали норвежцев? Знаете ли Вы, что собой представляет «паспорт жителя приграничного региона», Баренц-сотрудничество, сотрудничество городов-побратимов? В чём, на Ваш взгляд, состоит значение Баренц-сотрудничества для Мурманска? Какое содержание Вы вкладываете в понятие «Север»? Что означает для Вас «быть русским»? Каковы Ваши планы на будущее – через 10 лет? Предположите, как будет выглядеть, как изменится Ваш город (поселок, село) через 10 лет? 20 лет? Как Вы считаете, повлияло бы введение свободного визового режима на ситуацию в Вашем городе (поселке, селе)? Что, на Ваш взгляд, может сделать Правительство России и/или Мурманской области, чтобы улучшить жизнь в Вашем городе (поселке, селе)?

Результаты анкетирования 2012 г. свидетельствуют, что для молодёжи, живущей в Мурманской области, Север – это прежде всего холод, тундра, полярная ночь и полярный день, постоянная нехватка солнца, сопки, северное сияние, уникальная северная природа. Важным в восприятии Севера для молодёжи Мурманской области является и характер северных людей (люди на Севере отличаются силой воли, непоколебимостью, стойкостью). Мурманск (или другой родной город Мурманской области) для молодёжи ассоциируется с

понятием «малая родина», но оставаться в нём многие не собираются: страшит холод и отсутствие перспектив. Многие осознают себя не только жителем города (Мурманска, Североморска и др.), но и россиянином, гражданином своей страны, поэтому для респондентов «быть русским» означает жить в России, знать её историю, действовать во благо страны, защищать её и стремиться к её процветанию, иметь русских родителей, говорить по-русски, быть частью русской культуры, знать литературу, географию России, быть добрым, отзывчивым человеком с открытой душой. В России молодёжь устраивает не всё, многие осознают противоречивость истории нашей страны, но признаются в любви к родине, любят её такой, какая она есть.

Особое внимание молодёжи Мурманской области привлекает Норвегия – наш ближайший сосед. Молодые мурманчане знают города Норвегии (называют столицу – Осло, университетские города, например Тромсё, приграничный город Киркенес), хотели бы путешествовать по Скандинавии (но в основном хотят путешествовать по Европе, не уточняя страну). Образ Норвегии для наших респондентов – это образ цивилизованной страны с размеренной, спокойной жизнью. Норвежцы, по мнению молодых мурманчан, – это народ, любящий свою страну, заботящийся о природе, живущий несколько обособленно, доверяющий своему правительству. Норвегия предстает неким антиподом России (мы не всегда доверяем правительству – норвежцы доверяют, мы не уверены в своём будущем – норвежцы уверены, у нас всё неустойчиво, нестабильно – у норвежцев тихо и спокойно). Киркенес воспринимается как уютный компактный обустроенный город, своеобразное место пересечения двух культур, приграничный город, в котором проживает большое количество русскоязычного населения.

Баренц-сотрудничество мыслится русскими студентами как положительное явление: оно развивает взаимоотношения, укрепляет доверие и дружеские связи на всей территории, способствует сближению Нор-

вегии, России, Швеции и Финляндии. Это важный аспект в жизни региона, который достаточно сильно влияет на жизнь Мурманска. Баренц-сотрудничество, по мнению опрошенных, это шанс на появление новых возможностей в контексте диалога культур, экономических и политических отношений. Но сама граница ассоциируется у молодых русских со старыми советскими символами: контрольно-пропускной пункт, забор, пограничники, таможня, виза, шлагбаум, пограничный столб, контроль, пост, человек в военной форме. Лишь некоторые молодые россияне использовали более нейтральные или современные интерпретации понятия «граница»: горизонт, возможности, место, которое объединяет. Они рассматривают границу в позитивном ключе как место объединения, а не разъединения. Хотя вопрос о перспективах безвизового режима оценивается молодым русским поколением скептически: «свободный визовый режим вряд ли введут»; «что может измениться в городах подобных Никелю? Разве что уезжать оттуда будут больше»; «вряд ли что-то изменится, может, построят пару домов, дороги кое-где починят, будет побольше норвежцев»; «ничего не изменится в лучшую сторону, это точно». Встретились и оптимистические ответы типа «если введут безвизовый режим, то города области и Мурманск будут развиваться, а Мурманск будет благоустроен в соответствии с европейскими стандартами».

Введение экономических санкций в отношении России привело к обострению международных отношений, в том числе с северными странами. Политические и экономические проблемы в определённой мере повлияли на смену ценностных ориентиров у молодёжи региона. Об этом свидетельствует анализ анкет, полученных нами от респондентов в конце 2017 г. Например, несколько изменилось у студентов восприятие своей страны, своего города и перспектив своей жизни. Родной город для молодых жителей Мурманской области продолжает ассоциироваться с семьёй, родными и друзьями, но уже больше

респондентов пишут о своём желании уехать в другие регионы. Важно, что при этом появилось большее количество ответов о желании путешествовать по своей стране (Дальний Восток, Крым, Сибирь), что показывает усиление патриотической составляющей. Россия и Норвегия обозначаются обычно односложно, как «страны-соседи». Вместе с тем в восприятии Норвегии и Киркенеса у молодых респондентов наметилась отстранённость: «Киркенес – это город, который часто посещают русские»; «Киркенес у меня вообще ни с чем не ассоциируется. Город и город в чужой стране»; «Ни разу не была в Норвегии. Ни проездом, ни на отдыхе. Вообще никак. И чем дальше – тем меньше понимаю массовый восторг мурманчан касательно Норвегии». Однако Баренц-сотрудничество в 2017 г. всё ещё воспринимается молодёжью Мурманской области как положительный феномен: это возможность обмениваться опытом, решать различные проблемы и реализовывать полезные проекты на международном уровне. Есть и такие отзывы: «Это сотрудничество важно для Мурманска, но мало кто знает, для чего оно, зачем нужно. Однако налаживать новые связи и поддерживать старые – никогда не поздно».

Если в 2012 г. встречались ответы, в которых граница рассматривалась как место объединения, то в 2017 г. она, как правило, ассоциируется у молодых северян только с таможней, визой, барьером, постом, т.е. с ограничениями и разделениями, а безвизовый режим между нашими городами уже не вызывает радостного чувства, к нему относятся скорее безразлично, а порой и негативно: «Приедут мигранты, могут отобрать работу»; «Свободный визовый режим позволит нашей области развиваться в плане туризма»; «Будет приезжать больше людей. Возможно, не только туристов, но и мигрантов. Хотелось бы, чтобы какой-то контроль всё равно оставался со стороны стран»; «Если имеется в виду свободный визовый режим со странами-соседками, то, скорее всего, больше людей переедет на постоянное место жительства из

региона в них»; «Я допускаю безвизовый режим только со странами Баренц-региона и людьми тех же национальностей. Это было бы здорово! Если границы будут открыты для всех, то боюсь, здесь будет слишком много мигрантов из Азии и Востока»; «Если введут свободный визовый режим, правительство постарается сделать область более удобной для зарубежных туристов. А для людей, живущих в области, жизнь может стать сложнее. Например, повысят цены».

Таким образом, сравнительный анализ результатов анкетирования 2012 и 2017 гг. показал, что иллюзии по поводу будущего, связанного с безвизовым режимом и сотрудничеством между Норвегией и Россией, развеялись, по крайней мере, у молодёжи. Молодые люди стали более практичными, приближенными к проблемам собственного региона, страны и семьи, озабочены социально-экономическими проблемами. Пессимизма нет, но есть трезвое осознание своих возможностей. В такой ситуации важным аспектом поддержания трансграничного сотрудничества на Европейском Севере является образовательный и научный диалог с зарубежными партнёрами, в центре которого находятся языковые контакты северных стран и вопросы, связанные с арктической проблематикой: история Баренцева Евро-Арктического региона; специфика миграционных процессов и психо-социальное благополучие населения в БЕАР; развитие арктического туризма и арктического дизайна [16, с. 37]. Наиболее важным элементом подобного сотрудничества выступает академическая мобильность – центральное звено мировой системы высшего образования.

Академическая мобильность в регионе

Модель региональной академической мобильности в Баренцевом пространстве, интегративная по характеру и трансграничная по доминанте, как показывает практический опыт, не является статичной. Российские вузы северного региона с определённой степенью коррекции эффективно используют элементы финской и норвежской моделей

академической мобильности, стремясь максимально увеличить приток иностранной молодёжи и способствовать активному участию отечественных студентов в международных программах.

Для того чтобы выяснить отношение молодых северян к академической мобильности и степень их вовлечённости в данный процесс, всем студентам, принимавшим участие в анкетировании 2017 г., были предложены дополнительные вопросы. Ответы выявили наличие в вузе стратегии или программы интернационализации, представления студенческой молодёжи о процессе интернационализации в вузе, источники информации о программах мобильности, страны, в которых респонденты хотели бы пройти обучение, мотивацию к обучению, участие в конкретных программах, наиболее эффективные методы и формы обучения в зарубежном вузе, результативность программ академической мобильности, основные трудности и возможности обучения за рубежом, его отличия от образования в родном вузе.

Наиболее популярным направлением процесса интернационализации является повышение качества участия в международных и региональных организациях, проектах и программах: на значимость данного направления указали свыше 70% опрошенных. Практически каждый второй респондент отметил важность привлечения иностранных преподавателей и повышения мобильности студентов и аспирантов. 45% опрошенных указали на значимость таких направлений интернационализации, как привлечение иностранных студентов, внедрение и реализация различных программ на английском языке. Следующий вопрос позволил проанализировать представления студенческой молодёжи о роли процесса интернационализации в вузе. Одним из позитивных результатов указанного процесса, по мнению большинства опрошенных, является продвижение вуза в международном образовательном пространстве (72,4%), а также повышение качества образования (66,3%). Каждый

второй отметил такие положительные эффекты, как внедрение инновационных форм и методов обучения и повышение мотивации студентов на получение качественного образования (52–55%). Треть респондентов полагают, что в результате процесса интернационализации происходит повышение уровня квалификации профессорско-преподавательского состава. Каждый четвёртый–пятый видит возможности повышения качества проводимых в вузе исследований на основе интеграции науки и образования. О желании провести хотя бы «один семестр за рубежом» заявили 77,6% респондентов. При этом каждый десятый выразил безразличие к данной форме обучения, не видя в ней необходимости. 13,0% затруднились ответить.

Вовлечённость мурманских студентов в процесс интернационализации демонстрируется тем, что почти половина опрошенных (45,1%) знакомы с программами академической мобильности, более трети испытывают интерес к этой теме и желали бы получить информацию. Не вовлечена в процесс интернационализации пятая часть опрошенных: 19,5% респондентов не знакомы с программами академической мобильности и не заинтересованы в них. Конкретные программы академической мобильности знают более половины опрошенных (55,6%). Наиболее известными являются программы «Север к северу» (51,4%) и «Баренц-плюс» (41,3%). Четверть респондентов знакомы с программой «Норд плюс», каждый шестой указал программы «Квота» и «Эразмус» (18%). Подавляющее большинство из тех, кто в курсе программ академической мобильности, получают информацию о них через Интернет (67,7%), треть – благодаря рекомендациям преподавателей и международному отделу вуза. Каждый четвёртый узнал о программах от друзей, обучавшихся за рубежом. Раздаточные материалы не являются популярным источником информации о программах мобильности.

Кроме того, в исследовании представлены данные о желании обучаться в конкретных странах. Так, большинство респондентов

хотели бы пройти обучение в США (56,2%). Достаточно популярным направлением академической мобильности являются Скандинавские страны (53,7%). Чуть более трети опрошенных ориентированы на обучение в Канаде и России (39,3 и 37,3% соответственно). Интересным представляется рейтинг российских городов. Вполне ожидаемым было центристское движение молодёжи в более крупные города. Как выяснилось, наиболее предпочтительным направлением академической мобильности является Санкт-Петербург (70,7%), с большим отрывом опережающий Москву (32,0%).

Следующий блок вопросов был адресован только тем, кто имеет опыт участия в программах академической мобильности (24 респондента). Студентам предлагались вопросы о конкретных программах академической мобильности и их географии, о способах организации учебного процесса в зарубежном вузе (системе, формах, методах), о результатах образовательной деятельности за рубежом (сформированных компетенциях). Наиболее популярные формы обучения по программам академической мобильности – «один семестр обучения без получения степени» и «полная программа обучения с получением степени» (по 40% участников). Треть респондентов, вовлечённых в процесс интернационализации, приняли участие в летних и (или) зимних школах, каждый четвёртый – в краткосрочной программе пребывания в зарубежном вузе (1–2 недели), каждый пятый участвовал в научных и научно-методических семинарах и (или) конференциях за рубежом.

Показателем результативности программ академической мобильности являются сформированные в результате обучения компетенции студентов. Большинство участников опроса (87,5%) отметили развитие способности применять полученные знания на практике, что в целом отражает практико-ориентированный подход в обучении за рубежом. Многие респонденты указали также, что в результате обучения в зарубежном

вузе были сформированы следующие компетенции: навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из разных источников); понимание культур и обычаев других стран; способность вести дискуссию.

Следующий блок вопросов позволил получить данные об основных трудностях и возможностях обучения за рубежом, его отличиях от образования в родном вузе, а также о роли международного отдела отправляющего и принимающего вузов в развитии академической мобильности. Отметим, что мнение о возможностях и препятствиях обучения в зарубежном вузе выявлялось у всех опрошенных, независимо от опыта участия в программах академической мобильности. Среди барьеров серьёзное значение имеют лингвистические и финансовые трудности (отметили свыше 60% опрошенных). Весомыми факторами, препятствующими развитию академической мобильности, являются сложности, связанные с отсутствием полной сопоставимости учебных программ (45,6%); трудности адаптации в иной культурной среде (39,3%); отрыв от семьи (34,5%); проблемы, связанные с признанием в родной стране диплома зарубежной страны (30,6%); отрыв от друзей и привычного круга общения (30,1%). Каждый четвёртый–пятый отметил сложности, связанные с необходимостью принимать участие в новых формах организации обучения (в том числе самостоятельной работы), а также указал на такую проблему, как политическая нестабильность в той или иной стране. Респонденты, как правило, указывали несколько вариантов ответа на вопрос о барьерности.

Проведённое исследование позволило сделать следующие выводы. В современной науке граница – это не только географический и политический, но также социально-психологический и культурный феномен. Процессы глобализации создают новые идентичности. Одним из основных факторов успешного функционирования Евро-Арктического Баренцева сотрудничества и

региона в целом является формирование образа общей северной идентичности. О мире без границ, по мнению учёных, говорить ещё рано. «Граница» была и остаётся некоторым мифологическим барьером для россиян, который им хочется преодолеть. Изменить ситуацию к лучшему помогает такой аспект международного сотрудничества, как академическая мобильность. Мурманской области удалось накопить внушительный опыт трансграничного сотрудничества в сфере образования, включая двусторонние контакты с регионами Финляндии, Швеции, Норвегии, многостороннюю проектную деятельность по линии Баренцева Евро-Арктического региона. Несмотря на то, что на современном этапе нарастают явления, способствующие проблематизации академической мобильности в сознании мурманской молодёжи, положительное влияние этого процесса на молодых людей всё ещё достаточно велико.

Одним из позитивных изменений, по мнению подавляющего большинства опрошенных, является продвижение вузов в международном образовательном пространстве, а также повышение качества образования. Показателем результативности программ академической мобильности являются сформированные в результате обучения компетенции студентов, особенно развитие способности применять полученные знания на практике, что в целом отражает практико-ориентированный подход в обучении за рубежом. Помимо сугубо практического результата, студенты обретают глубокие междисциплинарные знания в сфере региональной проблематики, начиная с истории, географии и заканчивая спецификой экономического развития Баренц-региона, постигают разнообразие северных культур в их неповторимости и уникальности, что не может не вести к формированию нового, комплексного и междисциплинарного взгляда на Север. В такой организации процесса обучения, с содержательной и с формальной точек зрения основанном на принципе диалога культур, на идее о коммуникативной природе процесса

познания, формируется более углублённое понимание проблемы «Человек и Север».

Таким образом, значение подобного рода академических программ выходит за пределы собственно образовательного поля и несёт в себе серьёзную идеологическую нагрузку, «укореняя» молодых людей, живущих в пределах северных территорий, посредством формирования у них северной идентичности в целом и региональной северной идентичности в частности. Выполненное нами исследование вносит определённый вклад в решение научной проблемы, имеющей важное социально-культурное значение, – проблемы повышения качества высшего образования, которое получают студенты северных вузов, формирования такой культуры молодёжи, которая бы обеспечивала толерантный психологический климат в регионе. В дальнейшем планируется провести исследование того, как формировать мировоззренческую культуру преподавателя северного вуза и какие методы необходимо для этого использовать.

Литература

1. *Дмитриева С.И.* Лимнология. Воронеж: Изд. Воронежского гос. ун-та, 2008. 112 с. URL: window.edu.ru/resource/558/65558/files/m08-192.pdf
2. *Голдин В.И., Фрейбег М.В.* Трансграничное сотрудничество в Европе и в Баренцевом Евро-Арктическом регионе против конфронтации // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 1. С. 167–169.
3. *Haugseth P.* Interaction in the Borderland after the Implementation of the Local Border Traffic Permit: Perspectives from the Russian Town Nikel, Pechenga District. Murmansk State Humanities University, 2014. P. 154–161.
4. *Haugseth P.* Tvingbysamarbeid i den norsk-russiske grensesonen. Orkana Forlag, 2014. S. 21–37.
5. *Haugseth P., Møller P.M.* Globalization, University Networks and Norwegian-Russian University Collaboration in the Barents Region: Some Reflections on the Bachelor of Northern Studies Program. Murmansk State Humanities University, 2015. P. 192–199.
6. *Newman D.* The lines that continue to separate us: borders in our «borderless» world // Progress in Human Geography. 2006. Vol. 30. No. 2. P. 143–161.
7. *Passi A.* Boundaries as Social Practice and Discourse: The Finnish-Russian Border // Regional Studies. 1999. Vol. 33. № 7. P. 669–680.
8. *Viken A., Granås B., Nuseth T.* Kirkenes: An Industrial Site Reinvented as a Border Town // Acta Borealia. 2008. Vol. 25. No. 1. P. 24–44.
9. *Бакланов П.Я., Ганзей С.С.* Приграничные и трансграничные территории как объект географических исследований // Известия РАН. Сер. География. 2004. № 4. С. 27–34
10. *Герасименко Т.И.* Проблемы этнокультурного развития трансграничных регионов. СПб.: РТП АГУ, 2005. 235 с.
11. *Корнеев В.С.* Транснациональные и трансграничные регионы как специфические формы территориальной организации общества: дис. ... д-ра географ. наук: 25.00.24. СПб., 2010. 364 с.
12. *Межевич Н.М.* Приграничное сотрудничество и практика деятельности еврорегионов на Северо-Западе России и в Республике Беларусь: практический опыт, законодательное обеспечение. СПб.: Левша, 2009. 260 с.
13. *Кузьмин В.М.* Формирование социальной толерантности у молодёжи сопредельных регионов России и ЕС в формате евро-регионов Балтийского моря (на примере Калининградской области) // Большая восьмёрка в глобализирующемся мире: новые подходы в науке и образовании: материалы международной конференции – круглого стола. СПб.: Астерион, 2006. С. 168–180.
14. *Колосов В.А., Мироненко Н.С.* Геополитика и политическая география. М.: Аспект-Пресс, 2001. 509 с.
15. *Трубицын Д.В.* Трансграничные как объект культурологического исследования: методологический обзор // Гуманитарный вектор. 2011. № 2 (26). С. 130–137. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/transgranichie-kak-obekt-kulturologicheskogo-issledovaniya-metodologicheskij-obzor>
16. *Иванищева О.Н., Коренева А.В., Рыжкова И.В.* Русский язык как инструмент международного сотрудничества в Баренцевом Евро-Арктическом регионе // Высшее образование сегодня. 2018. № 6. С. 36–41.

Статья поступила в редакцию 10.09.18

С доработки 14.10.18

Принята к публикации 05.11.18

**Cross-border Cooperation in the Sphere of Education:
Murmansk Region Youth Views**

Olga N. Ivanishcheva – Dr. Sci. (Philology), Prof., Head of Russian language and Mass communications department, e-mail: oivanishcheva@gmail.com

Anastasiia V. Koreneva – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: korenevaanast@mail.ru

Inna V. Ryzhkova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Head of Research and International cooperation office, e-mail: innaryzhkova@yandex.ru

Murmansk Arctic State University, Murmansk, Russia

Address: 15, Kapitana Egorova str., Murmansk, 183720, Russian Federation

Abstract. The article analyzes cross-border cooperation in the aspects of educational sphere, focuses on the analysis of cross-border educational cooperation impact on young Murmansk region inhabitants' understanding of specific northern territorial development, while the northern identity is treated as a factor of interethnic unification. The authors emphasize that the transboundary region, including the European and the Russian segments, presupposes cooperation on the basis of effective competition between two heterogeneous systems: on the one hand – Russian, and on the other hand – belonging to all other states of Barents Euro-Arctic region: Finland, Sweden and Norway. The approach underlying the idea of the Barents Euro-Arctic region existence implies the emphasis to cultural and educational resources in the enlarged sense of the word. The authors pay special consideration to the phenomenon of academic mobility and the role of academic mobility programs in the process of forming the northern identity. Migration of academically oriented youth is considered by the authors to be the central link of the world system of higher education. The article presents the materials of the research, which reflects the perception of the border phenomenon by the youth of Murmansk region. As a result of the analysis of the questionnaire data collected from young residents of the Murmansk region, it was found out that the border has always been and remains a kind of barrier for Russians, but the desire to overcome this barrier is obvious. According to the authors of the article, the "barrier"-like perception of the border can be substantially removed by the participation of the region's youth in various programs of academic mobility and by the "inclusion" into the dialogue of cultures.

Keywords: border, cross-border cooperation, Barents Euro-Arctic region, youth of Murmansk region, academic mobility of students, northern identity, dialogue of cultures

Cite as: Ivanishcheva, O.N., Koreneva, A.V., Ryzhkova, I.V. (2018). [Cross-border Cooperation in the Sphere of Education: Murmansk Region Youth Views]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 12, pp. 58-68. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-58-68>

References

1. Dmitrieva, S.I. (2008). *Limologiya* [Limology]. Voronezh: Voronezh St. Univ. Publ., 112 p. (In Russ.) Available at: window.edu.ru/resource/558/65558/files/m08-192.pdf
2. Goldin, V.I., Freibeg, M.V. (2015). [Cross-Border Collaboration in Europe and the Barents Euro-Arctic Region Against Dividing Lines]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki = Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series: "Humanitarian and Social Sciences"*. No. 1, pp. 167-169. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Haugseth, P. (2014). Interaction in the Borderland after the Implementation of the Local Border Traffic Permit: Perspectives from the Russian Town Nikel, Pechenga District. Murmansk State Humanities University, pp. 154-161.
4. Haugseth, P. (2014). Tvillingbysamarbeid i den Norsk-Russiske Grensesonen. Orkana Forlag, pp. 21-37.
5. Haugseth, P., Møller, P.M. (2015). Globalization, University Networks and Norwegian-Russian University Collaboration in the Barents Region: Some Reflections on the Bachelor of Northern Studies Program. Murmansk State Humanities University, pp. 192-199.
6. Newman, D. (2006). The Lines that Continue to Separate Us: Borders in Our «Borderless» World. *Progress in Human Geography*. Vol. 30, No. 2, pp. 143-161.
7. Passi, A. (1999). Boundaries as Social Practice and Discourse: The Finnish-Russian Border. *Regional Studies*. Vol. 33, No. 7, pp. 669-680.
8. Viken, A., Granås, B., Nuseth, T. (2008). Kirkenes: An Industrial Site Reinvented as a Border Town. *Acta Borealia*. Vol. 25, No 1, pp. 24-44.
9. Baklanov, P.Ya., Ganzei, S.S. (2004). [Nearboundary and Transboundary Territories as Objects of Geographical Studies]. *Izvestiya RAN. Ser. Geografiya* [Proceedings of Russian Academy of Sciences. Geography series]. No. 14, pp. 27-34. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Gerasimenko, T.I. (2005). *Problemy etnokul' turnogo razvitiya transgranichnykh regionov* [The Issues of Ethno-Cultural Development in Cross-Border Regions]. St. Petersburg: RTP LGU, 235 p. (In Russ.)
11. Korneevets, V.S. (2001). *Transnatsional' nye i transgranichnye regiony kak specificheskie formy territorial' noi organizatsii obshchestva*. Dokt. Diss. [Transnational and Transborder Regions as Specific Forms of Territorial Community's Organization. Dr. Sci. Diss. (Geography)]. St. Petersburg, 364 p. (In Russ.)
12. Mezhevich, N.M. (2009). *Prigranichnoe sotrudnichestvo i praktika deyatel' nosti evroregionov na Severo-Zapade Rossii i v respublike Belarus' : prakticheskii opyt, zakonodatel' noe obespechenie* [Cross-Border Collaboration and Activities of Euro-Regions in the North-West of Russia and Belarus: Practical Experience, Regulatory Maintenance]. St. Petersburg: Levsha Publ., 260 p. (In Russ.)
13. Kuz'min, V.M. (2006). [Shaping Social Tolerance in Youth of Adjacent EU and Russian Regions in the Form of Euro-Regions of Baltic Sea (as Exemplified by Kaliningrad Region)]. *Mezhdunarodnaya konferentsiya-kruglyi stol «Bol' shaya vos' merka v globaliziruyushchemsya mire: novye podbody v nauke i obrazovanii »* [G8 in Globalizing World: New Approaches in Research and Education. Proc. Sci. Conf. St. Petersburg: Asterion Publ., pp. 168-180. (In Russ.)
14. Kolosov, V.A., Mironenko, N.S. (2001). *Geopolitika i politicheskaya geografiya* [Geopolitics and Political Geography]. Moscow: Aspekt-Press Publ., 509 p. (In Russ.)
15. Trubitsyn, D.V. (2011). [Transborder-Land as an Object of Culturological Research: Methodological Review]. *Gumanitarnyi vektor* [Humanities Vector]. No. 2 (26), pp. 130-137. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/transgranichie-kak-obekt-kulturologicheskogo-issledovaniya-metodologicheskii-obzor> (In Russ., abstract in Eng.)
16. Ivanishcheva, O.N., Koreneva, A.V., Ryzhkova, I.V. (2018). [Russian Language as a Tool for International Collaboration in the Barents Euro-Arctic Region]. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. No. 6, pp. 36-41. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 10.09.18

Received after reworking 14.10.18

Accepted for publication 05.11.18

Модель внутрикафедрального управления мотивацией преподавателя вуза

Гуцу Елена Геннадьевна – канд. психол. наук, доцент. E-mail: elenagytcy@mail.ru
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Россия
Адрес: 603950, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1

Чилипенко Юлия Юрьевна – д-р социол. наук, проф. E-mail: YuChil@rambler.ru
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Адрес: 603093, г. Нижний Новгород, ул. Родионова, 136

Аннотация. Как отмечается в ряде исследований, преподаватели вузов сегодня оказались в сложном положении, что вызвано снижением общественного признания профессии, кадровым дефицитом, текучестью и старением кадров, кризисом мотивации и профессиональной идентичности в сфере высшего образования на фоне существенного усложнения профессиональной деятельности. В условиях реформирования высшего образования особую актуальность приобретает проблема разработки и проведения новой, эффективной управленческой политики, направленной на привлечение, удержание и мотивацию высококвалифицированных научно-педагогических кадров. Современный этап развития высшего образования характеризуется масштабными инновационными процессами, поэтому управление мотивацией труда преподавателей вуза целесообразно рассматривать как управление мотивацией в условиях инновационной деятельности. В основании такого подхода лежит ориентация на творчество и стимулирование инновационного поведения персонала. Очевидно, что задача управления мотивацией труда преподавателей высшей школы должна быть решена в кратчайшие сроки, без отрыва от профессиональной деятельности и внутри самих рабочих коллективов. В статье представлен опыт разработки и апробации управленческой модели внутрикафедрального управления мотивацией преподавателей вуза, в основу которой заложена идея формирования мотивированной команды и создания корпоративной культуры, которая поможет эффективно управлять инновационными процессами в вузе.

Ключевые слова: преподаватель вуза, мотивация труда, управление мотивацией, инновационная деятельность, внутрикафедральная модель управления мотивацией

Для цитирования: Гуцу Е.Г., Чилипенко Ю.Ю. Модель внутрикафедрального управления мотивацией преподавателя вуза // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 69-78.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-69-78>

Введение

Ключевой фигурой происходящих в системе высшего образования преобразований является преподаватель [1]. Однако во многих исследованиях отмечается, что в настоящее время преподаватели высших учебных заведений оказались в сложном положении, что вызвано снижением социального статуса работника высшей школы и общественного признания его профессии [2], кадровым дефицитом, старением и текучестью профессорско-преподавательского

состава. В качестве особой проблемы выделяется резкое ухудшение эмоционального самочувствия преподавателей [3], кризис мотивации и профессиональной идентичности [4], смысловой конфликт в профессиональной деятельности [5] на фоне значительного усложнения труда преподавателя современной высшей школы [2; 6-9]. При этом наблюдаемое падение качества образования зачастую непосредственно связы-

вают с нерациональным использованием интеллектуальных, личностных, временных и иных ресурсов преподавательского корпуса [1; 10]. В этих условиях на первый план выходят задачи разработки и проведения принципиально новой управленческой политики, направленной на привлечение, удержание и мотивацию высококвалифицированных научно-педагогических кадров.

Обзор литературы

В современных исследованиях отмечается, что мотивация труда преподавателя высшей школы является фактором, влияющим на экономику высшего образования в целом [11]. При этом подчёркивается, что применяемые в вузах России системы материального вознаграждения и стимулирования чаще всего не устанавливают объективную связь между размером получаемого вознаграждения (в форме заработной платы, рейтинговых и стимулирующих надбавок и т.д.) и реальными результатами труда педагогов. Высокий уровень социальной значимости и общественная ценность труда в системе высшего образования определяют исключительную роль морального стимулирования. Однако моральное стимулирование должно только дополнять, а не подменять материальные стимулы [12–14].

В настоящее время появляются исследования, рассматривающие мотивацию труда преподавателя вуза в терминах социального управления. Авторы акцентируют внимание на том, что отсутствие продуманной системы мотивации труда преподавателя вузов как объекта социального управления способно привести к кризису не только высшего образования, но и других социальных институтов [4].

Поскольку современный этап развития системы высшего образования характеризуется масштабными процессами реформирования, особое значение приобретает научный анализ особенностей мотивации персонала в условиях инновационной деятельности [15–17]. Отмечается, что если в условиях инновационной деятельности не учитывается человеческий фактор, организации оказываются

неспособными использовать творческий потенциал, знания и навыки своих сотрудников [15]. В условиях инновационной деятельности возникает новая модель развития и использования человеческих ресурсов. В её основании лежит ориентация на творчество и стимулирование инновационного поведения персонала, что принципиально изменяет политику организаций, их структуру и систему управления. Мотивация персонала становится решающим средством обеспечения эффективного использования человеческих ресурсов, мобилизации кадрового потенциала организации [16]. Функция управления человеческими ресурсами превращается в инструмент долгосрочной стратегии организации. Основная идея заключается в создании таких условий, при которых лучшие качества сотрудников развиваются и эффективно реализуются в процессе трудовой деятельности, при этом создаются реальные возможности увеличения персонального вклада каждого в общее дело. В этой связи С.В. Шекшня вводит понятие «инновационного управления человеческими ресурсами» — специализированной, профессиональной деятельности, направленной на совершенствование системы управления в сфере работы с человеческими ресурсами с целью развития творческого, инновационного потенциала работников и стимулирования инновационного поведения персонала [17, с. 163–164].

Как отмечают О.С. Гапонова и Ю.Ю. Чилипенко, в ситуациях, когда функционирование организации характеризуется внутренней нестабильностью и неопределённостью внешней среды, особое значение приобретает проблема разработки методологии управления мотивацией персонала. Модель, предложенная авторами, имеет три базовых уровня. Первый содержит характеристики организационной структуры и социального взаимодействия. Второй ориентирован на создание команды и системы её мотивации. Третий направлен на построение развивающейся организации, которая способна внутри себя создавать и реализовывать иннова-

ционные идеи [15]. Рассматривая специфику мотивации сотрудников в современных условиях, В.Н. Старцева обращает внимание на то, что в условиях инновационного развития традиционные модели управления мотивацией персонала оказываются неэффективными. Это подтверждает необходимость создания инновационных технологий управления мотивацией [18].

В контексте нашего исследования наиболее значимыми представляются технологии мотивации через применение технологий целеполагания, командообразования, инновационных методов подготовки и развития сотрудников. Обратимся к их анализу.

1. Управленческая технология «Management by objectives – МВО» («Управление по целям») позволяет максимально гармонизировать индивидуальные цели сотрудников с целями организации и создать эффективно действующую систему целевой мотивации. Задачей управления мотивацией сотрудников является создание такой корпоративной культуры, в которой инновационная деятельность воспринимается как базовая ценность. Постановка конкретных целей повышает результативность деятельности, так как человек обладает чёткими ожиданиями относительно результата.

2. Мотивация персонала через применение технологии командообразования предполагает, что результаты работы организации напрямую зависят не столько от индивидуальных достижений каждого отдельного сотрудника, сколько от взаимодействия между людьми, от совместной командной работы. С нашей точки зрения, эта технология имеет особое значение в современном высшем образовании, когда его целевые ориентиры выражены не в знаниях, умениях и навыках, а в компетенциях. Развитие компетенций требует значительного времени, а их формирование не может быть достигнуто в рамках какой-либо одной учебной дисциплины и только одним преподавателем. Успешность развития компетенций студентов и самих преподавателей зависит

от слаженной работы всего педагогического коллектива.

3. Инновационный подход к мотивации персонала через подготовку и развитие сотрудников предполагает непрерывный процесс обучения, который используется для совершенствования профессиональной компетенции работников, оптимизации установок и поведения [18]. Непрерывное обучение персонала внутри организации становится основой кадровой политики большинства организаций. Способность эффективно осуществлять познавательную деятельность внутри организации является уникальной областью компетентности, владение которой гарантирует организации успешность в долгосрочной перспективе. Обучение персонала может вызвать качественный скачок в развитии организации. И именно в ходе командной работы и обучения возникает эффект синергии, порождающий лучшие решения, недоступные каждому члену команды в отдельности [15].

Специфика творческой мотивации сотрудников педагогического коллектива рассмотрена в работе О.В. Маняхиной. Мотивация творческой деятельности педагогического коллектива определяется ею как сложный психологический механизм, который позволяет формировать у педагога «основные жизненные отношения» к профессиональной трудовой деятельности, к взаимодействию с коллегами, к сфере познания, а также к формированию качественно новых позиций в процессе решения профессиональных творческих задач [19]. Адекватная мотивация выявляет потенциальные возможности педагога, полноту его личного вклада в результат профессиональной деятельности, выявляет потенциал специалиста в профессии, а также интенсивность и специфику проявления его творческой активности [20].

Анализ моделей управления мотивацией труда преподавателя вуза позволяет констатировать, что существующие на данный момент времени подходы во многом не соответствуют тем задачам, которые обозначены в идеологии модернизации системы высшего образования.

Материалы и методы

Исследование базировалось на изучении психологической, педагогической и управленческой литературы по исследуемой проблеме, анализе учебно-программной документации и учебных материалов (рабочих программ дисциплин, учебников, учебных пособий, методических рекомендаций и др.), нормативных документов (ФГОС, ООП, учебных планов, инструктивных актов и т. п.). Использовались методы моделирования и экспертной оценки.

Результаты

При разработке внутрикафедральной модели управления мотивацией преподавателя вуза мы опирались на следующие положения.

1. Управление мотивацией НПП – это непрерывный, длительный по срокам процесс, являющийся интегративной частью целостной и долгосрочной программы развития образовательной системы.

2. Современная образовательная организация уже не может рассматриваться как «типовое» учебное заведение. Каждый вуз является организацией с уникальными задачами и характеристиками. При моделировании системы управления мотивацией профессиональной деятельности преподавателя необходимо учитывать эту специфику.

3. Мотивация профессиональной деятельности преподавателя вуза формируется не только за счёт использования административного ресурса – оптимальная мотивация «выращивается» только при непосредственном участии и активной деятельности самого преподавателя. Поэтому управление мотивацией по своей сути является программой профессионального и личностного саморазвития.

4. Оптимальный уровень мотивации профессиональной деятельности отдельных преподавателей не может обеспечить решения задач образовательной организации. Поэтому наиболее актуальной становится задача развития мотивации преподавательских групп (кафедр), работающих над реше-

нием общих образовательных и научно-исследовательских задач.

5. Управление мотивацией преподавателя должно быть вплетено в реальную профессиональную деятельность конкретной кафедры и каждого конкретного работника и гибко реагировать на динамичную профессиональную ситуацию.

6. Внутрикафедральная система управления мотивацией НПП должна быть ориентирована, с одной стороны, на единую обобщённую модель профессиональной компетентности преподавателя вуза, а с другой – на актуализацию и реализацию его неповторимой профессиональной и личностной индивидуальности.

7. В условиях модернизации высшего образования оптимальные условия для управления мотивацией преподавателя вуза создаются в развивающейся организации, которая способна к постоянному созданию внутри себя рабочих инновационных групп, готовых быстро и эффективно реагировать на меняющуюся профессиональную реальность.

8. В условиях ограниченного материального стимулирования и незначительной эффективности мотивации преподавателей с помощью административного ресурса основная роль в создании оптимальной управленческой модели, направленной на мотивацию НПП отводится первичным профессиональным группам. Именно микроколлективы, в которых возможен учёт индивидуальных особенностей преподавателей, становятся способными в кратчайшие сроки, без отрыва от профессиональной деятельности создавать эффективную систему управления мотивацией труда НПП, в основе которой лежат личностные и моральные методы стимулирования.

9. Модель управления мотивацией преподавателя вуза должна строиться на признании ценности и уникальности каждого педагога, неповторимости его профессионального опыта.

В качестве структурной рамки моделирования внутрикафедральной системы

мотивации преподавателя вуза мы использовали уровневую модель О.С. Гапоновой и Ю.Ю. Чилипенко [15]. Модель представлена на *рисунке 1*.

Обсуждение

Апробация предложенной модели проходила на многопредметной кафедре психологии и педагогики дошкольного и начального образования НГПУ им. К. Минина. Охарактеризуем более подробно каждый уровень предложенной нами модели на примере рассматриваемой кафедры.

На *первом уровне* мы исходили из того, что коллектив кафедры не является вновь созданным, а выступает действующей командой со сложившейся корпоративной культурой и опытом решения совместных творческих и интеллектуальных задач. Значительную сложность представляло то, что происходящие в высшем образовании изменения многими воспринимались как «спущенные сверху» и потому вызывали сопротивление. Поэтому важной задачей было создание условий для принятия новых идей большинством сотрудников кафедры.

Сильной стороной данного коллектива является соответствующее отношение к профессии, осознание её значимости, интерес к «своей» науке и смежным дисциплинам. Для большинства педагогов значимыми являются не только материальные ценности, но и в не меньшей степени удовлетворение потребности в самосовершенствовании, интеллектуальном развитии, общественном признании, в творческой продуктивной деятельности. Исходя из этого главной задачей кафедры стало создание условий для развития «мотивационного единства», предполагающего пересмотр каждым преподавателем роли и места «своей» предметной дисциплины в общей структуре профессионально-личностного развития студента.

На данном уровне в рамках работы научно-методического семинара были организованы коллективные обсуждения модели будущего специалиста в области дошколь-

ного и начального образования, что явилось целевым ориентиром для профессиональной деятельности кафедры в целом и каждого преподавателя в отдельности. В ходе обсуждений компетентностная модель будущего педагога перестала восприниматься как «навязанная сверху» и была принята большинством преподавателей. Причастность к общей цели стала самостоятельным мотивирующим фактором [21]. Заметим, что принятие общей цели (в данном случае – компетентностной модели будущего педагога с высшим образованием) обнаружило некоторые дефициты в профессиональных компетенциях преподавателей. Так, была осознана необходимость в обучающих семинарах по наиболее актуальным вопросам компетентностно-ориентированного высшего образования. Несмотря на то что данный этап был направлен на овладение актуальным знанием на информативном уровне, он предполагал активную вовлечённость преподавателей. Им предлагалось участвовать в определении тематики занятий, их содержательного наполнения в соответствии со своими образовательными и профессиональными потребностями. В условиях многопредметной кафедры организация обучающих семинаров оказалась возможной силами самих преподавателей кафедры в соответствии с их областью подготовки, направлением профессиональных интересов и исследовательской деятельности. Это позволило максимально учитывать и использовать уникальность каждого специалиста и создало необходимую базу для перехода на второй уровень мотивационной модели.

Главной задачей *второго уровня* явилось достижение мотивационного единства преподавателей кафедры не только на целевом, но и на деятельностном уровне. Сложные инновации требуют особой организационной структуры, позволяющей «объединить специалистов разных профессий в слаженно функционирующие специальные проектные команды» [13]. С этой точки зрения именно многопредмет-

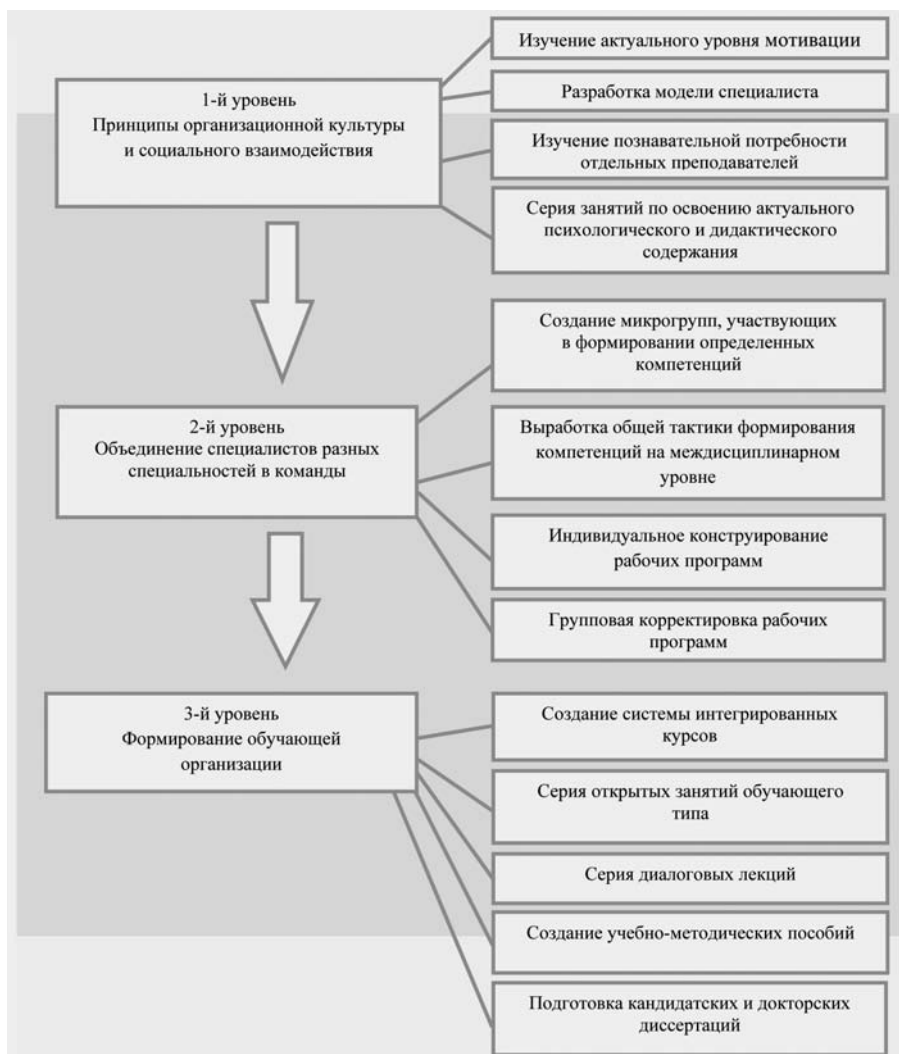


Рис. 1. Внутрикафедральная модель управления мотивацией труда преподавателя вуза
 Figure 1. The intra-departmental model of university teacher's motivation management

ная кафедра является наиболее эффективной формой организации, позволяющей решать сложные профессиональные задачи. На данном уровне мотивационной модели были созданы микрогруппы преподавателей, работающих над формированием одних и тех же или сходных компетенций. В ходе работы микрогрупп вырабатывалась единая тактика формирования отдельных компетенций у студентов, осмысливались роль и вклад каждой предметной

дисциплины в их развитие, определялся необходимый уровень развития каждой компетенции в рамках конкретных дисциплин. Следующим шагом являлась индивидуальная работа преподавателя, в ходе которой он, осознавая место «своей» дисциплины в формировании профессиональных компетенций студентов, самостоятельно отбирал и конструировал содержание, методы обучения, планировал виды и формы самостоятельной работы.

На заключительном этапе второго уровня вновь была организована групповая работа преподавателей с целью анализа полноты, системности, преемственности в формировании компетенций, входящих в компетентностную модель специалиста. Проводилась необходимая корректировка рабочих программ.

На *третьем уровне* мотивационной модели коллектив кафедры во многом стал соответствовать характеристикам «обучающейся организации». По определению П. Сенджа, под ней понимается такая организация, которая непрерывно обучается, причём под обучением понимается не просто накопление знаний, а их эффективное использование в деятельности [22, с. 54]. Наиболее значимыми на третьем уровне стали следующие направления деятельности:

1) создание системы интегрированных курсов на основе профессионального взаимодействия преподавателей-разнопредметников. Работа над интегрированными курсами является одним из наиболее сложных уровней внутрикафедрального профессионального взаимодействия преподавателей;

2) система открытых занятий обучающего типа. Их целью является согласование профессиональных действий преподавателей на процессуальном уровне, обмен современными технологическими решениями;

3) подготовка кандидатских и докторских диссертаций.

Выводы

Нами была предпринята попытка отойти от уже ставшей традиционной практики внешнего стимулирования персонала и приблизиться к идее «выращивания» внутренней мотивации преподавателя вуза. Представленная выше модель является только первым шагом и одним из возможных вариантов решения сложной проблемы – управления мотивацией труда преподавателя высшей школы.

Несомненно, эта проблема требует более тщательного и кропотливого исследования. В частности, необходимо решить вопросы

психологического сопровождения и мониторинга эффективности реализации данной модели, отслеживания устойчивости полученных эффектов, выявления факторов, способствующих и препятствующих развитию оптимальной мотивации преподавателей. Это может стать темой отдельного междисциплинарного исследования.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Преподаватель – главный субъект реформы образования // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 13–20.
2. *Сенашенко В.С.* О престиже профессии «преподаватель высшей школы», учёных степеней и учёных званий // Высшее образование в России. 2017. № 2 (209). С. 36–44.
3. *Красинская Л.Ф.* Преподаватель высшей школы: каким ему быть? (Размышления о социальных ожиданиях и профессиональных реалиях) // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 37–46.
4. *Василенко О.Ю., Вельц Е.В.* Преподаватель вуза: мотивация и стимулирование трудовой деятельности (Обзор социологического исследования). URL: <http://www.vevivi.ru/best/Prepodavatel-vuza-motivatsiya-i-stimulirovanie-trudovoi-deyatelnosti-Obzorsotsiologicheskogo-issledovaniya-ref88191.html>
5. *Москвина Н.Б.* Смысловой конфликт в деятельности преподавателя вуза (опыт эмпирического исследования) // Высшее образование в России. 2016. № 7. С. 95–102.
6. *Гуцу Е.Г.* Когнитивный компонент в структуре профессиональной компетенции преподавателя высшей школы // Современные проблемы науки и образования: Электронный журнал. 2013. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/107-8501>
7. *Гуцу Е.Г., Софоклина Т.М.* Диагностические действия в структуре деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза // Современные проблемы науки и образования: Электронный журнал. 2014. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/115-11862>
8. *Gutsu E.G., Demeneva N.N., Kochetova E.V., Mayasova T.V., Belinova N.V.* Studying motivational-axiological component of professional competence of a college teacher // Interna-

- tional Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 18. Р. 12650–12657.
9. Поздеева С.И. Преподаватель высшей школы: методист, исследователь, новатор? // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 52–58.
 10. Ендовицкий Д.А., Бубнов Ю.А., Гайдар К.М. Увеличение объема документооборота как фактор снижения экономической эффективности вуза // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 17–24.
 11. Мякина Е.В., Житкова В.А. Моделирование системы управления индивидуальными траекториями развития научно-педагогических работников в вузе // Вестник Мининского университета. 2016. № 1.
 12. Бойцова Н.В. Мотивация профессиональной деятельности преподавателя высшей школы // Акмеология: науч.-практ. журнал. 2007. № 2. С. 15–20.
 13. Алавердов А.Р. Эволюция стратегических подходов к мотивации научно-педагогических работников // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 45–53.
 14. Курбатова М., Левин С. Эффективный контракт в системе высшего образования РФ: теоретические подходы и особенности институционального проектирования // Журнал институциональных исследований. 2013. Т. 5. № 1. С. 55–80.
 15. Гапонова О.С., Чилипенко Ю.Ю. Мотивационные аспекты социального взаимодействия участников команды инновационного проекта // Вестник Пермского ун-та. Экономика. 2013. Вып. 2 (17). С. 14–19.
 16. Севастьянова И.Г., Стегний В.Н., Сносиб А.Г. Мотивация инновационной проектной команды // Инновации. 2010. № 12 (146). С. 95–99.
 17. Шекина С.В. Управление персоналом современной организации: учеб.-практ. пособие. М.: Бизнес-школа, 2005. 352 с.
 18. Старцева В.Н. Инновационные технологии управления мотивацией персонала как проблема современного менеджмента // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». 2008. № 1 (9). С. 92–97.
 19. Маняхина О.В. Мотивация творческой деятельности в педагогическом коллективе // Молодой учёный. 2016. № 1. С. 733–735. URL: <https://moluch.ru/archive/105/24947/>
 20. Психологические условия развития организационного поведения работников / Под ред. А.В. Кошарного, Е.А. Гуськова, В.Н. Мясищевой. Белгород: Политекра, 2010. 157 с.
 21. Софрокоумова С.Н., Гуцу Е.Г. Развитие мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза в системе внутривузовского повышения квалификации // Приволжский научный журнал. 2014. № 4 (32). С. 305–309.
 22. Сендж П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающихся организаций. М.: Олимп-Бизнес, 2003. 568 с.

Статья поступила в редакцию 15.10.18

После доработки 29.10.18

Принята к публикации 06.11.18

Intra-Department Model of University Teacher's Motivation Management

Elena G. Gutsu – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., e-mail: elenagytcy@mail.ru
Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University), Nizhny Novgorod, Russia
Address: 1, Ulyanov str., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

Yuliya Yu. Chilipenok – Dr. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., e-mail: YuChil@rambler.ru
National Research University “Higher School of Economics”, Nizhny Novgorod, Russia
Address: 136, Rodionova str., Nizhny Novgorod, 603093, Russian Federation

Abstract. In the context of reforming higher education, the problem of developing and implementing a new, effective management policy aimed at attracting, retaining and motivating highly qualified scientific and pedagogical personnel is of particular relevance. However, as noted in a number of studies, university teachers find themselves in a difficult situation, which is caused by a decline in public recognition of the profession value, staff shortages, turnover and aging of staff, a crisis of motivation

and professional identity in higher education amid significant complications in professional activities. The current stage of higher education development is characterized by large-scale innovation processes, therefore, management of the motivation of teachers of higher education institutions should be considered as the management of motivation in the context of innovation. The basis of this approach is an orientation on creativity and stimulation of personnel's innovative behavior. It is obvious that the task of effective management of university teachers' motivation should be solved as soon as possible, without interrupting the professional activities and within the working teams. The article presents the experience of developing and testing a layered model of intra-departmental management of university teachers' motivation, which is based on the idea of forming a motivated team and creating a corporate culture that will help effectively manage innovative processes at the university.

Keywords: university lecturer, labor motivation, motivation management, innovative activity, intra-department motivation management model

Cite as: Gutsu, E.G., Chilipenok, Yu.Yu. (2018). [Intra-Department Model of University Teacher's Motivation Management]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 12, pp. 69-78. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-69-78>

References

1. Verbitskiy, A.A. (2014). [The Teacher as a Main Subject of the Education Reform]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 13-20. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Senashenko, V.S. (2017). [On the Prestige of the Profession "Teacher of Higher Education", Academic Degrees and Academic Titles]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2 (2017), pp. 36-44. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Krasinskaya, L.F. (2015). [Teacher of Higher School: What Will He Be? (Reflections on Social Expectations and Professional Realities)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 37-46. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Vasilenko, O.Yu., Vel'ts, E.V. (2009). *Prepodavatel' vuza: motivatsiya i stimulirovanie trudovoi deyatel'nosti (Obzor sotsiologicheskogo issledovaniya)* [University Lecturer: Motivation and Stimulation of Labor Activity (Review of a Sociological Study)]. Available at: <http://mirznaniy.com/a/247753/prepodavatel-vuza-motivatsiya-i-stimulirovanie-trudovoy-deyatelnosti-obzor-sotsiologicheskogo-issledovaniya> (In Russ.)
5. Moskvina, N.B. (2016). [Semantic Conflict in the Activities of a University Teacher (the Experience of Empirical Research)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 95-102. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Gutsu, E.G. (2013). [Cognitive Component in the Structure of the Professional Competence of a Higher Education Teacher]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya: Elektronnyi zhurnal* [Modern Problems of Science and Education: Electronic Edition]. No. 1, p. 450. Available at: <http://www.science-education.ru/107-8501> (In Russ., abstract in Eng.)
7. Gutsu, E.G., Sorokina, T.M. (2014). [Diagnostic Actions in the Structure of the Activity Component of the Professional Competence of a University Teacher]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya: Elektronnyi zhurnal* [Modern Problems of Science and Education: Electronic Edition]. No. 1, p. 411. Available at: <http://www.science-education.ru/115-11862> (In Russ., abstract in Eng.)
8. Gutsu, E.G., Demeneva, N.N., Kochetova, E.V., Mayasova, T.V., Belinova, N.V. (2016). Studying Motivational-Axiological Component of Professional Competence of a College Teacher. *International Journal of Environmental and Science Education*. Vol. 11. No. 18, pp. 12650-12657. Available at: <http://ijese.net/makale/1734>

9. Pozdeeva, S.I. (2017). [Higher School Teacher: Methodologist, Researcher, Innovator?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 52-58. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Endovitskii, D.A., Bubnov, Yu.A., Gaidar, K.M. (2014). [Increased Volume of Documents Circulation as a Factor of Decline of University's Economic Efficiency]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11, pp. 17-24. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Myalkina, E.V., Zhitkova V.A. (2016). [Modeling the System of Control of Trajectories of Individual Development for Scientific and Teaching Staff in Higher School]. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*. No. 1. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Boitsova, N.V. (2007). [Motivation of University Teacher's Professional Activities]. *Akmeologiya: nauch.-prakt. zhurnal = Acmeology*. No. 2, pp. 15-20. (In Russ.)
13. Alaverdov, A.R. (2015). [Evolution of Strategic Approaches to Motivation of the University Teaching Staff]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 45-53. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Kurbatova, M., Levin, S. (2013). [Efficient Contract in the System of Higher Education of the Russian Federation: Theoretical Approaches and Features of Institutional Design]. *Zhurnal institutsional'nykh issledovaniy = Journal of Institutional Research*. Vol. 5, no. 1, pp. 55-80. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Gaponova, O.S., Chilipenok, Yu.Yu. (2013). [Motivational Aspects of Social Interaction between the Participants of an Innovation Project Team]. *Vestnik Permskogo universiteta. Ekonomika = Perm University Herald. Economy*. No. 2 (17), pp. 14-19. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Sevast'yanova, I.G., Stegnii, V.N., Sposib, A.G. (2010). [Motivation of an Innovative Project Team]. *Innovatsii [Innovation]*. No. 12 (146), pp. 95-99. (In Russ.)
17. Shekshnya, S.V. (2005). *Upravlenie personalom sovremennoi organizatsii: uchebno-prakticheskoe posobie* [Personnel Management of a Modern Organization: Educational and Practical Manual]. Moscow: Biznes-shkola Publ., 352 p. (In Russ.)
18. Startseva, V.N. (2008). [Innovative Management Technologies of Staff Motivation as a Problem of Modern Management]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya Sotsial'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. No. 1 (9), pp. 92-97. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Manykhina, O.V. (2016). [Motivation of Creative Activity in a Pedagogical Team]. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*. No. 1, pp. 733-735. Available at: <https://moluch.ru/archive/105/24947/> (In Russ.)
20. Kosharnyi, A.V., Gus'kov, E.A., Myasishchev, V.N. (Eds) (2010). *Psikhologicheskie usloviya razvitiya organizatsionnogo povedeniya rabotnikov* [Psychological Conditions for the Development of Pro-Organizational Behavior of Employees]. Belgorod: Politerra Publ., 157 p. (In Russ.)
21. Sorokoumova, S.N., Gutsu, E.G. (2014). [The Development of the Motivational and Value Component of a University Teacher's Professional Competence in the System of Intra-University Professional Development]. *Privolzhskii nauchnyi zhurnal = Privolzhsky Scientific Journal*. No. 4, pp. 305-309. (In Russ., abstract in Eng.)
22. Sendzh, P. (2003). *Pyataya distsiplina. Iskusstvo i praktika samoobuchayushchikhsya organizatsii* [The Fifth Discipline. The Art and Practice of Self-Learning Organizations]. Moscow: Olymp-Business Publ., 568 p. (In Russ.)

The paper was submitted 15.10.18

Received after reworking 29.10.18

Accepted for publication 06.11.18

Реформирование системы высшего образования в Китае: современные итоги

Донецкая Светлана Сергеевна – д-р экон. наук, проф. E-mail: dss@inbox.ru
Новосибирский государственный университет, Новосибирск, Россия
Адрес: 630090, г. Новосибирск, ул. Пирогова, 1

Цзи Цяньнань – студент. E-mail: 1185991311@qq.com
Хэйлунцзянский университет, Харбин, КНР
Адрес: 150080, г. Харбин, провинция Хэйлунцзян, Нанганг, Хуефу роуд, 74

***Аннотация.** В статье анализируются итоги реформ, проведённых в системе высшего образования Китая в конце XX – начале XXI вв. На основе официальной статистики показано, как изменилось количество высших учебных заведений, численность студентов и выпускников, а также структура подготовки специалистов по уровням образования и направлениям подготовки с 1995 по 2016 гг. Представлена динамика финансирования университетов.*

Исследование показало, что результатом правительственных реформ стало стремительное увеличение числа университетов и количества студентов. Высшее образование из элитного превратилось в массовое. С 1995 по 2016 гг. коэффициент валового охвата населения высшим образованием увеличился в 9,5 раз и составил 42,7%. Эффективная государственная политика поддержки студентов, обучающихся в зарубежных университетах, и содействие их последующему трудоустройству привели к тому, что к 2016 г. по сравнению с 1995 г. в три раза (с 28 до 79%) возросла доля тех, кто после обучения предпочёл вернуться домой. Структура подготовки специалистов высшей квалификации соответствует потребностям растущей экономики: 34% выпускников имеют инженерные профессии, а наибольший рост числа выпускников сохраняется по экономическим и управленческим специальностям, а также по педагогике. Главный результат проведённых реформ – международное признание китайских университетов и, как следствие, вхождение лучших из них в топ-100 влиятельных международных рейтингов.

***Ключевые слова:** реформы высшего образования КНР, финансирование университетов в КНР, численность студентов в КНР, уровень образованности в КНР, рейтинги университетов*

***Для цитирования:** Донецкая С.С., Цзи Цяньнань. Реформирование системы высшего образования в Китае: современные итоги // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 79-92.*

DOI: <https://doi.org/10.3192/0869-3617-2018-27-12-79-92>

Введение

В 2013 г. ведущие российские вузы – участники проекта 5-100 приступили к решению непростой задачи – наращиванию научно-образовательного потенциала и повышению конкурентных позиций на глобальном рынке образовательных услуг. За прошедшие пять лет достигнуты определённые результаты, особенно теми университетами, которые ак-

тивно участвуют в международных научных коллаборациях и развивают процессы интернационализации образовательной деятельности [1]. Однако несмотря на то что российские вузы имеют многолетнюю историю международного сотрудничества [2], они вынуждены постоянно приспосабливаться к современным экономическим и политическим вызовам, искать новых партнёров и форми-

ровать иные, чем ранее, формы взаимодействия с ними [3–7]. Поэтому важно понимать особенности и знать современные тенденции развития высшего образования в иностранных государствах.

В настоящее время взоры российских университетов всё чаще обращены в сторону азиатских стран, прежде всего Китая. И это не случайно. За последние десятилетия Китай достиг значимых экономических успехов и стал самым динамично развивающимся государством в мире. По данным CIA World Factbook, среднегодовой пророст ВВП Китая с 2007 по 2016 гг. составил 9,9%, в то время как в странах G-8 не превысил 1,6%, а в среднем по всем государствам мира равен 3,6%¹. Большинство экспертов объясняют такие результаты наличием дешёвой рабочей силы, нежёстким законодательством и аккумулярованием значительных инвестиций. Но есть и другое мнение, состоящее в том, что без грамотной политики Китая в области науки и образования этого невозможно было бы достичь [8].

Реформирование системы образования в КНР началось в 1949 г., непосредственно после провозглашения государства [9]. Однако наиболее значительные изменения произошли в высшем образовании в 1980-е гг. В то время были введены единые правила приёма в университеты, а также принято «Положение КНР о степенях», предполагающее присвоение выпускникам вузов академических степеней: специалиста (Associate Degree – специальный образовательный ценз, который сильно ограничивает возможности трудоустройства и позволяет устроиться только на работу, где не требуется высокой квалификации; присваивается после 2–3-годичного обучения в университете), бакалавра (Bachelor's Degree; присваивается после 4–6-годичного обучения); магистра (Master's Degree; предполагает 2–3-летнее обучение) и доктора (Doctoral Degree – 3–4-летнее обучение) [9; 10]. Кро-

ме того, расширены возможности вузов в плане организации учебного процесса, выбора методов и режимов обучения, увеличения дополнительных курсов, изменения системы оценки знаний студентов, введения платного образования² [9; 11]. В 1990-е гг., с углублением реформ и перестройкой экономической системы, китайское высшее образование вступило в новый исторический период под лозунгом повышения роли науки и качества обучения³. В июле 1994 г. Государственный совет КНР предложил реализовать «Проект 211», нацеленный на создание и реорганизацию около 100 университетов и открытие ряда ключевых, необходимых для китайской экономики направлений обучения. Финансирование проекта предполагалось за счёт мобилизации средств со стороны государства, департаментов и университетов⁴. 4 мая 1998 г. Министерство образования КНР решило дополнительно поддержать некоторые университеты, такие как Пекинский университет, Университет Цинхуа и др., в рамках программы создания университетов мирового уровня. Проект был назван «Проект 985», и на его реализацию ежегодно в течение трёх лет правительство направляло 1% доходной части государственного бюджета⁵. Наконец, в 2010 г. ЦК КПК и Государственный совет КНР обнародовали «Программу среднесрочной и долгосрочной реформы и развития образования КНР на 2010–2020 годы». Она предусматривает

² 普通高等学校招生制度改革 концепция реформы системы зачисления в колледжи и университеты. URL: <http://www.docin.com/p-307865198.html> (In Chinese)

³ 中国高等教育 Высшее образование в Китае. URL: [https://baike.sogou.com/v426445.htm?fromTitle=%E9%AB%98%E7%AD%89%E6%95%99%E8%82%B2\(In Chinese\)](https://baike.sogou.com/v426445.htm?fromTitle=%E9%AB%98%E7%AD%89%E6%95%99%E8%82%B2(In Chinese))

⁴ 211 工程 Проект 211. URL: [https://baike.sogou.com/v63156.htm?fromTitle=211%E5%B7%A5%E7%A8%8B\(In Chinese\)](https://baike.sogou.com/v63156.htm?fromTitle=211%E5%B7%A5%E7%A8%8B(In Chinese))

⁵ 985 工程 Проект 985. URL: [https://baike.sogou.com/v294977.htm?fromTitle=985%E5%B7%A5%E7%A8%8B\(In Chinese\)](https://baike.sogou.com/v294977.htm?fromTitle=985%E5%B7%A5%E7%A8%8B(In Chinese))

¹ The World Economy. URL: <http://www.ereport.ru/>

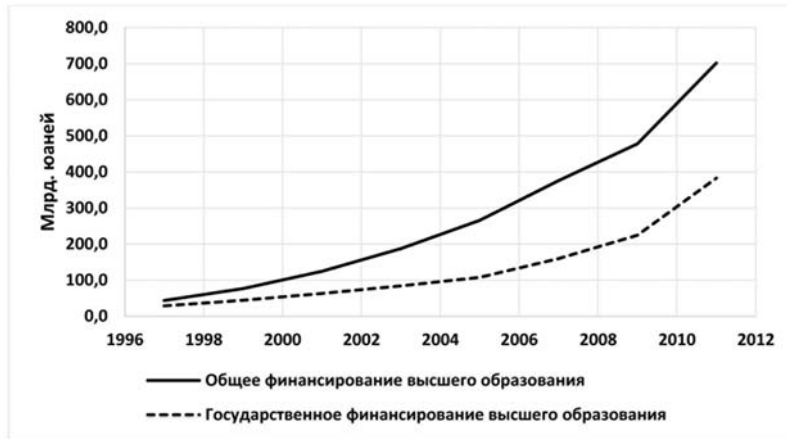


Рис. 1. Динамика финансирования высшего образования в КНР с 1997 по 2011 гг.

Fig. 1. Dynamics of higher education funding in China from 1997 to 2011

Источник информации: [15].

всестороннее улучшение качества высшего образования, повышение уровня научных исследований, расширение возможностей социального обслуживания, оптимизацию структуры университетов. К окончанию действия программы планируется доведение уровня охвата населения высшим образованием до 40%⁶.

Поскольку реформирование системы высшего образования в Китае проходит уже не одно десятилетие, интересны его современные результаты. Отметим, что уже появились публикации [9; 10; 12–14], в которых дана качественная оценка основных достижений КНР в образовательной сфере. Авторы статьи на основе анализа данных Национального бюро статистики Китая и информации, взятой из других китайских первоисточников, представят количественную оценку изменений, которые произошли в системе высшего образования Китая с 1995 по 2016 гг. Будут также показаны размеры и динамика инвестиций в развитие китайских университетов.

Финансирование образовательных реформ

Проведённые в Китае образовательные реформы сопровождались ростом инвестиций в образовательную сферу. Только с 1997 по 2015 гг. общее финансирование возросло в 14,3 раза (в 10,2 раза в ценах 1997 г.), достигнув в 2015 г. 3612,9 млрд. юаней [15]. В эти годы на долю высшего образования ежегодно приходилось от 20 до 30% общих отраслевых расходов. Так, например, в 2011 г. общее финансирование высшего образования составило 702,1 млрд. юаней, что в 16,1 раз больше, чем в 1997 г. (Рис. 1). Средний ежегодный прирост финансирования высшего образования составил 22% (в ценах 1997 г. – 19,8%). В структуре общего финансирования высшего образования доля государственных затрат составляла в этот период времени от 40 до 65%. В целом, если сравнивать финансирование высшего образования с ВВП Китая, то можно заметить, что с каждого юаня ВВП от 0,55 (в 1997 г.) до 1,45 юаней (в 2011 г.) инвестировалось в развитие университетов и поощрение студентов. Нужно отдать должное дальновидности правительства КНР, которое, несмотря на мировой кризис, не свернуло образовательные реформы и не снизило финансирование образовательной

⁶ 中国中长期教育改革和发展纲要 (2010–2020) – Программа среднесрочной и долгосрочной реформы и развития образования КНР на 2010–2020 годы. URL <http://zongqing1028.blog.163.com/blog/static/12716629520107308487845/> (In Chinese)

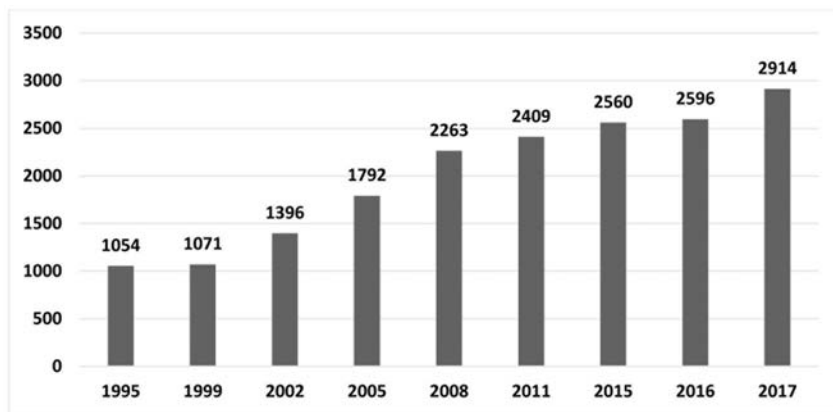


Рис. 2. Динамика роста числа университетов в Китае с 1995 по 2017 гг.

Fig. 2. Dynamics of the number of universities in China from 1995 to 2017

Источник информации: [15].

сферы, как рекомендовал Международный валютный фонд [16]. Возможно, именно поэтому страна сейчас демонстрирует значительные экономические успехи.

Новые университеты

С 1995 г. в Китае непрерывно растёт число университетов: в среднем на 85 заведений в год (в 1995 г. – 1054 университета, в 2017 г. – 2914), однако рост этот неравномерный. Если в конце прошлого века число университетов ежегодно увеличивалось на 57 единиц, то в начале XXI в. прирост ускорился. Например, только за последние три года (с 2015 по 2017 гг.) в Китае ежегодно открывалось 118 университетов (Рис. 2). Среди новых университетов больше государственных и совместных китайско-иностранных высших учебных заведений. Например, в 2006 г. в Сучжоу открылся Xi'an Jiaotong-Liverpool University, созданный при сотрудничестве Университета Сиань Цзяотун и Университета Ливерпуля (Великобритания). В 2011 г. в Шэньчжэне появился Southern University of Science and Technology, в Шаньане – NYU Shanghai, основанный Восточно-Китайским педагогическим и Нью-Йоркским университетами. В 2012 г. в городе Шэньчжэне учреждён The Chinese University of Hong Kong. В 2013 г. создан Shanghai University of Science

and Technology, в 2015 г. – Shenzhen MSU-BIT University, организованный Народным правительством Шэньчжэня, МГУ им. М.В. Ломоносова и Пекинским технологическим институтом. Ещё есть новые частные университеты, но их число незначительно. Например, в 2009 г. в Китае было всего 658 частных университетов. К 2016 г. их число выросло всего на 83 единицы.

За годы реформ в Китае не только увеличилось число университетов, но и изменилась их структура (Табл. 1). Например, если в 1999 г. четверть университетов готовили специалистов в области науки и техники, то к 2015 г. число таких университетов возросло в 3,4 раза, и они уже составляли 35,4% от общего числа университетов. Также в 3–3,6 раз увеличилось количество высших учебных заведений политологии и права, искусства, финансовых и лингвистических университетов. Менее чем в два раза увеличилось количество медицинских и сельскохозяйственных университетов, а также национальных академий. Однако наиболее стремительно (в 8,3 раза) выросло число комплексных университетов (с 74 в 1999 г. до 612 в 2015 г.). В то же время к 2015 г. закрылись 8 педагогических вузов и полностью исчезли университеты, предлагавшие краткосрочную профессиональную подготовку (в

Таблица 1

Структура университетов Китая по направлениям подготовки в 1999 и 2015 гг.
Structure of Chinese Universities by Educational Fields in 1999 and 2015

Университеты	Число университетов		В процентах к итогу	
	1999	2015	1999	2015
Научно-технические	268	906	25,0	35,4
Педагогические	227	219	21,2	8,6
Краткосрочной профессиональной подготовки	161	—	15,0	—
Медицинские	118	192	11,0	7,5
Комплексные	74	612	6,9	23,9
Финансовые	74	261	6,9	10,2
Сельскохозяйственные	47	81	4,4	3,2
Искусства	29	92	2,7	3,6
Политологии и права	25	73	2,3	2,9
Лингвистики и литературы	15	54	1,4	2,1
Физической культуры и спорта	14	33	1,3	1,3
Национальные академии	12	18	1,1	0,7
Лесоводства	7	19	0,7	0,7
Итого	1071	2560	100,00	100,00

Рассчитано по данным: [15].

1999 г. таковых было 15%). Последнее связано с политическим курсом китайского правительства, предполагающим объединение в одном учебном заведении всех видов подготовки специалистов с высшим образованием (от специалистов с 2–3-годовичным профессиональным образованием до докторантов). Поэтому в настоящее время краткосрочную профессиональную подготовку можно получить в любом китайском университете.

Динамика роста численности студентов и выпускников китайских вузов

С ростом числа университетов увеличивалось и количество студентов. Так, с 1995 по 2016 гг. их численность увеличилась в 10 раз: с 2,9 млн. чел. в 1995 г. до 28,9 млн. чел. в 2016 г. (Рис. 3). Причём если с 2000 по 2005 гг. рост студентов был стремительный (в среднем на 2,2 млн. чел. в год), то с 2005 по 2010 гг. он замедлился до 1,5 млн. год, а с 2011 г. — до 0,8 млн. чел. Динамика изменения числа выпускников была аналогичной — рост в 9,4 раза за анализируемый период: с 805 тыс. чел. в 1995 г. до 7605,7 тыс. чел. в 2016 г.

Стоит отметить, что в Китае в университетах возможно обучение взрослого населения по программам 2–3-годовичной профессиональной подготовки и бакалавриата. Это связано с низкой профессиональной образованностью данной группы населения и высоким уровнем безработицы среди ее представителей. Поступление взрослого населения в магистратуру и докторантуру ограничивается прежде всего возрастным цензом: 40 и 45 лет соответственно⁷.

Масштабы обучения взрослых впечатляют. Например, в 2016 г. по программам высшего образования обучалось 5859,4 тыс. чел. Для сравнения — это 20,2% от численности молодых людей, охваченных высшим образованием в том же году. Так же, как и среди молодёжи, наблюдается рост численности взрослых студентов, хотя и не такими значительными темпами. Например, с 2004 по 2015 гг. их количество еже-

⁷ 中国教育体系（高等教育）Система образования в Китае (высшее образование). URL: <http://www.education-medelle.com/articles/visschee-obrazovanie-v-ritae.html> (In Chinese)

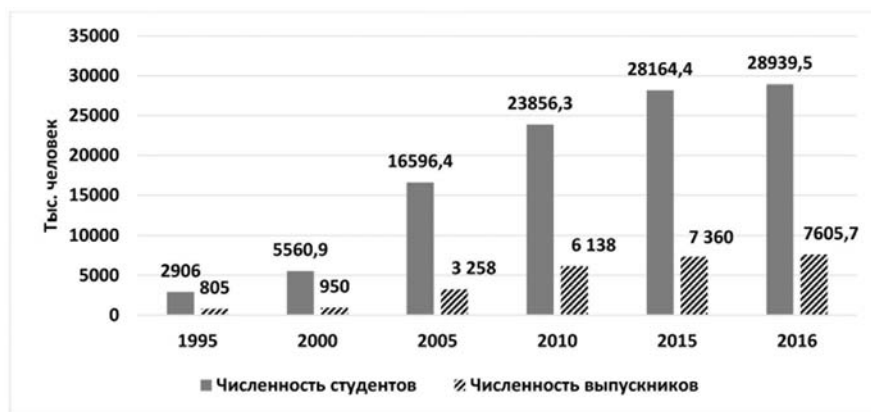


Рис. 3. Динамика изменения численности студентов и выпускников китайских университетов с 1995 по 2016 гг.

Fig. 3. Dynamics of the number of students and graduates from Chinese universities from 1995 to 2016

Источник информации: [15].



Рис. 4. Динамика изменения численности взрослых студентов и выпускников в Китае с 2004 по 2016 гг.

Fig. 4. Dynamics of the number of adult students and graduates in China from 2004 to 2016

Источник информации: [15].

годно возрастало в среднем на 196,5 тыс. чел., а в 2016 г. наблюдалось резкое снижение на 515,5 тыс. чел. (Рис. 4). Отметим, что подавляющая часть взрослых студентов получает краткосрочную профессиональную подготовку. Поэтому выпускников с дипломом бакалавров среди них менее половины: 41,8% – в 2016 г. (в 2004 г. таковых было всего 28,5%).

В конце 1970-х гг. китайское правительство, озабоченное нехваткой высококвалифицированных специалистов, открыло для своих граждан государственную границу и позволило им обучаться в зарубежных университетах. Однако поток выезжающих резко возрос только после того, как в 1998 г. Госсовет КНР подписал специальное распоряжение, упрощающее процедуру выезда,



Рис. 5. Динамика численности китайских студентов, обучающихся в зарубежных университетах, с 1995 по 2015 гг.

Fig. 5. Dynamics of the number of Chinese students returned home after studying from 1995 to 2015

Источник информации: [15].

а в 2004 г. были сняты ограничения на обязательную отработку в течение пяти лет в Китае после окончания обучения⁸. Этим незамедлительно воспользовались китайские студенты: если в 1995 г. за границу выехало всего 20,4 тыс. студентов (менее 1% от их общего числа), то к 2016 г. число уехавших выросло в 26,7 раз, достигнув 544,5 тыс. человек, или 2,1% от общего числа студентов (Рис. 5). Интересна статистика возвращения студентов. Если в 1995 г. возвратились 28,2% студентов, выехавших за границу для обучения, то в 2016 г. – уже 79,4%, что объясняется прежде всего уверенностью выпускников в трудоустройстве на родине.

Изменение структуры выпускников китайских вузов

Проанализируем структуру выпуска из университетов. Прежде всего, стоит заметить, что до начала 2000-х гг. в Китае были

только студенты, получающие 2–3-годичное профессиональное образование (специалисты) и обучающиеся в бакалавриате. Причём если в 1997 г. «специалисты» составляли более половины общей численности студентов (54%), то уже к 2005 г. их становится менее 50%, и далее с каждым годом этот процент снижается. Почти половина выпускников – бакалавры (46% – в 2005 г. и 49,2% – в 2016 г.). На долю магистрантов приходилось 5% выпускников в 2005 г. и 6,7% – в 2016 г.; доля докторантов – менее 1% [15].

С 1997 по 2016 гг. ежегодно увеличивалась численность выпускников всех категорий (Рис. 6). Наиболее существенный прирост был в период с 2005 по 2010 гг., когда число выпускников-специалистов каждый год в среднем увеличивалось на 312,3 тыс. чел., бакалавров – на 224,9 тыс., магистрантов – на 34,5 тыс. чел. и докторов – на 4,3 тыс. чел. В последующие пять лет резко сократился прирост выпуска специалистов (всего 11,8 тыс. чел. в год). Рост выпуска других категорий студентов также замедлился, но не существенно.

⁸ Боровская Н. Россия должна научиться у Китая охоте «за умами» // Информационное агентство REGNUM. 04.07.2012. URL: <https://regnum.ru/news/1548073.html>



Рис. 6. Динамика изменения численности выпускников (по категориям) с 1997 по 2016 гг.

Fig. 6. Dynamics of the number of graduates (by categories) from 1997 to 2016

Источник информации: [15].

Таблица 2

Структура выпуска бакалавров, магистров и докторов по направлениям подготовки в 1997, 2005 и 2015 гг.

Structure of the Graduates of Bachelor's, Master's and Doctoral Programs according to Educational Fields in 1997, 2005 and 2015

Направления подготовки	Бакалавры			Магистры		Доктора	
	1997	2005	2015	2005	2015	2005	2015
Инженерия	46,0	35,3	32,9	39,2	35,4	34,1	34,8
Экономика	13,1	5,5	6,1	5,8	4,9	5,8	4,1
Наука	10,3	11,1	7,1	10,2	7,6	19,7	20,4
Литература	9,5	15,5	10,3	7,5	5,9	4,4	3,4
Медицина	8,3	6,6	6,2	9,3	10,8	15,5	16,2
Сельское хозяйство	4,3	2,4	1,7	3,1	3,6	4,0	4,7
Педагогика	3,6	3,4	3,5	2,9	5,9	1,6	1,8
Право	3,3	5,2	3,7	8,0	7,4	4,3	4,9
История	1,5	0,7	0,5	1,3	0,9	2,0	1,3
Философия	0,2	0,1	0,1	1,1	0,7	1,6	1,1
Менеджмент	—	14,2	19,1	11,7	13,8	7,0	6,3
Военные	—	—	—	0,1	0,0	0,1	0,1
Искусство	—	—	8,9	—	3,3	—	0,9
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Рассчитано по данным: [15].

Можно предположить, что такая динамика свидетельствует о насыщении внутреннего рынка специалистами с низшим уровнем высшего образования. Структура выпусков бакалавров, магистров и докторов по направлениям подготовки и измене-

ние их численности в 2015 г. по сравнению с 2005 г. представлены в *таблицах 2 и 3*. (структуру выпускников-специалистов мы не анализируем, так как к 2015 г. изменилась классификация направлений подготовки данной категории студентов).

Таблица 3

Изменение численности выпускников по направлениям подготовки в 2015 г. по сравнению с 2005 г.
Dynamics of the Number of Graduates according to Educational Fields in 2015 as compared with 2005

Направления подготовки	Прирост, чел.			Рост, раз		
	Бакалавры	Магистры	Доктора	Бакалавры	Магистры	Доктора
Инженерия	663 283	112 616	9 302	2,3	2,8	2,0
Менеджмент	477 286	49 496	1 487	3,3	3,6	1,8
Литература	140 626	17 003	595	1,6	2,4	1,5
Экономика	138 655	14 847	567	2,7	2,6	1,4
Медицина	127 906	38 781	4 416	2,3	3,6	2,0
Наука	92 556	21 308	5 520	1,6	2,3	2,0
Педагогика	73 766	24 864	523	2,5	6,4	2,1
Право	55 145	23 853	1 440	1,7	2,8	2,2
Сельское хозяйство	25 489	12 794	1 456	1,7	3,6	2,3
История	6 716	2 205	132	1,6	2,0	1,2
Философия	764	1 629	174	1,6	1,9	1,4
Военное дело	—	82	8	—	1,9	1,4

Рассчитано по данным: [15].

Более трети китайских выпускников-бакалавров имеют инженерные специальности (соответственно 46% – в 1997 г., 35,3% – в 2005 г. и 32,9% – в 2015 г.). В 1997 г. значимыми были также следующие четыре направления подготовки: «экономика» (13,1%), «наука» (10,3%), «литература» (9,5%) и «медицина» (8,3%). В 2005 и 2015 гг. профессиональная структура выпуска бакалавров изменилась. В 2005 г. на второе место по значимости вышли такие специальности, как «литература» (15,5%) и «менеджмент» (14,2%), за ними следуют «наука» (11,1%) и «медицина» (6,6%). В 2015 г. до 19,1% увеличилась доля выпускников по направлению «менеджмент» и, напротив, до 10,1% сократилась доля выпускников по литературе и появились бакалавры в области искусства (8,9%). Ежегодно выпускается очень мало бакалавров по истории и философии. В выпусках магистров 2015 и 2015 гг. значительных структурных сдвигов не произошло. Более трети выпускников имеют инженерные специальности (39,2% – в 2005 г., 35,4% – в 2015 г.). Следующая треть выпускников обучалась менеджменту, науке и медицине (соответственно 11,7; 10,2 и 9,3% – в 2005 г.

и 13,8; 7,6 и 10,8% – в 2015 г.). Меньше всего выпускается магистров по философии, истории и военному делу. Наиболее стабильна структура выпуска докторов. Так же, как и в случае с бакалаврами и магистрами, почти треть докторов имеют инженерные специальности (34,1% в 2005 г. и 34,8% – в 2015 г.). В целом структура выпуска докторов схожа со структурой выпуска магистров. Отличие в том, что меньше докторов выпускается по менеджменту, а больше – специалистов в области науки (19,7% – в 2005 г. и 20,4% – в 2015 г.) и медицины (15,5% – в 2005 г. и 16,2% – в 2015 г.).

Что касается прироста выпускников-бакалавров, то можно заметить, что за 10 лет наиболее значительно увеличилось число инженеров – на 663,3 тыс. чел. (в 2,3 раза), специалистов в области администрирования – на 477,3 тыс. чел. (в 3,3 раза), специалистов по литературе – на 140,6 тыс. чел. (1,6 раза), экономистов – на 138,7 тыс. чел. (2,7 раза) и медиков – на 127,9 тыс. чел. (2,3 раза). За тот же период наибольший прирост выпускников магистратуры произошёл также по инженерным специальностям – на 112,6 тыс. чел. (в 2,8 раза), менеджменту –

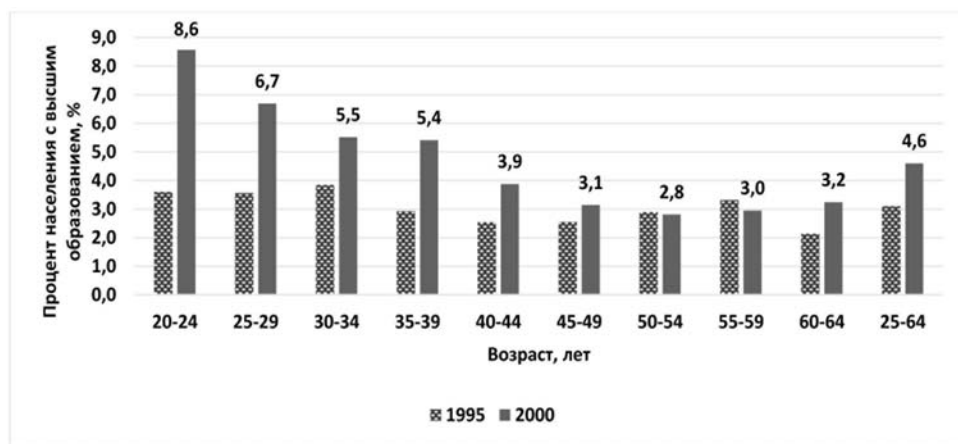


Рис. 7. Процент населения Китая с высшим образованием (по возрастным группам), в 1995 и 2000 гг.

Fig. 7. The percentage of population of China who have higher education (by age groups), in 1995 and 2000

Рассчитано по данным: [17; 18].

49,5 тыс. чел. (3,6 раза), медицине – 38,8 тыс. чел. (3,6 раза) и педагогике – 24,9 тыс. чел. (6,4 раза). Выпуск докторов вырос по всем направлениям подготовки не более чем в два раза. Наиболее существенный абсолютный прирост наблюдался по инженерным направлениям (на 9,3 тыс. чел.), науке (5,5 тыс. чел.) и медицине (4,4 тыс. чел.).

Изменение уровня образованности населения Китая

Мудрая политика правительства Китая в образовательной сфере привела к тому, что процент неграмотного населения в возрасте 15 лет и старше снизился с 15,8% в 1998 г. до 5,3% в 2016 г. [15]. В 9,5 раз увеличился валовой коэффициент охвата населения высшим образованием (с 4,5% в 1995 г.⁹ до 42,7% в 2016 г.¹⁰). Стремительное увеличение численности населения, имеющего высшее образование, не

могло не отразиться на повышении уровня образованности нации в целом. К сожалению, нам удалось найти данные китайской демографической статистики только 1995 и 2000 гг. Но анализ показателей даже за такой короткий промежуток времени показывает, что доля населения Китая с высшим образованием в возрасте 25–64 года увеличилась с 3,1 до 4,6% (Рис. 7). Наиболее значительное повышение произошло среди молодёжи в возрасте 20–24 года (с 3,6 до 8,6%) и 25–29 лет (с 3,6 до 6,7%), а также среди населения 35–39 лет (с 3,9 до 5,4%). К 2016 г., по данным Education at a Glance, доля населения Китая в возрасте 25–64 года с высшим и средним профессиональным образованием достигла уже 9%, а среди молодёжи в возрасте 25–34 года – 18%¹¹.

Изменение позиций китайских вузов в международных рейтингах

Индикатором успешности реформ в высшем образовании является продвиже-

⁹ Мировой Атлас данных. URL: <https://knoema.ru/atlas>

¹⁰ В 2016 г. в Китае насчитывалось 37 миллионов студентов // Синьхуа Новости. 2018. 14.09. URL: http://russian.news.cn/2017-07/12/c_136437587.htm

¹¹ Education at a Glance, 2017. URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/eag2017_eng.pdf

ние китайских университетов в наиболее влиятельных международных рейтингах: Academic Ranking of World Universities (ARWU, Шанхайский рейтинг), QS World Universities Rankings и Times Higher Education (THE).

В самом строгом Шанхайском рейтинге, который был создан с целью оценки конкурентоспособности китайских университетов по сравнению с мировым научно-образовательным сообществом, в 2003 г. (когда рейтинг был впервые опубликован) лучшие результаты показали два китайских вуза: Tsinghua University и Peking University, занявшие места 201-300. В 2017 г. эти же университеты прочно утвердились в топ-100, где были позиционированы соответственно на 48-м и 71-м местах. Всего в топ-500 рейтинга ARWU вошли 45 китайских вузов, в то время как в 2003 г. таковых было только 9 университетов.

В рейтинге THE лучшие позиции имеют также Tsinghua University и Peking University, которые с 2014 г. прочно удерживаются в топ-50 лучших вузов мира (в 2018 г. заняли соответственно 27-е и 30-е места)¹². По версии QS Tsinghua University находится на 17-м месте, а Peking University – на 30-м месте в международной таблице о рангах 2018 г.¹³ Кроме них еще четыре китайских вуза входят в топ-100 рейтинга: Fudan University (44), Shanghai Jiao Tong University (59), Zhejiang University (68), University of Science and Technology of China (98). Для сравнения: в 2011 г. в топ-100 входили только три китайских университета: Peking University (46), Tsinghua University (47) и Fudan University (91)¹⁴.

¹² Times Higher Education World University Rankings. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

¹³ QS World University Rankings. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019>

¹⁴ QS World University Rankings 2011 report. URL: http://www.ireg-observatory.org/pdf/qs_world_university_rankings.pdf

Заключение

Таким образом, современным итогом правительственных образовательных реформ в сфере высшего образования стало стремительное увеличение числа университетов и количества студентов в Китае. Высшее образование из элитного стало массовым: валовой коэффициент охвата населения высшим образованием увеличился в 9,5 раз, с 4,5% в 1995 г. до 42,7% в 2016 г., и превзошёл запланированный в «Программе среднесрочной и долгосрочной реформы и развития образования КНР на 2010–2020 годы» уровень в 40%¹⁵. Министерство образования Китая рассчитывает повысить данный показатель к 2019 г. до 50%¹⁶.

Грамотная государственная политика поддержки студентов, обучающихся в зарубежных университетах, и гарантии их трудоустройства привели к тому, что по сравнению с 1995 г. к 2016 г. в три раза (с 28,2 до 79,4%) возросла доля тех, кто после обучения предпочёл вернуться домой.

Структура подготовки специалистов высшей квалификации полностью соответствует потребностям растущей инновационной экономики: треть выпускников всех уровней подготовки имеют инженерные профессии, а каждый пятый выпускник с докторской степенью обладает квалификациями, необходимыми для работы в научных организациях. Расширение предпринимательских возможностей и улучшение уровня жизни китайского населения обусловило дополнительную потребность в управленцах, медиках и педагогах, что отразилось на значи-

¹⁵ 中国中长期教育改革和发展纲要 (2010-2020) Программа среднесрочной и долгосрочной реформы и развития образования КНР на 2010–2020 годы. URL: <http://zongqing1028.blog.163.com/blog/static/12716629520107308487845/> (In Chinese)

¹⁶ В 2016 г. в Китае насчитывалось 37 миллионов студентов // Синьхуа Новости. 14.09.2018. URL: http://russian.news.cn/2017-07/12/c_136437587.htm

тельном за последние десять лет увеличении числа бакалавров и магистрантов по этим направлениям подготовки.

Не менее важный результат реформ – международное признание китайских университетов и, как следствие, вхождение лучших из них в топ-100 влиятельных международных рейтингов.

Таким образом, реформы в сфере образования оправданны. А если учесть, что начало их реализации удачно предшествовало последним мировым экономическим кризисам, то, возможно, именно изменения в образовательной сфере позволили Китаю поддерживать высокие темпы развития в последнее десятилетие.

Литература

1. Пенкер И.Ю. Интернационализация образования и науки как средство повышения конкурентоспособности российских университетов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 8. С. 154–159.
2. Арефьев А.А. Тенденции экспорта российского образования в 2005–2015 гг. // Вестник Российской академии наук. 2016. Т. 86. № 10. С. 902–908.
3. Комлева В.В. Противоречия интернационализации высшего образования // Социально-экономические явления и процессы. 2017. Т. 12. № 6. С. 469–477.
4. Глебова А.Н. Современные формы организации международного сотрудничества в сфере высшего образования // Наука и школа. 2016. № 4. С. 52–59.
5. Филитов В.М. Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы и перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. 2015. Т. 15. № 3. С. 2013–211.
6. Wu H, Zha Q. A New Typology for Analyzing the Direction of Movement in Higher Education Internationalization // Journal of Studies in International Education. 2018. Vol. 22 (3). P. 259–277.
7. Soderlund H. Internationalization in the Higher Education Classroom: Local Policy Goals Put into Practice // Journal of Studies in International Education. 2018. Vol. 22 (4). P. 317–333.
8. Ключихин Е. Научная и инновационная политика Китая // Международные процессы. 2013. Т. 11. № 33. С. 37–55.
9. Ван Ян. Реформирование системы высшего образования в Китае в XX – начале XXI вв. // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 3. С. 62–71.
10. Гурулева Т.А. Система образования в Китайской Народной Республике: структура и основные направления развития // Высшее образование в России. 2017. № 7 (214). С. 152–164.
11. Юань Ш. Частное высшее образование в Китае: эволюция, особенности и проблемы // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 3(31). С. 77–80.
12. Зиятдинова Ю.Н., Валиева Р.С. Реформирование систем ВПО Китая и России: конец XX – начало XXI вв. // Высшее образование в России. 2012. № 5. С. 96–101.
13. Ли Яньхуэй. Новая динамика высшего образования в Китае // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 6 (28). С. 151–160.
14. Сачко Г.В. Почему сходные реформы высшего образования в России и Китае ведут к разным результатам? // Евразийский журнал региональных и политических исследований. 2012. № 12 (267). С. 48–55.
15. National Bureau of Statistics of China. URL: <http://www.stats.gov.cn/english/Statisticaldata/AnnualData/>
16. Postiglione G.A. Global recession and higher education in Eastern Asia: China, Mongolia and Vietnam // Higher education. 2011. Vol. 62(6). P. 789–814.
17. 1999年中国人口统计年鉴.1999 Китайская демографическая статистика. Ежегодник. URL: <http://tongji.cnki.net/kns55/navi/YearBook.aspx?id=N2005120412&floor=1>
18. 2002年中国人口统计年鉴.2002 Китайская демографическая статистика. Ежегодник. URL: <http://tongji.cnki.net/kns55/navi/YearBook.aspx?id=N2005120406&floor=1>

Статья поступила в редакцию 25.07.18

После доработки 17.09.18; 06.11.18

Принята к публикации 10.11.18

Contemporary Results of the Reforming of Higher Education in China

Svetlana S. Donetskaya – Dr. Sci. (Economics), Prof., the Faculty of Economics, e-mail: dss@inbox.ru

Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russia

Address: 1, Pirogova str., Novosibirsk, 630090, Russian Federation

Tszi Tsyau'nan – student, e-mail: 1185991311@qq.com

Heilongjiang University, Harbin, China

Address: 74, Xuefu Road, Nangang District, 150080, Harbin, Heilongjiang Province, China

Abstract. The paper presents the analysis of the results of the Chinese higher education system reforming in the late 20th and early 21st century, shows the dynamics of the number of higher education institutions, the number of students and graduates. The structure of graduates in educational fields from 1995 to 2016 has been analyzed. The paper also presents the dynamics of funding of the China's universities according to official statistics of China.

The national educational reforms led to a rapid growth of the number of the universities and the number of students. Higher education has turned from the elite phenomenon to a mass one. Gross enrolment ratio in tertiary education had been increased in 9,5 times (from 1995 to 2016) and reached 42,7% in 2016. Now the Chinese government provides an extensive support to the students studying at foreign universities. It is worth mentioning that the percentage of students who had returned to China after studying abroad has been increased in three times from 28% in 1995 to 79% in 2016. The structure of graduates (according to educational fields) correlates with the needs of the growing Chinese economy: 34% of graduates have engineering professions. The largest rise of the number of graduates has been observed in economics and managerial specialties, as well as in pedagogy. The main contemporary result of the recent reforms is an international recognition of Chinese universities and a presence of the best of them in the top 100 of world university rankings.

Keywords: higher education in China, reforms, financing of China's universities, number of students, level of education, university rankings

Cite as: Donetskaya, S.S., Tsyau'nan, Tszi, (2018). [Contemporary Results of the Reforming of Higher Education in China]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 12, pp. 79-92. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-79-92>

References

1. Penker, I.Yu. (2018). [Internationalization of Education and Science as a Tool for Enhancing the Competitiveness of Russian Universities]. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [International Journal of Humanities and Natural Sciences]. No. 8, pp. 154-159. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Arefev, A.L. (2016). [Export Trends in Russian Education in 2005–2015]. *Vestnik Rossiiskoi akademii nauk = Vestnik of the Russian Academy of Sciences*. Vol. 86. No. 10, pp. 902-908. (In Russ.)
3. Komleva, V.V. (2017). [Contradictions of the Internationalization of Higher Education]. *Sotsial'no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy* [Social and Economic Phenomena and Processes]. Vol. 12. No. 6, pp. 469-477. (In Russ.)

4. Glebova, L.N. (2016). [Modern Forms of Organization of International Cooperation in the Field of Higher Education]. *Nauka i shkola* [Science and School]. No. 4, pp. 52-59 (In Russ.)
5. Filippov, V.M. (2015). [Internationalization of Higher Education: Major Trends, Challenges and Prospects]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya. Mezhdunarodnye otnosheniya* = *Vestnik RUDN. International Relations*. Vol. 15. No. 3, pp. 2013-211. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Wu, H., Zha, Q. (2018). A New Typology for Analyzing the Direction of Movement in Higher Education Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 22 (3), pp. 259-277.
7. Soderlundh, H. (2018). Internationalization in the Higher Education Classroom: Local Policy Goals Put into Practice. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 22 (4), pp. 317-333.
8. Klochikhin, E. (2013). [China's Science and Innovation Policy]. *Mezhdunarodnye protsessy* [International Processes]. Vol. 11. No. 33, pp. 37-55. (In Russ.)
9. Wang, Yang (2018). [The Higher Education System Reforms in China in the 20th – early 21st Centuries]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: Sociology, Psychology, Pedagogics]. No. 3, pp. 62-71. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Guruleva, T.L. (2017). [Education System in People's Republic of China: Structure and Main Directions of Development]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. No. 7 (214), pp. 152-164. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Yuan, Sh. (2004). [Private Higher Education in China: Evolution, Features and Problems]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* = *University Management: Practice and Analysis*. No. 3(31), pp. 77-80. (In Russ.)
12. Ziyatdinova, J.N., Valieva, R.S. (2012). [Reforms in the Systems of Higher Professional Education in China and Russia: Late XXth – early XXIst Centuries]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 96-101. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Li, Yanhui. (2015). [The New Dynamics of Higher Education in China]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. No. 6 (28), pp. 151-160. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Sachko, G.V. (2012). [Why Similar Reforms in Higher Education in Russia and China Lead to Different Results?] *Evraziiskii zhurnal regional'nykh i politicheskikh issledovaniy* [Eurasian Journal of Region and Political Research]. No. 12 (267), pp. 48-55. (In Russ.)
15. National Bureau of Statistics of China. Available at: <http://www.stats.gov.cn/english/Statisticaldata/AnnualData/>
16. Postiglione, G.A. (2011). Global Recession and Higher Education in Eastern Asia: China, Mongolia and Vietnam. *Higher education*. Vol. 62(6), pp. 789-814.
17. 1999年中国人口统计年鉴 (1999). China Population Statistics. Yearbook. Available at: <http://tongji.cnki.net/kns55/navi/YearBook.aspx?id=N2005120412&floor=1> (In Chi.)
18. 2002年中国人口统计年鉴 (2002). China Population Statistics. Yearbook. Available at: <http://tongji.cnki.net/kns55/navi/YearBook.aspx?id=N2005120406&floor=1> (In Chi.)

The paper was submitted 25.07.18

Received after reworking 17.09.18; 16.11.18

Accepted for publication 10.11.18

Совместные образовательные программы России и Китая: состояние и проблемы реализации

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

Институт Дальнего Востока РАН, Москва, Россия

Адрес: 117997, г. Москва, Нахимовский пр-т, 32

Военный университет Министерства обороны РФ, Москва, Россия

Адрес: 125047, г. Москва, ул. Большая Садовая, 14

***Аннотация.** Статья посвящена исследованию современного состояния и проблем реализации совместных российско-китайских и китайско-российских образовательных программ. Рассмотрено понятие «совместная образовательная программа», предложена классификация совместных образовательных программ, включающая программы совместной степени (совместного диплома), программы двойных степеней (двойных дипломов), программы включённого обучения. Проведён анализ выездных российско-китайских и выездных китайско-российских совместных образовательных программ по состоянию на 2018 год. Выявлены проблемы реализации совместных образовательных программ, в том числе законодательные, касающиеся языка обучения, стоимости обучения, информационного обеспечения.*

***Ключевые слова:** российско-китайские совместные образовательные программы, китайско-российские совместные образовательные программы, программы двойных дипломов, программы включённого обучения, проблемы реализации совместных образовательных программ, российско-китайское образовательное сотрудничество*

***Для цитирования:** Гурулева Т.А. Совместные образовательные программы России и Китая: состояние и проблемы реализации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 93-103*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-93-103>

Введение

В международном образовательном пространстве различаются две формы академической мобильности: выездная и въездная. Субъекты выездной мобильности – граждане своего государства, которые являются реципиентами импорта зарубежных образовательных услуг. Субъекты въездной мобильности – граждане иностранных государств, являющиеся реципиентами экспорта отечественных образовательных услуг. Выездная и въездная мобильность осуществляется как в рамках самостоятельной академической мобильности, так и в рамках реализации совместных образовательных программ. Разработка и реализация совместных образовательных программ вызывают большой

интерес профессионального педагогического сообщества [1–5]. Одним из важнейших аспектов, обсуждаемых исследователями, является повышение качества подготовки по совместным образовательным программам [6–7].

Определение понятия «совместная образовательная программа»

Совместная образовательная программа (СОП) представляет собой институциональную академическую мобильность, в которой задействованы студенты программы (*programme students*). Мобильность в рамках совместных образовательных программ является краткосрочной, поскольку осуществляется в течение одного семестра, одного

года или двух лет. Такая мобильность также называется кредитной (*credit mobility*), поскольку она основана на принципе признания периодов мобильности и перезачёте кредитов (зачётных единиц) в вузах-партнёрах.

Законодательством России и Китая предусмотрена совместная с иностранными партнёрами разработка и реализация образовательных программ. В России такая форма реализации образовательной программы называется «сетевая», в Китае законодательно закреплёно понятие «совместная образовательная программа». Согласно российскому законодательству реализация образовательной программы в сетевой форме осуществляется в соответствии с общим порядком организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования, а также на основе локальных нормативных актов вузов¹. Данное положение предоставляет российским вузам право самостоятельно разрабатывать регламенты открытия и реализации образовательных программ совместно с иностранными партнёрами. В связи с этим каждый вуз разрабатывает нормативные локальные акты, определяющие порядок реализации совместных образовательных программ, в которых даёт определение данному понятию [8; 9]. Сравнительный анализ показал, что в российских вузах нет его единого определения. Различная трактовка понятия не позволяет систематизировать существующие на сегодняшний день в российском образовании виды совместно реализуемых программ в единую классификацию. Между тем от того, какое содержание включает в себя данное понятие, зависят результаты количественного и качественного анализа

совместных образовательных программ, реализуемых российскими вузами.

При определении совместной образовательной программы мы будем исходить из зарубежного опыта. В европейском сообществе установилось следующее понимание совместной образовательной программы (*joint programme*):

- программа, которая разрабатывается и реализуется совместно несколькими учреждениями в разных странах (*programmes which are developed and implemented jointly by several institutions in different countries*)²;
- программа, предлагаемая совместно различными высшими учебными заведениями независимо от присуждаемой степени (*a programme offered jointly by different higher education institutions irrespective of the degree awarded*)³.

Европейские эксперты подчёркивают, что виды присуждаемых степеней при реализации совместной образовательной программы могут быть различными: единичная, совместная, двойная или множественная (*single, joint, dual/double or multiple degree*)⁴. Поэтому можно заключить, что в европейском образовательном сообществе под совместной образовательной программой принято понимать любую программу, которая реализуется при участии зарубежных партнёров, вне зависимости от вида присуждаемой степени. Такое понимание СОП коррелирует с принятой в российском законодательстве трактовкой СОП как продукта сетевой фор-

¹ Приказ № 1367 от 19 декабря 2013 г. «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». URL: <https://минобрнауки.пф/documents/5242>

² European University Association. 2006. EM-NEM – Guidelines for quality enhancement in European joint master programmes. URL: http://ecahe.eu/w/index.php/Joint_programme_terminology

³ European Consortium for Accreditation in higher education. 2007. Principles for accreditation procedures regarding joint programmes, p. 1. URL: http://ecahe.eu/w/index.php/Joint_programme_terminology

⁴ Academic Partnerships Framework Annex 7.1: Forms of Academic Partnerships. URL: <https://www.ucl.ac.uk/srs/academic-manual/documents/annexes/chapter-7-annexes/Annex-7-1-Forms-of-Academic-Partnerships>

мы реализации образовательной программы с иностранными партнёрами. Оно коррелирует с пониманием данного вида программ в китайском образовательном сообществе, в котором также отсутствует упоминание о видах присуждаемых степеней: «совместная образовательная программа (中外合作办学项目 *zhōngwài hézuò bànxué xiàngmù*) – это учебно-воспитательная деятельность, совместно осуществляемая китайским и иностранным образовательным учреждением в области научных дисциплин, специальностей, учебных дисциплин и т.д. без образования совместного учреждения, основным контингентом которой являются китайские граждане» (中外合作办学项目是指中国教育机构与外国教育机构以不设立教育机构的方式, 在学科、专业、课程等方面, 合作开展的以中国公民为主要招生对象的教育教学活动) [10].

Таким образом, данная интерпретация понятия «совместная образовательная программа» позволяет выделить в нём *следующие виды*: программы, присуждающие совместную степень (совместный диплом), программы двойных степеней (двойной диплом), программы включённого обучения. Россия и Китай осуществляют сотрудничество в области реализации СОП разных видов [11–14].

Виды совместных образовательных программ

Программы, в результате освоения которых присуждается *совместная степень*, реализуются сравнительно редко, поскольку, как подчёркивают эксперты, этот формат «требует наличия не просто договорённостей между вузами, реализующими совместную образовательную программу, но и межгосударственных соглашений» [15]. Такие программы основаны на освоении единого для вузов-партнёров учебного плана, определённую часть которого реализует каждая сторона, в результате чего присуждается одна совместная степень. Для освоения программы совместной степени студента необходимо за-

числять в оба вуза одновременно, что и даёт основание для присуждения ему совместной степени и выдачи совместного диплома либо общего диплома от имени одного из вузов-партнёров, либо общего диплома (сертификата) и дипломов национальных вузов о присуждении совместной степени.

Суть программы *двойных степеней* (двойных дипломов) – в одновременном освоении двух родственных образовательных программ вузов-партнёров на основании согласования учебных планов программ и признания вузами-партнёрами периодов мобильности, а также перезачёта зачётных единиц изучаемых в вузе-партнёре учебных дисциплин (их модулей). Программа двойных степеней подразумевает, что у образовательной программы есть общая содержательная и структурная основа, при этом каждый партнёр дополняет её собственными курсами, в результате чего обучающийся получает возможность освоения двух родственных программ, пользуясь механизмом признания периодов мобильности и перезачёта общих для двух программ учебных дисциплин в каждом из вузов-партнёров. Для освоения данной программы студента необходимо зачислять в оба вуза одновременно. Речь не идёт об образовательной программе с единым учебным планом (как в программе совместных степеней) либо о полном совпадении названий образовательных программ и учебных планов (это бывает крайне редко и, как правило, представлено программами-франшизами). По оценкам экспертов, «из всех реализуемых в Европе совместных программ только около одной десятой программ имеет идентичную структуру в каждом университете-партнёре. Как правило, это программы в формате франшизы» [15]. Программы, имеющие общие базовые модули, но разные специализации, по оценкам экспертов, составляют около 60% всех совместных программ в странах ЕС [16].

Программы *включённого обучения* (программы одного диплома и сертификата) – это программы, реализуемые совместно ву-

зами-партнёрами, в результате освоения которых обучающемуся присуждается степень (единичная степень) основного вуза, разрабатывающего и реализующего программу обучения (один диплом), а также выдаётся сертификат об обучении в вузе-партнёре (вузах-партнёрах). При включённом обучении речь идёт об освоении отдельных частей или дисциплин (их модулей) программы в вузе-партнёре (вузах-партнёрах) на основе механизма признания периодов мобильности и перезачёта зачётных единиц, полученных при изучении дисциплины в вузе-партнёре. В данном случае не требуется официально-го согласования учебного плана, поскольку вуз-партнёр несёт ответственность не за всю образовательную программу, а только за её отдельные части или дисциплины (их модули). Однако основным вузом, реализующим образовательную программу, могут учитываться пожелания вуза-партнёра по содержанию и структуре учебного плана, поскольку они способствуют повышению качества обучения дисциплинам в иностранном вузе-партнёре. Для освоения программы включённого обучения студент зачисляется только в основной вуз, реализующий образовательную программу. Разновидностью программы включённого обучения может являться освоение дополнительной специализации в вузе-партнёре с выдачей соответствующего сертификата (а не диплома о присвоении второй степени). При любой форме реализации программы включённого обучения её основным отличием является присвоение степени и выдача соответствующего диплома вуза, в который он зачислялся для освоения образовательной программы, а также документа об обучении в иностранном вузе-партнёре (сертификата, свидетельства или иного).

Возникает вопрос. Является ли изучение дисциплины (её модуля) в течение одного семестра основанием для признания данной программы совместной образовательной программой по типу программы включённого обучения? По нашему мнению, если в результате студенческой мобильности освоена дис-

циплина или её модуль, период международной мобильности признан основным вузом и им произведён перезачёт освоенных в вузе-партнёре зачётных единиц по данной дисциплине (модулю) и результатов итоговых форм контроля, а вуз-партнёр выдал соответствующий сертификат, то данный вид программы может быть определён как программа включённого обучения, вне зависимости от протяжённости периода международной мобильности.

Нужно подчеркнуть, что *обменные программы* не могут входить в принятую нами классификацию, поскольку критерием их выделения является не механизм совместной реализации образовательной программы и количество присуждаемых степеней (и соответствующих дипломов) в результате её освоения, а форма осуществления образовательного сотрудничества. Суть обменных программ – в организации обмена студентами двух стран для освоения части образовательных программ или отдельных дисциплин (их модулей) каждой из сторон в вузе-партнёре. Примером такого сотрудничества может служить обмен российскими и китайскими студентами для изучения китайского и русского языков в китайских и российских вузах. Таким образом, обменные программы представляют собой симметричную форму реализации совместных образовательных программ. Абсолютное большинство совместных образовательных программ являются асимметричными, т.е. не происходят в форме обмена.

Различная трактовка вузами понятия совместной образовательной программы и её видов не позволяет посчитать точное количество совместных программ высшего образования. На сайте Министерства образования и науки РФ официальных данных о них не представлено.

Российско-китайские выездные совместные образовательные программы

В Меморандуме о реализации плана действий по российско-китайскому взаимодействию в гуманитарной сфере до 2020 г. (от 06.12.2012) сказано о намерении сторон

«поддерживать вузы двух стран в разработке и реализации совместных образовательных программ»⁵.

Нами было проведено исследование выездных образовательных программ, реализуемых совместно с КНР. Методами исследования явились анализ сайтов вузов, анализ информационных ресурсов сети Интернет, метод «снежного кома». В результате было установлено, что реализуемые выездные программы совместного диплома, программы двойного диплома, программы включённого обучения с вузами КНР распределяются следующим образом: программы бакалавриата – 103; программы специалитета – 4; программы магистратуры – 21. Таким образом, общее их количество составило 128, из них по бакалавриату: программ совместной степени – 0%, двойных степеней (двойных дипломов) – 31,3% (40), программ включённого обучения – 49,3% (63); по специалитету: программы включённого обучения – 3,1% (4). По магистратуре: программ совместной степени – 0%, двойных степеней (двойного диплома) – 10,2% (13), включённого обучения – 6,1% (8). Таким образом, из всех реализуемых российско-китайских СОП программы двойного диплома составляют 42% (53 программы), программы включённого обучения – 58% (75). Однако мы предполагаем, что реальное количество российско-китайских СОП может быть несколько больше за счёт программ включённого обучения (которые не заявляются, но фактически реализуются некоторыми вузами). Общее количество российско-китайских СОП может составлять порядка 150 программ.

Направления подготовки российских выездных образовательных программ, реализуемых совместно с китайскими партнёрами, представлены следующим образом: общественные науки – 62% (41% всех направлений подготовки занимают экономика и управление, далее идут юридические на-

уки – 7%), инженерное дело, технологии и технические науки – 18%, гуманитарные науки – 13% (8% составляют филологические науки – китайский язык), естественные науки – 5%, образование и педагогические науки – 1%, искусство и культура – 1%.

Территориальное распределение российских вузов, из которых российские студенты направляются в Китай в рамках СОП, представлено следующим образом: Центральный федеральный округ – 30% (доля Москвы составляет 20%, Белгорода – 8%), Сибирский федеральный округ – 23% (лидирующие позиции у Иркутска – 14%, Томска – 7%), Дальневосточный федеральный округ – 20% (максимальная доля у Владивостока – 8%, Улан-Удэ – 5%), Уральский федеральный округ – 15% (лидирующие позиции – у Челябинска – 8%, Екатеринбурга – 5%), Северо-Западный федеральный округ – 6% (приходятся на Санкт-Петербург), Приволжский федеральный округ – 6%.

Региональное распределение китайских вузов-партнёров, в которые российские студенты направляются в рамках СОП, следующее: 49% находятся в Северо-Восточном Китае (26% – в провинции Ляонин, 12% – в провинции Хэйлунцзян, 11% – в провинции Цзилинь), 25% расположены в Восточном Китае (20% – в провинции Шаньдун, 4% – в провинции Цзянсу, 1% – в провинции Аньхой), 10% – в Северном Китае (7% – в Пекине, 3% – в АРВМ), 7% – в Центрально-Южном Китае (5% – в провинции Хэнань, 2% – в провинции Хунань), 3% – в северо-западной части (в провинции Ганьсу).

Китайско-российские выездные совместные образовательные программы

Согласно китайским нормативным документам совместная образовательная программа – это учебно-воспитательная деятельность, совместно осуществляемая китайским и иностранным образовательным учреждением в области научных дисциплин, специальностей, учебных дисциплин и т.д. без образования совместного учреждения, основным

⁵ Меморандум о реализации плана действий по развитию российско-китайского взаимодействия в гуманитарной сфере. URL: www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=INT&n=55334

контингентом которой являются китайские граждане. Таким образом, субъектами въездных из Китая в Россию совместных образовательных программ являются китайские граждане, которые выступают реципиентами экспорта российских образовательных услуг. Информация обо всех образовательных программах, реализуемых в Китае совместно с иностранными партнёрами, представлена на сайте Министерства образования КНР, где опубликованы перечни всех СОП, реализуемых с зарубежными партнёрами по программам бакалавриата, а также по программам магистратуры и докторантуры [17].

Анализ представленных образовательных программ, реализуемых совместно с иностранными партнёрами, показал, что Китай реализует с Россией 125 СОП, из них 121 программу бакалавриата и 4 программы магистратуры (данные на май 2018 г.) [17]. Поскольку согласно китайским нормативным документам под совместной образовательной программой понимается любая программа с участием иностранных партнёров, то данные программы также возможно разделить на программы совместных степеней, двойных степеней и включённого обучения.

Виды въездных в Россию СОП следующие. Бакалавры: программы совместных степеней – 0%, двойных степеней – 16% (19 программ), включённого обучения – 84% (102). Реализуются разные модели китайско-российских СОП: 3+1, 3+2 (для программ с общим периодом обучения 5 лет), 2+2. Как правило, для получения второго российского диплома необходимо обучение в России не менее одного года. При этом на сайте не представлено сведений о периоде обучения в России в рамках реализации программ включённого обучения, т.е. тех, которые не предусматривают присвоение российской степени. Для программ включённого обучения указан лишь общий период обучения, как правило – четыре года (по некоторым специальностям – пять лет).

Что касается четырёх магистерских китайско-российских СОП, представленных в перечне Министерства образования КНР, то по

трьём из них набор китайских студентов осуществляется в китайских вузах, после этого программы полностью реализуются в России (в течение 2–2,5 лет); по результатам их освоения присваивается только российская степень магистра и выдаётся диплом российского вуза, диплом китайского вуза не выдаётся. По четвертой программе данные на сайте Министерства образования КНР отсутствуют.

Территориальное распределение китайских вузов, из которых китайские студенты направляются для обучения в Россию: Северо-Восточный Китай – 77% (провинция Хэйлунцзян – 69%, провинция Цзилинь – 8%), Центрально-Южный Китай – 8% (приходится на провинцию Хэнань), Восточный Китай – 6% (провинция Цзянсу – 4%, провинция Шаньдун – 2%). Остальные 9% поровну приходятся на города центрального подчинения Пекин и Тяньцзинь, провинции Чжэцзян, Сычуань, Хунань, автономные районы АРВМ и СУАР.

Проблемы реализации совместных образовательных программ

Проблемы реализации совместных образовательных программ являются объектом тщательного исследования учёных и практиков [18; 19]. Анализ документов и практик российско-китайского образовательного сотрудничества в области совместной разработки и реализации образовательных программ показал, что в числе основных проблем организации данного вида сотрудничества можно выделить законодательные, информационные, а также относящиеся к языку обучения, стоимости обучения.

Законодательные проблемы касаются прежде всего отсутствия в российском законодательстве самого понятия «совместная образовательная программа». Сложившаяся практика применения этого понятия свидетельствует о том, что СОП – продукт сетевой формы реализации образовательной программы совместно с иностранным государством. Такая практика используется как в трудах исследователей, так и в локальных документах вузов, а также в дипломатических документах.

Отсутствие законодательно закреплённого понятия и нормативно-правовой базы, определяющей разработку и реализацию СОП и её видов (совместной степени, двойных степеней, включённого обучения), не даёт возможности указывать в российских дипломах информацию о том, что программа является совместной, и обозначать в ней вузы, выступающие партнёрами. В отсутствие механизмов признания краткосрочной мобильности в России российские участники программ включённого обучения после года (семестра) обучения в Китае получают диплом российского вуза и сертификат китайского вуза, который с юридической точки зрения не представляет для работодателя никакой ценности.

Процедуры лицензирования и аккредитации выездных образовательных программ, совместно реализуемых с иностранными партнёрами, такие же, как и для обычных образовательных программ, и не учитывают специфики их реализации. Данное обстоятельство тормозит развитие выездных СОП. Отсутствие нормативно-правовой базы, определяющей реализацию выездных в Россию СОП и их видов, ведёт к проблемам выдачи российских дипломов иностранным студентам-участникам СОП. Наше исследование показало асимметрию количества выездных и выездных СОП двойных степеней России и Китая. Если почти половина всех выездных российско-китайских СОП являются программами двойных степеней, в результате которых российские студенты получают второй диплом китайского вуза, то лишь около 15% всех выездных китайско-российских программ завершаются для китайских студентов выдачей диплома российского вуза. Причём участвуют в программах двойных степеней для китайских студентов преимущественно вузы Москвы и Санкт-Петербурга и лишь единичные вузы в регионах (Хабаровске, Волгограде и др.). В свою очередь, это негативно влияет на международный имидж и бренд российского образования. Нормативно-правовая база выездных в Россию СОП должна определять следующие вопросы:

– правила зачисления иностранных студентов-участников СОП в российские вузы. На практике программы двойных степеней и включённого обучения осуществляются на старших курсах. Но для выдачи российского диплома необходимо сначала зачислять иностранных студентов-участников СОП на первый курс. Каким образом это осуществлять в условиях конкурса по результатам ЕГЭ? В условиях фактического отсутствия в этот период иностранных студентов-участников СОП на территории России? Как учитывать контингент иностранных студентов-участников СОП в контрольных цифрах приёма по образовательной программе?

– механизмы признания периодов мобильности и перезачёта зачётных единиц и академических оценок иностранных студентов-участников СОП в России;

– миграционные правила въезда студентов-участников СОП в Россию. Участники краткосрочной мобильности въезжают в Россию на период от семестра до двух лет, однако визу они могут получить только с целью прохождения полного курса обучения в российских вузах, то есть на четыре года в случае обучения по программе бакалавриата и на два года – в случае обучения по программе магистратуры.

Сложной проблемой является язык обучения. Русский и китайский языки являются языками разной типологической отнесённости (флективного и изолирующего типов), письменность этих языков относится к разным типам письменностей (звуко-буквенному и словесно-слоговому), Россия и Китай являются странами с большой культурной дистанцией. Всё это создаёт серьёзные трудности в освоении китайского и русского языков участниками российско-китайского образовательного сотрудничества. Решение данной проблемы требует долговременных усилий двух государств и более интенсивного сотрудничества в данной области.

Ещё одной проблемой реализации СОП является их стоимость. Очевидно, что реализация образовательной программы совмест-

но с иностранными партнёрами приводит к удорожанию её стоимости. В настоящее время бремя реализации выездных СОП лежит на вузах и участниках программ. Вузы стараются изыскивать различные пути удешевления СОП для студентов. Так, в РГСУ существует практика организации включённого обучения за счёт перезачёта стоимости года обучения в вузе за год включённого обучения в китайском вузе-партнёре. Таким образом, стоимость СОП включённого обучения для студентов является такой же, как и стоимость обычной образовательной программы. Кроме того, китайские вузы в рамках реализации СОП бесплатно предоставляют общежитие, т.е. студент-участник СОП, обучаясь год в Китае, несёт расходы только на консульский сбор по оформлению визы, перелёт до места обучения и обратно и медицинскую страховку. Однако такая практика существует не везде. Для дальнейшего развития СОП необходимо не только подключение к их финансированию вузов-партнёров и студентов, но и привлечение дополнительного бюджетного финансирования (гранты, субсидии), а также средств бизнеса, заинтересованного в сотрудничестве с Китаем. Для этого требуется разработка специальной нормативно-правовой базы.

На сегодняшний день остро стоит проблема информирования о совместной образовательной деятельности. При отсутствии законодательного определения СОП и единого информационного ресурса СОП мы смогли определить количество выездных СОП лишь с некоторой долей погрешности. Для улучшения ситуации в области реализации совместных образовательных программ России с другими иностранными государствами, в том числе с КНР, необходимо привлечение административного ресурса: обязательное размещение информации о реализуемых СОП (сетевых формах реализации образовательных программ с иностранными партнёрами) на информационных ресурсах Министерства образования и науки России.

Заключение

В настоящее время Министерством образования и науки РФ реализуется приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (2017–2025 гг.). Цель проекта – повышение привлекательности и конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг в целях увеличения доли несырьевого экспорта Российской Федерации. Одной из задач проекта является создание нормативно-правовой основы для системного экспорта российских образовательных услуг (в том числе упрощение миграционного, трудового законодательства для студентов и преподавателей из числа иностранных граждан)⁶. Нам представляется, что включение в эту нормативно-правовую основу вопросов, касающихся разработки и реализации совместных образовательных программ и совместных образовательных учреждений, станет значительным шагом в развитии экспортного потенциала нашей страны.

Литература

1. Терещенко Т.М., Пшибдикова А.В. Опыт внедрения и реализации совместных российско-китайских образовательных программ // Педагогическое образование в России. 2016. № 10. С. 38–42.
2. Ван Ли, Баранова И.И. Совместные образовательные программы китайских университетов и российских вузов: состояние, тенденции и перспективы // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Сер. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8. № 1. С. 134–141.
3. Краснова Г.А. Сетевое взаимодействие вузов: сравнительный анализ подходов к реализации совместных образовательных программ в Китае и России // Вестник РУДН. Серия Информатизация образования. 2016. № 3. С. 123–130.
4. Разработка и реализация совместных образовательных программ / О.И. Ребрин. Екатеринбург: УрФУ, 2015. 70 с.

⁶ Приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». URL: <https://минобрнауки.рф/проекты/экспорт-российского-образования>

5. Грахов В.П., Мохначев С.А., Исакова Н.В., Кислякова Ю.Г., Симакова У.Ф. Особенности реализации совместных образовательных программ двойных дипломов // Фундаментальные исследования. 2014. № 12-10. С. 2162–2168.
6. Заботкина В.И., Маконов В.И. Система обеспечения качества в рамках совместных образовательных программ // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Сер. Социальные науки. 2015. № 3 (39). С. 207–214.
7. Демкин В.П., Джафасова Г.С., Испулов Н.А. и др. Сетевое взаимодействие вузов как фактор повышения качества образовательных программ // Открытое и дистанционное образование. 2014. № 4. С. 40–44.
8. Краснова Г.А. Практическое руководство по созданию и сопровождению совместных образовательных программ / Г.А. Краснова, М.М. Малышева, Н.В. Сьюлкова. М.: РУДН, 2014. 105 с.
9. Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение / Семин Н.В., Артамонова Ю.Д., Демчук А.А., Лукшин А.В., Муравьева А.А., Олейникова О.Н. М.: Изд-во МГУ, 2007. 208 с.
10. Чжунхуа жэньмин гунхэго чжунвай хэцзо баньсюэ тяоле шиши баньфа [Способы реализации регламента организации совместной образовательной деятельности с иностранными партнёрами]. URL: <http://www.crs.jsj.edu.cn/index.php/default/news/index/6>
11. Гурулева Т.А. Россия в образовательной интеграции АТР // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 134–140.
12. Гурулева Т.А. Высшее образование России в аспекте интеграции в евразийское образовательное пространство // Актуальные проблемы современной лингвистики и гуманитарных наук: сборник статей VI Международной научно-методической конференции. М.: РУДН, 2014. С. 211–222.
13. Гурулева Т.А. Интеграция России в образовательное пространство АТР (на примере образовательного сотрудничества с КНР) // Вестник РУДН. 2015. № 4. С. 147–158.
14. Гурулева Т.А. Система образования в Китайской Народной Республике: структура и основные направления развития // Высшее образование в России. 2017. № 7. С. 152–164.
15. Олейникова О.Н. Совместные программы высшего образования как фактор интернационализации и повышения эффективности программ // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2014. № 2. С. 69–79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovmestnye-programmy-vysshego-obrazovaniya-kak-faktor-internatsionalizatsii-i-povysheniya-effektivnosti-programm>
16. Developing Joint Masters Programmes for Europe. Results of EUA Joint Masters Project. Brussels, European University Association, 2004–2006. URL: <https://eua.eu/resources/publications/665:developing-joint-masters-programmes-for-europe.html>
17. Гоця цзяюйбу [Министерство образования КНР]. URL: <http://www.crs.jsj.edu.cn>
18. Бадулин В.Д. Программы «двойного диплома»: опыт, проблемы и перспективы // Международная торговля и торговая политика. 2013. № 11–12. С. 177–185.
19. Артамонова Ю.Д., Демчук А.А., Караваева Е.В. Совместные образовательные программы вузов: состояние, проблемы, перспективы. М.: КДУ, 2011. 56 с.

Статья поступила в редакцию 16.09.2018

После доработки 06.11.18

Принята к публикации 10.11.18

Joint Educational Programs of Russia and China: Status and Problems of Implementation

Tatyana L. Guruleva – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: gurulevatatiana@mail.ru
 Institute of Far Eastern Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
 Address: 117997, Nakhimovskiy av., 32, Moscow, Russian Federation
 Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia
 Address: 14, Bolshaya Sadovaya str., Moscow, 125047, Russian Federation

Abstract. The article focuses on the current state and the problems concerning implementing joint educational programs by Russia and China. The author dwells on the concept of the joint educational program, proposes a classification of joint educational programs, including joint degree programs (joint diploma), double degree programs (double diplomas), and the program of included training. The analysis of visiting Russian-Chinese and inbound Sino-Russian joint educational programs as at 2018 was carried out. The problems and obstacles of joint educational programs implementation by Russia and China are revealed, among which are: legislation problems, problems of the language of instruction, problems of the cost of education, the necessary information support. The most serious problems relate to the legislation. First of all, it is the uncertainty concerning the meaning of the term “joint educational program” in the legislation framework. The attendant problems are licensing and accreditation of joint programs, award of diplomas, asymmetry between the number of visiting and inbound programs. The author comes to a conclusion that the legislation framework in the sphere of joint educational programs should include the following items: enrolment rules for foreign students in Russian universities; mechanisms of recognition of mobility periods and credits transfer for foreign participants of joint programs, migration rules of short-term courses.

Keywords: Russian-Chinese joint educational programs, Chinese-Russian joint educational programs, programs of double diplomas, programs of included training, implementation problems, Russian-Chinese educational cooperation

Cite as: Guruleva, T.L. (2018). [Joint Educational Programs of Russia and China: Status and Problems of Implementation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 12, pp. 93-103. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-93-103>

References

1. Tereshchenko, T.M., Pravdikova, A.V. (2016). [Experience of Implementation of Joint Russian-Chinese Educational Programs]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia]. No. 10, pp. 38-42. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Van, Li, Baranova, I.I. (2017). [Joint Educational Programs of Chinese Universities and Russian Universities: Status, Trends and Prospects]. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki = SPbSPU Journal. Humanities and Social Sciences*. Vol. 8. No. 1, pp. 134-141. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Krasnova, G.A. (2016). [Network Interaction of Universities: A Comparative Analysis of Approaches to the Implementation of Joint Educational Programs in China and Russia]. *Vestnik RUDN, seriya Informatizatsiya obrazovaniya = RUDN Journal of Informatization in Education*. No. 3, pp. 123-130. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Rebrin, O.I. (Ed) (2015). *Razrabotka i realizatsiya sovmestnykh obrazovatel'nykh program* [Development and Implementation of Joint Educational Programs]. Ekaterinburg: UrFU Publ., 70 p. (In Russ.)
5. Grakhov, V.P., Mokhnachev, S.A., Isakova, N.V., Kislyakova, Yu.G., Simakova, U.F. (2014). [Features of the Implementation of Joint Educational Programs of Double Diplomas]. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*. No. 12-10, pp. 2162-2168. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Zabotkina, V.I., Makonov, V.I. (2015). [Quality Assurance System in the Framework of Joint Educational Programs]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Ser. Social'nye nauki = Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. No. 3 (39), pp. 207-214. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Demkin, V.P., Dzharasova, G.S., Ispulov, N.A. et al. (2014). [Networking of Universities as a Factor in Improving the Quality of Educational Programs]. *Otkrytoe i distantsionnoe obrazovanie = Open and Distance Education*. No. 4, pp. 40-44. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Krasnova, G.A., Malysheva, M.M., Sylkova, N.V. (2014). *Prakticheskoe rukovodstvo po sozdaniyu i soprovozhdeniyu sovmestnykh obrazovatel'nykh programm* [Practical Guidance on the Creation and Maintenance of Joint Educational Programs]. Moscow: RUDN Publ., 105 p. (In Russ.)
9. Semin, N.V., Artamonova, Yu.D., Demchuk, A.L., Lukshin, A.V., Muravyeva, A.A., Oleynikova, O.N. (2007). *Akademicheskaya mobil'nost' v Rossii: normativno-metodicheskoe obespechenie* [Academic Mobility in Russia: Regulatory and Methodological Support]. Moscow: MSU Publ. 208 p. (In Russ.)
10. 中华人民共和国中外合作办学条例实施. Available at: <http://www.crs.jsj.edu.cn/index.php/default/news/index/6> (In Chinese)
11. Guruleva, T.L. (2014). [Russia in the Educational Integration of the Asia-Pacific Region]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 134-140. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Guruleva, T.L. (2014). [Higher Education in Russia in Aspect of Integration into the Eurasian Educational Space]. In: *Mezhdunarodnaya nauchno-metodicheskaya konferentsiya "Aktual'nye problemy sovremennoi lingvistiki i gumanitarnykh nauk"* [Topical Issues of Modern Linguistics and the Humanities. VI Int. Sci. and Method. Conf.]. Moscow: RUDN Publ., pp. 211-222. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Guruleva, T.L. (2015). [Integration of Russia into Educational Space of the Pacific Rim (on the Example of Educational Cooperation with the People's Republic of China)]. *Vestnik RUDN = RUDN Journal*. No. 4, pp. 147-158. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Guruleva, T.L. (2017). [The Educational System in the People's Republic of China: Structure and Main Directions of Development]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 152-164. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Oleinikova, O.N. (2014). [Joint Higher Education Programs as a Factor of Internationalization and Their Quality Enhancement]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of M.A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities. Series Pedagogy and Psychology]. No. 2, pp. 69-79. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovmestnye-programmy-vysshego-obrazovaniya-kak-faktor-internatsionalizatsii-i-povysheniya-effektivnosti-programm> (In Russ., abstract in Eng.)
16. Developing Joint Masters Programmes for Europe. Results of EUA Joint Masters Project. Brussels, European University Association, 2004-2006. Available at: <https://eua.eu/resources/publications/665:developing-joint-masters-programmes-for-europe.html>
17. 国家教育部. Available at: <http://www.crs.jsj.edu.cn> (accessed 22.07.2018) (In Chinese).
18. Badulin, V.D. (2013). [The "Double Diploma" Program: Experience, Problems and Prospects]. *Mezhdunarodnaya trgovlya i trgovaya politika = International Trade and Trade Policy*. No 11-12, pp. 177-185. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Artamonova, Yu.D., Demchuk, A.L., Karavaeva, E.V. (2011). *Sovmestnye obrazovatel'nye programmy vuzov: sostoyanie, problemy, perspektivy* [Joint Educational Programs of Universities: Status, Problems and Prospects]. Moscow: KDU Publ., 56 p. (In Russ.)

The paper was submitted 16.09.2018

Received after reworking 06.11.18

Accepted for publication 10.11.18

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА



Одним из достижений российской системы образования, опирающейся на Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. и Концепцию Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг., является формирование системы целенаправленной работы с одарёнными детьми и талантливой молодёжью.

Понимая важность работы с интеллектуально и творчески одарёнными детьми и молодёжью, руководство Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова определило развитие системы выявления и поддержки талантливых детей одним из приоритетных направлений своей деятельности, утвердив стратегический проект «Формирование и развитие комплекса популяризации перспективных профессий, привлечения и сопровождения талантливой молодёжи в системе многоуровневой опережающей подготовки кадров». Основными направлениями работы по выявлению и сопровождению талантов являются:

- развитие олимпиадного движения (проведение предметных, метапредметных, профильных олимпиад и творческих конкурсов для школьников и студентов на базе университета с привлечением к их организации ведущих инновационных предприятий республики);
- создание социально ориентированной системы дополнительного образования одарённых учащихся (проекты «Инженерные классы», «Малый физмат», «Университетские субботы», «Университет для детей»), включая эффективную инфраструктуру, создающую возможности для самореализации школьников и студентов в сфере предпринимательства;
- развитие студенческого творчества в рамках внеучебной работы, раскрытие талантов в области искусства и спорта;
- повышение квалификации талантливых преподавателей (программы «Молодой преподаватель», «Доктор наук»).

Многоуровневый подход к работе с талантами («школьник – студент – специалист – наставник») позволяет обеспечить возможности для максимального раскрытия способностей учащихся и построения их образовательной и карьерной траектории в Чувашской Республике.



Чувашский государственный университет

Мы создаем будущее!



Система управления талантами: опыт Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова

Александров Андрей Юрьевич – канд. экон. наук, доцент, ректор. E-mail: rector@chuvsu.ru
Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Чебоксары, Россия
Адрес: 428015, г. Чебоксары, Московский проспект, 15

***Аннотация.** Важным фактором модернизации российской экономики выступает включение талантливой молодёжи в процессы инновационного развития. Ключевым приоритетом национальной образовательной системы сегодня определена работа с одарёнными детьми и молодёжью. Возрастает роль вузов в подготовке и управлении молодёжными талантами, поскольку целью образовательных организаций является подготовка не только специалистов высшей профессиональной квалификации, но и так называемой интеллектуальной элиты страны. В статье представлена комплексная многоуровневая модель системы управления талантами, созданная в Чувашском государственном университете имени И.Н. Ульянова на основе взаимодействия институтов «школа – вуз – производство». Рассматриваются основные формы выявления и сопровождения одарённых школьников и студентов и формы поддержки молодых преподавателей. Участниками реализации мероприятий по работе с талантами выступают ряд структурных подразделений вуза (Центр по работе с одарённой молодёжью, Центр дополнительного образования, Центр профориентации, Инновационно-внедренческий центр), которые реализуют круглогодичный комплекс мероприятий. Одним из решающих факторов в системе управления талантами является кадровое обеспечение. С целью сохранения преемственности, повышения мотивации и стимулирования молодых преподавателей университетом реализуются внутривузовские целевые программы. Одной из эффективных форм сохранения и трансляции лучших практик профессиональной адаптации выступает наставничество. Многоуровневый подход позволяет создать условия для максимального раскрытия способностей обучающихся и выстроить систему преемственности в работе с молодыми талантами.*

***Ключевые слова:** управление талантами, одарённые дети, талантливая молодёжь, наставничество, формы выявления и поддержки талантов, научное творчество студентов, олимпиады*

***Для цитирования:** Александров А.Ю. Система управления талантами: опыт Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 105-115.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-105-115>

Введение

В соответствии со «Стратегией научно-технологического развития Российской Федерации» государственная система образования должна отвечать на один из важнейших вызовов, связанных с «ростом требований к квалификации исследователей, международной конкуренцией за талантливых высоко-

квалифицированных работников и привлечением их в науку, инженерию, технологическое предпринимательство»¹. При модернизации национальных образовательных систем стра-

¹ Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 г. № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41449>

ны-лидеры социально-экономического и технологического развития одним из ключевых приоритетов определили работу с одарёнными детьми [1]. В частности, были созданы новые организационные структуры – национальные центры, призванные разрабатывать и внедрять специальные образовательные программы для одарённых детей. Более того, одной из функций таких центров является создание условий для сопровождения детей и после завершения обучения в школе, т.е. для включения молодых людей в конкурентный рынок науки и технологий. Данные структуры являются исследовательскими и методическими элементами национальных образовательных систем, формирующих модели работы как с учащимися, так и с педагогами.

В России такая целенаправленная работа на государственном уровне началась сравнительно недавно. Так, в 2013 г. фондом «Талант и успех» по инициативе Президента России был создан образовательный центр «Сириус», работа которого строится на основе лучших отечественных и зарубежных практик. «Сириус» был отмечен научным журналом *Nature* как один из лучших примеров организации работы с талантливой молодёжью [2]. В ряде регионов России уже созданы центры одарённых детей по модели и при поддержке образовательного центра «Сириус». До 2024 г. такие центры будут созданы в каждом субъекте РФ. Основопологающим документом для организации работы по выявлению и поддержке одарённых детей является Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утверждённая Президентом Российской Федерации в 2012 г., и комплекс мер по её реализации на 2015–2020 гг. В соответствии с Указом «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»²

3 сентября 2018 г. на заседании Президиума Совета по стратегическому развитию и национальным проектам при Президенте Российской Федерации утверждён паспорт национального проекта «Успех каждого ребёнка» на период до 2024 г. В результате осуществления мероприятий этого проекта в регионах появятся новые мобильные технопарки «Кванториум» и центры развития современных компетенций детей.

Конечно, центры такого рода должны располагать самой современной инфраструктурой для детей, демонстрирующих заметные успехи в науке, культуре, искусстве, спорте. Важнейшее условие продуктивной деятельности центров – высококвалифицированные специально обученные педагогические кадры. Выполнение этого условия достигается путём построения и реализации сетевых моделей повышения профессионального мастерства педагогов сферы дополнительного образования детей [3]. Как показывает практика, без поддержки университетов, функционирующих на территории региона, сформировать уникальные образовательные программы и создать особую творческую атмосферу, включающую олимпиадные тренинги, а также обеспечить разработку соответствующих проектов крайне сложно. Ведь именно в вузах проводятся научные исследования по ряду направлений, имеется необходимый комплекс научно-учебного оборудования, а профессорско-преподавательский состав нацелен на получение требуемых для такой работы компетенций [4].

Следует отметить, что сегодня в региональных системах общего образования накоплен интересный опыт организации работы с молодыми талантами, который нуждается в обобщении и распространении [5]. Да и ряд вузов, стремясь привлечь наиболее талантливых абитуриентов, предложили разнообразные оригинальные практики работы с одарёнными детьми; многие из них, безусловно, целесообразно принять на вооружение при формировании отечественной системы выявления и сопровождения ода-

² Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>

рённых детей. Университет выступает уникальным местом, представляющим собой концентрированное сообщество дарований, нацеленное на выращивание новых талантов путём создания особых организационных условий и культурной среды [6]. Выходя на уровень управления талантами, университеты сегодня решают комплексную задачу выявления и сопровождения лучших преподавателей, тех, «кто готов и может меняться сам и менять подходы, программы обучения, использовать самые современные технологии в образовательном процессе, привлекать к своей деятельности представителей реального сектора экономики» [7]. Решение этой задачи невозможно без введения новых управленческих подходов к развитию кадрового потенциала вуза [8; 9]. При этом значительную роль играет стиль управления, основанный на принципе открытости и живой коммуникации, учитывающий вовлечённость преподавателей и сотрудников в инновационные процессы [10].

Уровни управления талантами в вузе

Университет формирует комплексную многоуровневую систему, позволяющую талантливым школьникам, студентам и преподавателям реализовывать свои способности [11]. Целью функционирования системы является привлечение талантливой молодёжи для продолжения обучения в Чувашской Республике, её профессиональное самоопределение, ориентированное на кадровые потребности экономики региона [12]. Система управления талантами университета представляет собой цепочку «школа – вуз – производство».

Выявление талантов на уровне *общеобразовательной школы* осуществляется через профориентационные мероприятия, прово-



димые университетом с учащимися и педагогами в рамках реализации проекта «Молодые интеллектуалы» Программы развития Чувашского госуниверситета. Нормативной базой работы по выявлению и сопровождению одарённых детей являются Стратегия научно-технологического развития России, Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы (Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 № 497), Концепция развития дополнительного образования детей до 2020 года (Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р). Главными участниками реализации проекта являются центр по работе с одарённой молодёжью, центр дополнительного образования, центр профориентации, инновационно-внедренческий центр (курирует студенческие конструкторские бюро).

Одна из общепризнанных форм выявления и сопровождения талантов – это олимпиады и конкурсное движение. В рамках проекта «Молодые интеллектуалы» в течение учебного года организуются олимпиады для школьников и студентов, творческие конкурсы, работают олимпиадные кружки и реализуются программы дополнительного образования. Для школьников Чувашский государственный университет проводит олимпиады по математике, физике, инфор-

матике, программированию, химии, биологии, русскому языку, литературе, чувашскому языку, журналистике, психологии, географии, истории, экономике, общественному знанию, изобразительному искусству. Самые масштабные олимпиады технического профиля вуз проводит в партнёрстве с ведущими предприятиями и организациями Чувашии, в их числе – олимпиада школьников «Надежда электротехники Чувашии» совместно с Чебоксарским электроаппаратным заводом, ООО «НПП «ЭКРА» и Чебоксарским электромеханическим колледжем; олимпиада школьников «Надежда машиностроения Чувашии» (партнёры – ОАО «Промтрактор», ООО «Промтрактор-Промлит», Чебоксарский агрегатный завод, ООО «Миконт», ООО «СПМ»).

С 2014 г. в университете функционирует Малый физико-математический факультет, который реализует дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы. Обучение по программам Малого физмата ежегодно проходят более 1000 детей. В 2018 г. проект по развитию Малого физмата, финансово поддержанный Кабинетом министров Чувашии, стал обладателем гранта на сумму около 6 млн. руб. в конкурсе Минобрнауки России на предоставление субсидий для реализации приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей». Такие инвестиции позволят вузу реализовать новые формы обучения в сфере работы с талантливой молодёжью. Помимо Малого физмата организована система кружков для школьников: «Юный физик», «Робототехника», «Разработка веб-приложений», «Умный дом», «Юный радист», «Зелёная химия», «Полимеры будущего», «Проектировщик», «Юный лингвист», «Малый журфак», «Юный психолог», Малая историческая академия «Олимп», «Занимательная анатомия» и другие.

В каникулярное время учащиеся приглашаются к участию в тематических школах университета. Многообразие направлений

позволяет им реализовать свои интеллектуальные, творческие инициативы, а университету, в свою очередь, установить взаимодействие с будущими абитуриентами, продемонстрировать возможности вуза для дальнейшего развития школьников. Сезонные школы являются профориентационной площадкой, где преподаватели имеют возможность встретиться с одарёнными детьми и предложить им участие в специальных секциях для школьников на студенческих научно-практических конференциях, организуемых вузом. Такие школы являются своеобразной визитной карточкой, брендом вуза.

В университете также разработан и реализуется ряд профориентационных проектов в партнёрстве с муниципалитетами. Например, совместно с администрацией города Чебоксары создан проект «Университетские субботы», в рамках которого ежегодно занимаются свыше 1000 школьников. Психологи университета проводят профконсультирование школьников в целях их более точного профессионального самоопределения и формирования плана профессионального становления будущих специалистов.

Итак, первым уровнем работы с талантами можно назвать системный, комплексный подход к формированию условий для выявления, поддержки одарённых детей посредством олимпиадного движения, дополнительного образования, программ профнавигации, что позволяет университету обеспечить контингент из будущих абитуриентов с высоким уровнем подготовки, мотивированных на учебную, научную, творческую деятельность. Опираясь на исследования в области одарённости, показывающие повышенную потребность одарённых детей в консультировании в области профессий будущего [13], университет вот уже пять лет осуществляет психолого-педагогическое сопровождение абитуриентов [14]. На этапе сопровождения абитуриентов важным мотивационным фактором являются предпочтения при поступлении в университет школьникам, имеющим достижения в олим-

пиадном движении. Например, школьники-олимпиадники получают дополнительные 5–10 баллов при зачислении в вуз; студентам первого курса, являющимся призёрами и победителями олимпиад, входящих в Перечень Минобрнауки России, регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников, а также олимпиад и конкурсов Чувашского госуниверситета, назначается повышенная стипендия. Школьные учителя в период каникул имеют возможность бесплатно пройти обучение по подготовке учащихся-олимпиадников по математике, физике и информатике. К проведению занятий привлекаются лекторы из ведущих вузов страны.

Второй уровень управления талантами – работа со студенческой аудиторией. Список школьников-олимпиадников, поступивших в университет, вносят в реестр талантливой молодёжи; с первого курса их обучение и сопровождение – в числе приоритетных в деятельности факультетов. Система управления

талантами включает в себя понятие «непрерывно обучающийся» и предполагает формирование особой структуры и технологии обучения [15]. На каждом факультете назначен преподаватель, ответственный за работу с одарёнными студентами. На ряде факультетов сформированы так называемые «элитные группы», контингент которых составляют студенты, показавшие наиболее высокие академические результаты по итогам сдачи ЕГЭ и являющиеся победителями и призёрами различных олимпиад и конкурсов.

В вузовской подготовке, прежде всего в учебной и научно-исследовательской областях, органично сочетаются традиционные и инновационные формы: студенческие научные общества, научные кружки, творческие студии, конкурсы студенческих работ, научно-практические конференции, участие в выполнении проектов при поддержке грантов, студенческие конструкторские бюро, деятельность бизнес-инкубатора и другие. Для студентов, демонстрирующих высокие



результаты в различных областях, реализуются дифференцированные образовательные программы, являющиеся своеобразной моделью достижения персональных целей обучающегося. Образовательный маршрут талантливого обучающегося находит отражение в гибком вариативном подходе к его особенностям и способностям с возможностью корректировки и совершенствования траектории обучения в зависимости от потребностей. Целью является предоставление студенту возможностей для получения знаний и компетенций, целенаправленное использование имеющегося у него потенциала для профессионального становления. Одарённые студенты университета пользуются правом бесплатно проходить курсы дополнительного образования «Основы проектной деятельности», «Как работать в команде?», «Ораторское искусство».

Помимо олимпиадного движения и научно-исследовательских мероприятий, в университете представлен целый спектр направлений для самореализации студентов, выражения их творческих, спортивных способностей: студенческое самоуправление, сеть спортивных секций, студенческий клуб, различные общественные организации по интересам. Показателем результативности работы являются достижения обучающихся в олимпиадах, конкурсах, фестивалях, конференциях различного уровня.

Кадровое обеспечение деятельности по выявлению и сопровождению одарённых школьников и студентов – один из ключевых факторов в реализации системы управления талантами. В университете предусматривается повышение квалификации преподавателей и руководителей соответствующих структур, оказание им методической и информационной поддержки, создание условий для разработки и применения инновационных образовательных технологий. Одним из примеров является выигранный университетом конкурс на обучение сотрудников в образовательном центре «Сириус». Преподаватели вуза в 2018 г. стали слушателями

программы переподготовки педагогических и управленческих кадров для систем выявления и поддержки одарённых детей и молодёжи «Большие вызовы».

Быстрое обновление научных знаний и технологий в современных условиях ставит задачу формирования у специалистов умений постоянно пополнять и обновлять знания, повышать профессиональную квалификацию [16]. С целью сохранения преемственности в науке и образовании, повышения мотивации и стимулирования притока молодых преподавателей на технические факультеты Чувашским госуниверситетом реализуются специальные программы *третьего уровня системы управления талантами* «Молодой преподаватель». Четвёртый год действует внутривузовская целевая программа развития технического образования университета «Поддержка молодых преподавателей», а с 2017 г. – программа «Доктор наук». Участники программы обязаны выполнять соответствующие показатели в области научных исследований, публикационной активности, участия в научных проектах и грантах. Им установлен повышенный должностной оклад, предоставлено преимущественное право на прохождение стажировки, участие в выездных научных мероприятиях за счёт средств университета, предусмотрен ряд других льгот.

Четвёртый уровень действующей в университете системы работы с одарёнными детьми и молодёжью – наставничество, рассматриваемое нами не только как одна из эффективных форм сохранения и трансляции лучших практик в области быстрой и полной академической и профессиональной адаптации, но и как весьма продуктивный подход к работе с талантами. Так, студенты-магистранты вуза являются наставниками для школьников, преподаватели базовых кафедр и практикующие работники предприятий электротехнического кластера становятся наставниками-кураторами студентов и молодых специалистов. Такой поэтапный процесс способствует полноценному разви-

тию профессиональных компетенций и личностных качеств одарённых обучающихся [17].

Заключение

Таким образом, в Чувашском государственном университете им. И.Н. Ульянова формируется уникальная система управления талантами. Многоуровневый подход к работе с талантливыми учащимися («школьник – студент – специалист – наставник») позволяет обеспечить возможности для максимального раскрытия способностей обучающихся, создать условия для подготовки элитных специалистов, сохранить преемственность в системе работы с молодыми талантами.

Вместе с тем требуют решения такие проблемы, как активное привлечение работодателей к работе с перспективными школьниками и студентами; совершенствование механизмов их стимулирования и сопровождения; разработка новых форм взаимо-

действия в системе «университет – школа – органы управления образованием»; формирование новых подходов к организации работы с поступившими в вуз одарёнными учащимися (в частности, в период адаптации на первом курсе); повышение квалификации преподавателей и управленцев университета, отвечающих за эту работу; применение инфокоммуникационных технологий для адресной работы с одарённой молодежью.

Литература

1. Будущее образования: глобальная повестка: Доклад / Re-engineering Futures / Оператор проекта: Skoltech. Сколковский институт науки и технологий, 2015. С. 53–54.
2. Is science only for the rich? Around the world, poverty and social background remain huge barriers in scientific careers // Nature. 2016. September 21. Vol. 537. Issue 7621. URL: <https://www.nature.com/news/is-science-only-for-the-rich-1.20650>
3. Золотарева А.В. Развитие кадрового потенциала сферы дополнительного образования



- детей: региональные модели на основе сетевого взаимодействия // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 1. С. 21–28.
4. Карпов А.О. Локус научной одарённости: программа «Шаг в будущее» // Вестник Российской академии наук. 2012. Т. 82. № 8. С. 725–731.
 5. Илюкова А.Э. Молодёжная политика Республики Татарстан: управление талантами как государственная стратегия содействия формированию «успешных траекторий» молодых людей (исследовательский взгляд на проблему) // Управление устойчивым развитием. 2017. № 1 (08). С. 82–87.
 6. Тарадина Л.Д., Ракитин А.А. Привлечение к управлению университетами руководителей из бизнеса: возможности и риски // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № (101)1. С. 41–50.
 7. Казин Ф.А., Костицын Н.А., Мальчукова А.А., Олехнович М.О., Усеев Р.А., Шапарова В.О. Смогут ли вузы ответить на вызов «талантов» национальной технологической инициативы? Опыт использования HR-методов для управления изменениями в образовательной деятельности российских университетов // Инновации. 2017. № 6 (224). С. 17–24.
 8. Белов В.В. Психологические особенности управления образовательной организацией высшего образования: интегративный психолого-педагогический подход // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2018. № 2. С. 118–135.
 9. Бугров Д.В., Пономарева О.Я., Федорова А.Э. Концептуальные вопросы развития кадрового потенциала университета // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 1 (101). С. 17–29.
 10. Samad A., Reaburn P., Davis H., Ahmed E. An empirical study on the effect of leadership styles on employee wellbeing and organizational outcomes within an Australian regional university // Proceedings of the Australasian Conference on Business and Social Sciences. Sydney, 2015. P. 984–999.
 11. Троещестова Д.А., Васильева О.Н. Система профессиональной ориентации учащихся, привлечения и сопровождения талантливой молодёжи в университете // Высшее образование в России. 2017. № 7. С. 123–129.
 12. Александров А.Ю., Гартфельдер В.А., Ковалев В.Г., Судленков А.А. Интегрированные структуры подготовки инженерно-технических кадров для инновационных секторов региональной экономики // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 81–89.
 13. Colangelo N., Wood S.M. Counseling the gifted: past, present, and future directions // Journal of Counseling & Development. 2015. Т. 93. № 2. P. 133–142.
 14. Петров Н.А., Троещестова Д.А. Организация психолого-педагогического сопровождения абитуриентов // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 90–96.
 15. Кулдышева Г.К., Син Е.Е. Проблемы повышения квалификации преподавателей вузов // Известия вузов (Кыргызстан). 2009. № 1. С. 108–110.
 16. Ракова Н.А., Волощенко О.Г. Специфика подготовки педагога в условиях многоуровневой системы высшего образования // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. 2011. № 7. С. 18–22.
 17. Александров А.Ю. Проектирование регионального образовательного пространства: организационно-экономический аспект. М.: Креативная экономика, 2018. 218 с.
- Статья поступила в редакцию 15.10.18
После доработки 06.11.18
Принята к публикации 15.11.18

Talent Management System at I.N. Ulianov Chuvash State University

Andrey Yu. Aleksandrov – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Rector, e-mail: rector@chuvsu.ru
I.N. Ulianov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Address: 15, Moskovsky prosp., Cheboksary, 428015, Russian Federation

Abstract. Involving the talented youth in the processes of innovation development is an important factor in the development of the society and modernization of the Russian economy. The national education system defines working with gifted children and young people as a key

priority. The role of universities in youth talents training and management increases inasmuch the purpose of educational institutions is not only training of specialists with the highest professional qualification but creating the so-called intellectual elite of the country as well. The model of talent management system functioning at I.N. Ulianov Chuvash State University is described in the article. The article examines the complex multi-level system presented by interaction between elements «school – higher education provider – production». The basic forms of identifying and following up gifted schoolchildren and students and forms of supporting young lecturers are considered. A number of the University structural subdivisions such as Centre for working with the gifted youth, Center of Supplementary Education, Vocational Guidance Center, Innovation-implementation Center take part in working with talents by implementing a year-round complex of events. One of the key factors in functioning the talent management system is staffing. With a view to maintaining continuity, fostering young teachers' motivation the University implements in-house target programs. One of the most effective forms of preserving and transferring the best practices of professional adaptation is tutorship. A multilevel approach makes it possible to create conditions for maximum revealing talents in students, professionals and to build the system of continuity within the system of working with young talents.

Keywords: talent management, gifted children, talented youth, tutorship, forms of identifying and supporting, scientific creativity, academic Olympiads

Site as: Aleksandrov, A.A. (2018). [Talent Management System at I.N. Ulianov Chuvash State University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 11, pp. 105-115. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-105-115>



References

1. Education Futures: Global Agenda. Report (2015). *Re-engineering futures*. Skoltech. Pp. 53–54. (In Russ.)
2. Is Science Only for the Rich? Around the World, Poverty and Social Background Remain Huge Barriers in Scientific Careers. *Nature*. 2016. September 21. Vol. 537. Iss. 7621. Available at: <https://www.nature.com/news/is-science-only-for-the-rich-1.20650>
3. Zolotareva, A.V. (2017). [Development of Human Resource Capacity in the Field of Supplementary Child Education: Regional Models Based on Network Communication]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. No. 1, pp. 21–28. (In Russ.)
4. Karpov, A.O. (2012). [Locus of Scientific Giftedness: The Program “A Step into the Future”]. *Vestnik Rossiiskoi akademii nauk = Herald of the Russian Academy of Sciences*. Vol. 82. No. 8, pp. 725–731. (In Russ.)
5. Ilikova, L.E. (2017). [Youth Policy in the Republic of Tatarstan: Talent Management as a National Strategy to Promote Forming of «Successful Trajectories» of Young People (Research Opinion on the Issue)]. *Upravlenie ustoychivym razvitiem = Managing Sustainable Development*. No. 1 (08), pp. 82–87. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Taradina, L.D., Rakitin, A.A. (2016). [Recruiting Senior Managers from Business to Leadership Roles at Russian Universities: Advantages and Risks]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 1 (101), pp. 41–50. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Kazin, F.A., Kostitsyn, N.A., Mal’chukova, A.L., Olekhovich, M.O., Useev, R.A., Sharapova, V.O. (2017). [Will Universities Be Able to Respond to the Challenge of “Talents” of the National Technology Initiative? Experience in Using HR-methods to Manage Changes in the Educational Activities of Russian Universities]. *Innovatsii = Innovations*. No. 6 (224), pp. 17–24. (In Russ.)
8. Belov, V.V. (2018). [Psychological Features of Managing an Educational Organization of Higher Education: An Integrative Psycho-pedagogical Approach]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina [Bulletin of Pushkin Leningrad State University]*. No. 2, pp. 118–135. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Bugrov, D.V., Ponomareva, O.Ya., Fedorova, A.E. (2016). [Conceptual Aspects of Developing University Personnel Potential]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 1 (101), pp. 17–29. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Samad, A., Reaburn, P., Davis, H., Ahmed, E. (2015). An Empirical Study on the Effect of Leadership Styles on Employee Wellbeing and Organizational Outcomes Within an Australian Regional University. *Proceedings of the Australasian Conference on Business and Social Sciences*. Sydney. Pp. 984–999.
11. Troeshestova D.A., Vasil’eva O.N. (2017). [System of Student Career Guidance and Support of Talented Youth at the University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 123–129. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Aleksandrov, A.Yu., Gartfel’dler, V.A., Kovalev, V.G., Sudlenkov, A.A. (2014). [Integrated Structures of Engineering and Technical Resources Training for Innovational Sectors of Regional Economy]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11, pp. 81–89. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Colangelo, N., Wood, S.M. (2015). Counseling the Gifted: Past, Present, and Future Directions. *Journal of Counseling & Development*. Vol. 93. No. 2, pp. 133–142.
14. Petrov, N.A., Troeshestova, D.A. (2014). [Organization of Psychological and Pedagogical Support of University Entrants]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11, pp. 90–96. (In Russ., abstract in Eng.)

15. Kuldysheva, G.K., Sin, E.E. (2009). [The Problem of University Lecturers' Advanced Training]. *Izvestiya Izvestiya vuzov Kyrgyzstana* [News of Kyrgyzstan Universities]. No. 1, pp. 108-110. (In Russ.)
16. Rakova, N.A., Voloshchenko, O.G. (2011). [Specificity of Training a Teacher in the Context of Multilevel System of Higher Education]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E: Pedagogicheskie = Vestnik of the Polotsk State University. Series E: Pedagogical Sciences*. No. 7, pp. 18-22. (In Russ.)
17. Aleksandrov, A.Yu. (2018). *Proektirovanie regional'nogo obrazovatel'nogo prostranstva: organizatsionno-ekonomicheskii aspekt* [Designing Regional Educational Space: Organizational-economic Aspect]. Moscow: Kreativnaya ekonomika Publ., 218 p. (In Russ.)

The paper was submitted 15.10.18

Received after reworking 06.11.18

Accepted for publication 15.11.18



Олимпиадное движение в партнёрстве «школа – вуз – предприятие»

Троешествова Дарья Анатольевна – канд. физ.-мат. наук, доцент, руководитель центра по работе с одарённой молодёжью. E-mail: sda-chuvsu@yandex.ru

Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Чебоксары, Россия

Адрес: 428015, г. Чебоксары, Московский проспект, 15

Аннотация. Рассматривается проблема организации университетом олимпиад и конкурсов для школьников и студентов с целью выявления и сопровождения их по индивидуальной образовательной и карьерной траектории с участием работодателей региона. Для решения этой проблемы Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова реализует ряд проектов в системе партнёрства «школа – вуз – предприятие». В статье представлена деятельность центра по работе с одарённой молодёжью ЧГУ, который занимается организацией и проведением мероприятий в рамках стратегического проекта развития университета «Формирование и развитие комплекса популяризации перспективных профессий, привлечения и сопровождения талантливой молодёжи в системе многоуровневой опережающей подготовки кадров». Описывается уникальный опыт организации олимпиад и творческих проектных конкурсов для школьников совместно с инновационными предприятиями Чувашской Республики, среди которых: «Надежда электротехники Чувашии», «Надежда машиностроения Чувашии», «Строители будущего», «Электроника 4.0», «IT-Ринг». Победители и призёры этих олимпиад и конкурсов подключаются к работе профнавигационной площадки вуза «Центр планирования карьеры». В настоящее время в университете ведётся активная работа по адаптации и внедрению модели тьюторства. Приводятся ключевые показатели эффективности олимпиадного движения в системе сетевого сотрудничества с предприятиями. Анализ этих показателей позволяет сделать вывод, что проведение различных образовательных олимпиадных и конкурсных мероприятий для школьников совместно с предприятиями-партнёрами способствует увеличению поступающих в университет победителей и призёров олимпиад самого высокого уровня. В статье также обсуждаются формы дополнительного образования одарённых школьников и их педагогов-наставников. Утверждается, что ценностью является не проведение олимпиад и выявление талантливых учащихся, а регулярные занятия с ними в кружках и на курсах дополнительного образования. Делается вывод, что благодаря привлечению в университет талантливых выпускников средних образовательных организаций и активному их участию в студенческом олимпиадном движении, осуществляемом в партнёрстве с ведущими инновационными предприятиями, успешно решается задача наращивания профессиональной элиты региона.

Ключевые слова: одарённый ребенок, олимпиадное движение, профессиональное самоопределение, индивидуальная карьерная траектория, сетевое взаимодействие, система выявления и поддержки талантов

Для цитирования: Троешествова Д.А. Олимпиадное движение в партнёрстве «школа – вуз – предприятие» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 116-125.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-116-125>

Введение

Школьное и студенческое олимпиадное движение является неотъемлемой частью

системы образования. Интеллектуальные состязания в России стали проводиться еще в XIX в., а в привычной для современников

форме «олимпиада» (по математике) была организована Ленинградским университетом почти 85 лет назад. Изначально олимпиады школьников по разным предметам организовывались преимущественно с целью отбора наиболее способной молодёжи в вузы страны, а студенческие олимпиады – с целью отбора лучших по уровню знаний студентов для дальнейшей научно-исследовательской деятельности. Затем олимпиадное движение стали рассматривать как форму реализации деятельностного подхода в образовании, организации творческой самостоятельной работы [1], оценки достижений учащихся [2] и в целом как основу эффективного образования. В олимпиадное движение с целью поиска и раскрытия способностей талантливой молодёжи постепенно включились региональные вузы [3]. Совсем недавно в связи

с появлением в мировой экономике такого феномена, как «война за таланты» (автор предлагает термин «борьба за таланты»), появились олимпиады профориентационного характера, соорганизаторами которых, наряду с вузами, стали крупные корпорации, концерны, региональные кластеры и отдельные предприятия-работодатели.

Появление таких олимпиад с участием предприятий-партнёров позволило сдвинуть с мёртвой точки решение проблемы «утечки мозгов», которая в последние два десятилетия обострилась, особенно в регионах [4]. Сложившаяся в прошлом столетии традиционная система профориентации школьников сегодня трансформировалась в эффективную систему профнавигации учащихся с участием вузов и предприятий-работодателей [5]. Регионы активно работают



над созданием условий, способствующих формированию успешной профессиональной карьеры выпускников средних и высших образовательных организаций. При этом особое внимание уделяется профнаavigации одарённых детей и талантливой молодёжи, привлечению их к созданию малых инновационных предприятий на базе или при поддержке вузов [6].

В 2018 г. Президент Российской Федерации В. Путин поручил Правительству Российской Федерации при разработке национального проекта в сфере образования исходить из того, что в 2024 г. должна быть сформирована «эффективная система выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи, основанная на принципах справедливости, всеобщности и направленная на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся»¹. Во всех субъектах РФ сегодня ведётся работа по выявлению и поддержке одарённых детей. В ряде регионов созданы центры по модели «Сириуса», действуют центры на базе вузов или иных учреждений образования. В любом случае, независимо от формата и места локации, миссия этих центров – создание среды с целью выявления одарённых детей и развития их потенциала с учётом кадровых потребностей региона.

Особую потребность в «выращивании» талантов имеют региональные вузы, поскольку они напрямую заинтересованы в целенаправленной качественной подготовке высококлассных специалистов для экономики региона [7]. Опорные и ведущие вузы регионов реализуют собственные программы профориентации и сопровождения одарённых детей, становясь ключевыми участниками региональных систем выявления и развития талантливой молодёжи [8; 9].

Политика выявления и поддержки одарённых детей и талантливой молодёжи в региональном вузе

В Чувашском государственном университете имени И.Н. Ульянова одним из приоритетных направлений деятельности является развитие системы выявления и поддержки талантливых детей. С 2016 г. успешно реализуется стратегический проект «Формирование и развитие комплекса популяризации перспективных профессий, привлечения и сопровождения талантливой молодёжи в системе многоуровневой опережающей подготовки кадров». Работа в этом направлении ведётся посредством консолидации ресурсов четырёх университетских центров: дополнительного образования, профориентации, инновационно-внедренческого и центра по работе с одарённой молодёжью [10]. Одной из задач, на решение которой направлены ресурсы центра по работе с одарённой молодёжью, является развитие школьного и студенческого олимпиадного движения при участии ведущих инновационных предприятий региона.

В Чувашии ведущими промышленными отраслями являются: электротехническая (восемь инновационных предприятий, входящих в Инновационный территориальный электротехнический кластер), машиностроительная (концерн «Тракторные заводы», Шумерлинский завод специализированных автомобилей), химическая (ПАО «Химпром», Вурнарский завод смесевых препаратов) и приборостроительная (АО НПК «ЭЛАРА»). Быстрыми темпами развивается сеть IT-компаний, объединённых в IT-кластер Чувашской Республики. Эти и другие предприятия имеют устойчивые партнёрские связи с Чувашским государственным университетом и заинтересованы в разработке и реализации принципиально новых форм подготовки, привлечения и развития конкурентоспособных кадров [11]. Одной из них стала система олимпиад и творческих конкурсов для школьников, в состав организаторов которых, помимо университета,

¹ Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>

входят ведущие инновационные предприятия республики (Рис. 1). Далее рассмотрим самые значимые профильные междисциплинарные олимпиады и интеллектуальные творческие конкурсы.

Олимпиада «Надежда электротехники Чувашии» для учащихся 9–11-х классов и студентов выпускных курсов учреждений среднего профессионального образования. Предприятия-соорганизаторы – АО «Чебоксарский электроаппаратный завод» и ООО Научно-производственное предприятие «ЭКРА». Победители и призёры олимпиады при поступлении на один из факультетов ЧГУ (энергетики и электротехники, информатики и вычислительной техники, машиностроительный) имеют право на заключение целевого договора на обучение с выплатой именной стипендии от предприятий ОАО «Промтрактор», ОАО «ЧАЗ», ООО «Промтрактор-Промлит», ООО «Миконт», ООО «СПМ» в течение всего срока обучения.

Олимпиада «Надежда машиностроения Чувашии» для учащихся 9–11-х классов и студентов выпускных курсов учреждений среднего профессионального образования.

Соорганизаторы – Компания корпоративного управления «Концерн “Тракторные заводы”» и Чувашское региональное отделение общероссийской общественной организации «Союз машиностроителей России». Победители и призёры олимпиады при поступлении на направления подготовки ЧГУ («Машиностроение», «Электроэнергетика и электротехника», «Стандартизация и метрология», «Управление качеством», «Физика», «Химия») имеют право на заключение целевого договора на обучение с выплатой именной стипендии от предприятий ОАО «Промтрактор», ОАО «ЧАЗ», ООО «Промтрактор-Промлит», ООО «Миконт», ООО «СПМ» в течение всего срока обучения.

Олимпиада школьников по предметам «математика», «физика», «химия», «русский язык» для учащихся 10–11-х классов и студентов выпускных курсов учреждений среднего профессионального образования. Соорганизаторы – Инновационный электротехнический кластер Чувашской Республики и ПАО «Химпром». Победители и





Рис. 1. Схема партнёрства «школа – вуз – предприятие» в республиканском олимпиадном движении

призеры олимпиады получают ценные призы и возможность закрепления за наставником от предприятий–организаторов олимпиады с гарантированным трудоустройством.

В числе интеллектуальных творческих конкурсов для учащихся 10–11-х классов и студентов выпускных курсов средне-профессиональных учреждений отметим следующие:

- конкурс проектов «IT-ринг» по направлениям: «Программирование», «Разработка сайтов», «Мобильные приложения», «Компьютерная графика и анимация», «Программирование систем робототехники»;

- конкурс проектов «Электроника 4.0» по направлениям: «Электроника и нано-электроника», «Беспроводные технологии и инфокоммуникации», «Автоматическое управление и микропроцессорные устройства»;

- командный турнир «Битва лицеев» по математике, физике, информатике.

Вышеперечисленные конкурсы проводятся совместно с предприятиями Ассоциации «IT-кластер Чувашской Республики» и АО НПК «ЭЛАРА» имени Г.А. Ильенко. Представители предприятий активно участвуют

в составлении кейсовых заданий и в работе жюри.

Следует отметить, что решением Учёного совета университета и Положениями перечисленных олимпиад и конкурсов закрепляются права победителей и призёров при поступлении в ЧГУ им. И.Н. Ульянова. В частности, это право на получение 10 дополнительных баллов к сумме ЕГЭ (победителям и призёрам конкурсов – пять дополнительных баллов) и право на получение дополнительной стипендии (в 2018 г. размер дополнительной к академической стипендии составил 10000 руб. ежемесячно для победителей и призёров олимпиад и 3600 руб. – для победителей и призёров творческих конкурсов).

Ключевыми показателями эффективности олимпиадного движения в системе партнёрства «школа – вуз – предприятие» являются:

- 1) количество олимпиад и интеллектуальных творческих конкурсов вуза, соорганизаторами которых являются ведущие инновационные предприятия республики;

- 2) охват школьников и студентов, вовлечённых в олимпиадное движение в системе партнёрства «школа – вуз – предприятие»;

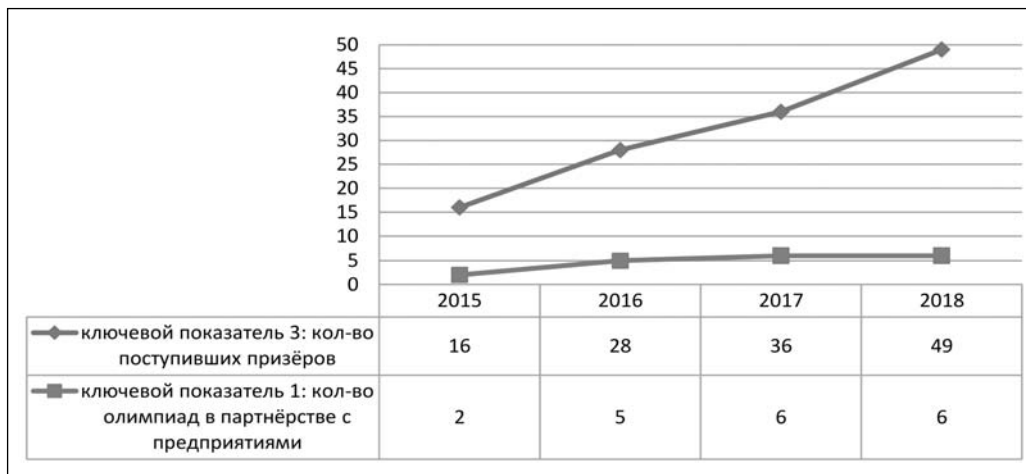


Рис. 2. Значения ключевых показателей пп. 1 и 3 за период с 2015 по 2018 гг.

3) количество победителей и призёров регионального или заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников по всем предметам; количество олимпиад из перечня Минобрнауки России, а также олимпиад и интеллектуальных творческих конкурсов, соорганизаторами которых являются ведущие инновационные предприятия республики; количество участников, поступивших в вуз;

4) количество студентов из числа победителей и призёров олимпиад и конкурсов, обучающихся в вузе по целевым договорам с предприятиями-партнёрами.

Анализ этих показателей позволяет сделать вывод, что проведение олимпиад для школьников совместно с предприятиями-партнёрами способствует увеличению числа поступающих в университет победителей и призёров не только этих олимпиад, но и победителей и призёров регионального или заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников, а также олимпиад из перечня Минобрнауки России (Рис. 2). Опрос первокурсников-олимпиадников показал, что активное сотрудничество с предприятиями республики повысило имидж университета и стало решающим фактором выбора вуза для 63% респондентов.

Наряду с олимпиадами и творческими конкурсами для школьников университет в партнёрстве с предприятиями-работодателями проводит студенческие олимпиады. В этом направлении лидирует факультет информатики и вычислительной техники, на базе которого ежегодно проводятся олимпиады по программированию, студенческие «1С: Соревнования» совместно с ООО «Инфолинк», ООО «Кейсистемс», ГК «Исерв», ООО «Uplab».

Дополнительное образование школьников и педагогов-наставников в системе поддержки одарённых детей

Участие в олимпиадах или конкурсах – это прежде всего способ самовыражения и самореализации личности. Практически каждый ребенок имеет потребность в соревновании, детям нравится находиться в атмосфере соперничества, ощущать себя частью интеллектуального сообщества, сравнивать свои успехи с успехами сверстников. Однако не надо забывать, что ценно не только проведение олимпиады и выявление талантливых детей, но и регулярные занятия с такими детьми в кружках, центрах дополнительного образования. Поэтому мы сегодня предлагаем школьникам занятия в группах

по различным программам дополнительного образования, в частности в рамках Малого физико-математического факультета, преподаватели которого не просто ведут занятия, а помогают каждому ребенку выстроить свою образовательную траекторию.

Малый физмат является интеллектуально-творческой образовательной средой для одарённых учащихся 1–11-х классов. На занятиях широко используется материально-техническая база факультета прикладной математики, физики и информационных технологий. Это позволяет реализовывать программы прикладной направленности, развивать метапредметные навыки школьников и поддерживать их интерес к проектной деятельности [12]. Наряду с обучением по образовательным программам на Малом физмате проводятся Физико-математический школьный форум и различные интеллектуальные праздники для детей и их родителей. Например, ежегодно в День города учащиеся Малого физмата участвуют в проекте «Творческий бульвар». В 2018 г. проект «Малый физмат» выиграл грант Министерства образования и науки РФ по дополнительному образованию детей, что позволит оборудовать университет современными физическими лабораториями, мобильными кабинетами для занятий, в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Занятия в этих лабораториях, безусловно, позволят повысить уровень подготовки школьников к олимпиадам.

Одним из главных направлений деятельности центра по работе с одарённой молодёжью является сопровождение педагогов-наставников. Ежегодно в каникулярное время университет проводит интенсивные курсы для учителей средних образовательных организаций, осуществляющих подготовку школьников к олимпиадам. Ведётся разработка и реализация современных образовательных программ переподготовки и повышения квалификации педагогов-наставников. Регулярно университет организует панельные дискуссии, круглые столы,

семинары, конференции по обобщению лучших практик работы с одарёнными детьми. В настоящее время четыре преподавателя университета осуществляют обучение по комплексной программе переподготовки педагогических и управленческих кадров для систем выявления и поддержки одарённых детей и молодёжи «Большие вызовы» образовательного центра «Сириус». В программе объединены и систематизированы передовые теории, практики и технологии по выявлению и развитию одарённости в детском и юношеском возрасте.

Заключение

На наш взгляд, опыт Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова свидетельствует об эффективности партнёрского сотрудничества регионального университета с ведущими инновационными предприятиями региона в сфере организации творческих конкурсов и сопровождения талантливой молодёжи. Победители и призёры вышеперечисленных олимпиад подключаются к работе профнаavigационной площадки «Центр планирования карьеры». В настоящее время ведётся активная работа по апробации и внедрению тьюторской модели современного университета [13]. В рамках этого проекта со школьниками работают университетские педагоги и психологи, которые помогают им успешно решать проблемы профессионального самоопределения. Индивидуальные образовательные траектории школьников и студентов строятся в условиях сетевого взаимодействия университета в партнёрстве «школа – вуз – предприятие». Таким образом, благодаря привлечению талантливых выпускников средних образовательных организаций к поступлению в университет и их активному участию в студенческом олимпиадном движении, а также благодаря партнёрству вуза с ведущими инновационными предприятиями успешно решается задача наращивания профессиональной элиты региона.

Литература

1. Попов А.И. Олимпиадное движение студентов как форма организации творческой самостоятельной работы в вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 5-2. С. 166–170.
2. Литвинова И.Н. Олимпиадное движение как одна из форм оценки достижений учащихся // Труды международного симпозиума «Надёжность и качество». 2010. Т. 2. С. 471–473.
3. Шамец С.П., Князева М.С. Олимпиадное движение на базе вуза: поиск и раскрытие талантов // Высшее образование в России. 2012. № 12. С. 79–85.
4. Троешествова Д.А. О некоторых проблемах формирования интеллектуального потенциала региона в современных условиях // Проблемы и перспективы развития социально-экономического потенциала российских регионов: Материалы II Всероссийской электронной научно-практической конференции. 2013. С. 198–203.
5. Sibgatova K.I., Ilchinskaya E.P., Batrikova E.M., Kuramshina L.L., Makarov A.L., Chernova N.Y., Khairullina E.R., Murugova V.V. The Traditional and Innovative Technologies of Vocational Guidance Work with Pupils and Students // International Review of Management and Marketing. 2016. Т. 6. № 52. Р. 97–103.
6. Orlova L.V., Afonin Y.A., Voronin V.V. Talent Management and Knowledge: Theory, Methodology, Models // Review of European Studies. 2015. Т. 7. № 9. Р. 75–82.
7. Александров А.Ю. Многопрофильные университеты в инновационном развитии региональной экономики // Состояние и перспективы развития инновационных технологий в России и за рубежом: сб. материалов I Международ. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25–26 янв. 2016 г.). Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2016. С. 14–20.
8. Троешествова Д.А. Система педагогического сопровождения профессионального самоопределения одарённых школьников на базе регионального вуза // Совершенствование системы высшего образования: опыт и перспективы: Материалы VIII Междунар. учеб.-метод. конф. / Под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2016. С. 465–469.
9. Обсиенко Л.В., Кайбияйнен А.А. О системе работы с одарёнными детьми // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 90–96.
10. Троешествова Д.А., Васильева О.Н. Система профессиональной ориентации учащихся, привлечения и сопровождения талантливой молодёжи в университете // Высшее образование в России. 2017. № 7. С. 123–129.
11. Александров А.Ю. Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова – инновационный многопрофильный вуз, интегрированный в экономику региона и страны // Высшее образование в России. 2017. № 7 (214). С. 99–105.
12. Троешествова Д.А., Васильева Е.В. Малые факультеты вузов в индивидуальном образовательном маршруте одарённых детей // Высшая школа России перед вызовами современности: перспективы развития: Материалы VII Междунар. учеб.-метод. конф. / Под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2015. С. 267–270.
13. Ковалева Т.М., Суханова Е.А., Гулиус Н.С. Переход к тьюторской модели современного университета: предпосылки, прецеденты, задачи управления // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 6 (112). С. 101–113.

Статья поступила в редакцию 15.10.18

После доработки 06.11.18

Принята к публикации 15.11.18

Olympiad Movement in the System of Partnership “School–University–Enterprise”

Dariya A. Troeshestova – Cand. Sci. (Phys. and Math.), Assoc. Prof., Head of the Center for work with gifted youth, e-mail: sda-chuvsu@yandex.ru

Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Address: 15, Moskovskij prosp., Cheboksary, 428015, Russian Federation

Abstract. The article addresses the problem of organizing Olympiads and competitions for school-children and students by the University to identify and support them in their individual educational

and career trajectory, with the participation of employers in the region. To solve this problem, I.N. Ulianov Chuvash State University is implementing a number of projects in the partnership system «school – University – enterprise». The article highlights the activities of the Centre for working with the talented youth of I.N. Ulianov Chuvash State University aimed at realization of the strategic project roadmap of the University «Formation and development of the complex for popularization of promising careers, engaging and support of the talented youth in the system of multilevel anticipatory staff training». The article describes a unique experience in organizing academic Olympiads and creative design contests for schoolchildren in conjunction with innovative enterprises of the Chuvash Republic, among which are: «Hope of Chuvashia electrical engineering», «Hope of Chuvashia mechanical engineering», «Builders of the future », «Electronics 4.0», «IT-Ring». Winners and prize-holders of these academic Olympiads and contests get involved into the work of professional navigational guidance platform of the University «Center for career planning». Currently, the University is actively working on adaptation and introduction of the tutorship model. Key indicators of Olympiad movement efficiency in the network of cooperation with enterprises are provided. An analysis of these indicators makes it possible to conclude that various academic Olympiads and competitive activities for schoolchildren held together with enterprises-partners increase the number of winners and prize-holders of the highest level academic Olympiads entering the University. The article also discusses the forms of supplementary education for gifted schoolchildren and their teachers-tutors. It is stated that the value is not holding Olympiads and identifying talented schoolchildren, but regular classes with them in clubs and in supplementary education courses. It is concluded that by attracting talented graduates of secondary educational institutions to enter the University and their active participation in student Olympiad movement organized in partnership with leading innovative enterprises, the problem of professional elite developing in the region is successfully being solved.

Keywords: gifted child, university partnership system, Olympiad movement, professional identity, individual career trajectory, networking cooperation, system for identifying and supporting talents

Cite as: Troeshstova, D.A. (2018). [Olympiad Movement in the System of Partnership «School – University – Enterprise»]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 12, pp. 116-125. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-116-125>

References

1. Popov, A.I. (2013). [Olympiad Movement of Students as a Form of Creative Independent Work at a University]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. = Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*. No. 5-2, pp. 166-170. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Litvinova, I.N. (2010). [Olympiad Movement as a Form of Assessing Students' Achievements]. *Trudy mezhdunarodnogo simpoziuma Nadezhnost' i kachestvo = The annual International Symposium "Reliability and Quality"*. Vol. 2, pp. 471-473. (In Russ.)
3. Shamets, S.P., Knyazeva, M.S. (2012). [Olympiad Movement Based on a University: Search and Finding Talents]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No.12. pp. 79-85. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Troeshstova, D.A. (2013). [On Some Problems in Forming the Intellectual Potential of the Region in Modern Conditions]. In: *Problemy i perspektivy razvitiya sotsial'no-ekonomicheskogo potentsiala rossiiskikh regionov: II Vserossiiskaya elektromnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya* [Problems and Prospects of Socio-Economic Potential of Russian Regions: Proc. Sci. and Method. Electronic Conf.], pp. 198-203. (In Russ.)

5. Sibgatova, K.I., Ilchinskaya, E.P., Bastrikova, E.M., Kuramshina, L.L., Makarov, A.L., Chernova, N.Y., Khairullina, E.R., Murugova, V.V. (2016). The Traditional and Innovative Technologies of Vocational Guidance Work with Pupils and Students. *International Review of Management and Marketing*. Vol. 6. No. 52, pp. 97-103.
6. Orlova, L.V., Afonin, Y.A., Voronin, V.V. (2015). Talent Management and Knowledge: Theory, Methodology, Models. *Review of European Studies*. Vol. 7. No. 9, pp. 75-82.
7. Aleksandrov, A.Yu. (2016). [Multidisciplinary Universities in the Innovative Development of the Regional Economy]. In: *Sostoyaniye i perspektivy razvitiya innovatsionnykh tekhnologii v Rossii i za rubezhom* [The State and Prospects of the Development of Innovative Technologies in Russia and Abroad: Collection of Papers of the I Int. Sci. and Pract. Conf.]. Cheboksary: Chuvash University Publ., pp. 14-20. (In Russ.)
8. Troeshestova, D.A. (2016). [The System of Pedagogical Support of Gifted Schoolchildren's Professional Identity Formation on the Basis of a Regional University]. In: *Sovershenstvovaniye sistemy vysshego obrazovaniya: opyt i perspektivy, VIII Mezhdunarodnoi uchebno-metodicheskoy konferentsii*. [Improving the System of Higher Education: Experience and Prospects: Proc. VIII Int. Educational-Methodical Conference] A. Yu. Aleksandrov, E. L. Nikolaev (Eds), Cheboksary: Chuvash University Publ., pp. 465-469. (In Russ.)
9. Ovsienko, L.V., Kaibiyainen, A.A. (2015). [University as a Centre of Talent Attraction: Working with Gifted Children]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 90-96. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Troeshestova, D.A., Vasil'eva, O.N. (2017). [System of Students Career Guidance, Attracting and Accompanying Talented Youth at the University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No.7 (214), pp. 123-129. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Aleksandrov, A.Yu. (2017). [I.N. Ulianov Chuvash State University as a Multiprofile Innovative Higher Education Institution Integrated into the Regional Economy]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7 (214), pp. 99-105. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Troeshestova, D.A., Vasil'eva, E.V. (2015). [Minor Faculties of Universities in Individual Educational Route of Gifted Children]. In: *VII Mezhdunarodnaya uchebno-metodicheskaya konferentsiya "Vysshaya shkola Rossii pered vyzovami sovremennosti: perspektivy razvitiya"* [Higher School of Russia Facing the Challenges of Modernity: The Prospects for Development: Proc. VII Int. Educational-Methodical Conf.] A.Yu. Aleksandrov, E. L. Nikolaev (Eds), pp. 267-270. (In Russ.)
13. Kovaleva, T.M., Sukhanova, E.A., Gulius, N.S (2017). [Transition to Tutorial Model of a Modern University: Prerequisites, Precedents, Management Tasks]. *Universitetskoe upravleniye: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21. No. 6 (112), pp. 101-113. (In Russ.)

The paper was submitted 15.10.18

Accepted for publication 15.11.18

Таланты – в бизнес: поддержка предпринимательских стратегий студенческой молодёжи

Морозова Наталия Витальевна – канд. экон. наук, доцент, декан экономического факультета.
E-mail: morozovanw@mail.ru

Иванов Владимир Валерьевич – канд. экон. наук, доцент, руководитель Бизнес-инкубатора ЧГУ. E-mail: sprintxxx@mail.ru

Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Чебоксары, Россия
Адрес: 428015, г. Чебоксары, Московский проспект, 15

Аннотация. В статье дана оценка изменения роли классических университетов в преобразовании социально-экономической среды территорий, на которых они расположены, рассмотрены проблемы разработки систем эффективного управления талантами и инновационно-исследовательской инфраструктуры предпринимательского типа. В условиях нового технологического уклада меняются требования к процессу подготовки будущих специалистов – это не только передача фундаментальных и профессиональных знаний, но и развитие креативных способностей студента, активизирующих возможности его самореализации, самостоятельности, мобильности, способности работать в проблемной ситуации. В связи с этим в статье обосновывается актуальность проблемы обучения предпринимательству в высших учебных заведениях, а также необходимость выявления и поддержки предпринимательских стратегий студенческой молодёжи. Отмечается дискуссионность вопроса о необходимости введения отдельных программ бакалавриата по предпринимательству. Приводится опыт Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова по созданию непрерывной многоуровневой системы образования, позволяющей всем заинтересованным студентам любых направлений и специальностей получать базовые компетенции в области предпринимательства. Особое внимание уделено вопросам формирования инновационно-исследовательской инфраструктуры предпринимательского типа в регионе и в вузе. Описывается опыт и перспективы работы бизнес-инкубатора ЧГУ, который должен стать эффективным инструментом генерации новой волны предпринимателей для региона. Рассмотрены технологии бизнес-инкубатора, ориентированные на выявление лиц, способных к предпринимательской деятельности, на активизацию предпринимательских инициатив студентов, оказание помощи в развитии бизнес-способностей и получении необходимых знаний. Эффективная работа бизнес-инкубатора рассматривается как фактор повышения стоимости бренда университета. Отмечены проблемы, с которыми столкнулся бизнес-инкубатор в своей работе и решение которых невозможно без участия государственной власти и бизнес-структур региона. Обосновывается необходимость разработки программы обучения, поддержки и удержания талантливой студенческой молодёжи «Будущие лидеры экономики Чувашии», состоящей из следующих основных блоков: образование, инновационно-исследовательская инфраструктура; система поддержки инновационных предпринимательских инициатив; управление инфраструктурой.

Ключевые слова: управление талантами, предпринимательские компетенции, инновационно-исследовательская инфраструктура, бизнес-инкубатор, проектное обучение

Для цитирования: Морозова Н.В., Иванов В.В. Таланты – в бизнес: поддержка предпринимательских стратегий студенческой молодёжи // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12 С. 126-135.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-126-135>

Введение

Вопросы обучения основам предпринимательства в вузах становятся сегодня предметом оживлённой дискуссии [1; 2]. Большинство российских вузов всё активнее подключаются к процессу обучения предпринимательству и нуждаются в регулярном обмене опытом и лучшими практиками в данной сфере. Актуальными становятся исследования, связанные с определением содержания образовательных программ по предпринимательству, а также с обоснованием условий, необходимых для формирования у талантливой молодёжи компетенций для занятия предпринимательством на профессиональной основе [3]. Низкую степень вовлечённости молодёжи в предпринимательскую активность многие исследователи связывают с недостаточно эффективными программами предпринимательского образования в высшей школе [4].

Система инновационно-исследовательской инфраструктуры предпринимательского типа в классическом университете

Перед российским государством поставлена амбициозная и крайне сложная цель – «осуществление прорывного научно-технологического и социально-экономического развития Российской Федерации, увеличение численности населения страны, повышение уровня жизни граждан, создание комфортных условий для их проживания, а также условий и возможностей для самореализации и раскрытия таланта каждого человека»¹. В данном контексте сфера высшего образования, несомненно, является отраслью, способной обеспечить условия устойчивого и конкурентоспособного социально-экономического развития государства. Образование в новых условиях должно стать центральным звеном новой модели

экономического роста, а создаваемый в системе образования интеллектуальный капитал – стратегическим фактором, определяющим перспективы развития и повышения конкурентоспособности страны [5].

Сегодня классическим университетам отводится особая роль:

- укрепление социально-экономической стабильности и поступательное развитие территорий, на которых они расположены;
- социальное и культурное совершенствование общества и обеспечение дополнительных ресурсов для роста благосостояния граждан;
- генерация инноваций и подготовка специалистов, в том числе будущих предпринимателей, деятельность которых направлена на креативное решение социально-экономических проблем региона и осуществление позитивных перемен в местном социуме [6; 7].

Усиление роли университетов в преобразовании социально-экономической сферы предполагает выработку высшей школой принципиально иных подходов к формированию компетенций студентов, которым предстоит жить в условиях нового технологического уклада. Процесс подготовки будущего специалиста – это не только передача студенту фундаментальных и профессиональных знаний, но и развитие его креативных способностей, обеспечивающих возможности его самореализации, самостоятельности, мобильности. Перед университетами поставлена задача разработки уникальных систем эффективного управления талантами. Талант – это привлекательный и ограниченный ресурс. В современных условиях повышаются требования к лидерам и элитным специалистам: глобальная ориентация, мультикультурная подготовка, технологическая грамотность, предпринимательские навыки, способность управлять менее структурированными организациями и др. Сложно вырастить талант инновационного типа без эффективного взаимодействия системы высшего образования и работода-

¹ Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>

телей, поиска новых форм интеграции и взаимной заинтересованности между системой высшего образования, производственными комплексами, бизнесом, общественными институтами и государственной властью. Очевидно, что развитие таланта осуществляется лишь в особой инновационной среде, которая создаёт условия «для стимулирования творческой активности, позволяющей раскрыть талант студента, дать ему возможность обоснованного выбора направления своего профессионального совершенствования для достижения более полной профессиональной самореализации» [8].

Подготовка и реализация Национального проекта развития малого и среднего бизнеса и поддержки индивидуальной предпринимательской инициативы в соответствии с майским Указом Президента РФ призваны популяризировать сферу малого и среднего бизнеса в России и её регионах. Поэтому одним из важнейших направлений формирующейся в вузах системы управления талантами является переосмысление проблемы обучения предпринимательству в высших учебных заведениях, а также выявление и поддержка предпринимательских стратегий студенческой молодёжи. Анализ зарубежной практики высшего образования показывает, что она ориентирована на развитие предпринимательских талантов как существенного фактора инновационного развития. Выявление предпринимательских способностей и поиск возможностей коммерциализации предпринимательских идей осуществляются с первых дней пребывания студентов в вузе [9]. Студенты же российских вузов, особенно технических направлений и специальностей, как правило, не владеют основами предпринимательства, не видят перспектив своих разработок, обосновывают свои технические решения лишь на уровне затрат [10]. Более того, федеральные государственные образовательные стандарты даже экономических направлений ориентированы на подготовку студентов к решению профессиональных задач в самых разных

областях: банковской, страховой, учётной, аналитической, научно-исследовательской, организационно-управленческой, расчётно-экономической и даже педагогической, но только не в сфере предпринимательской деятельности [11]. Всё ещё дискуссионным остаётся вопрос о введении отдельных программ бакалавриата по предпринимательству, проекты образовательных стандартов которых были предложены в результате исследований, проведённых в 2014–2015 гг. Национальной ассоциацией обучения предпринимательству (РАОП) [12]. Между тем предпринимательство – это не совсем профессия, а «деятельность, являющаяся в такой же мере ремеслом, как и искусством, в которой талант и призвание значат больше, чем набор знаний и навыков» [1].

Стратегии выявления и поддержки предпринимательских инициатив студенческой молодёжи

В Чувашской Республике, как и в большинстве регионов Российской Федерации, отмечается сравнительно низкая вовлечённость молодёжи в предпринимательскую активность. В связи с этим Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова ставит задачу создания непрерывной многоуровневой системы образования, позволяющей всем заинтересованным студентам любых направлений и специальностей получать базовые компетенции в области предпринимательства. Особое внимание уделяется формированию инновационно-исследовательской инфраструктуры предпринимательского типа, построение которой должно быть основано на общепризнанных фундаментальных принципах [13; 14]:

- интеграция научно-образовательного процесса вуза и социально-экономического развития региона и страны;

- активное вовлечение студентов в научно-исследовательскую и инновационную деятельность в процессе проектной работы на площадках инновационно-исследовательской инфраструктуры;

– реализация в вузе полного инновационного цикла – от научного исследования до создания готового продукта;

– интеграция науки и образования в национальное и международное сообщество, создание межрегиональных и международных проектных групп междисциплинарного характера.

В Чувашском государственном университете создано достаточно много элементов инновационной инфраструктуры: инновационно-внедренческий центр, студенческое конструкторское бюро, инжиниринговый центр транспортного и сельскохозяйственного машиностроения, центр коллективного пользования в области нанотехнологий, базовые кафедры по различным направлениям, бизнес-инкубатор [15].

Основной целью бизнес-инкубатора является обеспечение благоприятных условий для практической реализации бизнес-проектов обучающихся, преподавателей и научных сотрудников. Бизнес-инкубатор проводит отбор бизнес-команд для даль-

нейшей поддержки в период их стартового развития, оказывает услуги по бизнес-инкубированию (предоставление помещений, компьютерной и копировальной техники, средств связи, ведение бухгалтерского учёта, консультационные, информационные, образовательные и другие услуги). Важными направлениями деятельности бизнес-инкубатора являются: оказание помощи бизнес-командам в привлечении инвестиций; оказание поддержки обучающимся, преподавателям и научным сотрудникам при решении административных проблем, при выработке стратегии, ведении переговоров с иностранными партнёрами, инвесторами, кредитными организациями, участии в выставках, проведении презентаций и в других аспектах бизнеса. Бизнес-инкубатор разрабатывает программные продукты, осуществляет ИТ-консалтинг, оказывает услуги по подготовке и повышению квалификации ИТ-специалистов, организует конференции, семинары, тренинги, встречи, круглые столы, деловые контакты.



Бизнес-инкубатор в ЧГУ им. И.Н. Ульянова – это форма работы со студентами, аспирантами и молодыми учёными, в процессе которой им помогают развить бизнес-идеи и превратить их в реальные бизнес-проекты. Наибольшее внимание бизнес-инкубатор уделяет инновационным, новаторским способам производства какого-либо продукта, поскольку в последние годы наукоёмкий бизнес имеет большие перспективы в области предпринимательства. Резиденты бизнес-инкубатора получают возможность вести своё дело на территории вуза. Бизнес-инкубатор не только предоставляет помещения для старта и дальнейшего развития бизнес-проектов, но и проводит консультации по вопросам права, финансов, налогообложения и по иным вопросам в Консалтинговом центре, который входит в его структуру.

Бизнес-инкубатор берёт на себя практическую организацию процесса взаимодействия науки с бизнесом на начальном этапе. В этом направлении уже накоплен опыт и имеются положительные результаты. Одной из задач функционирования бизнес-инкубатора является повышение финансовой грамотности студентов, с этой целью организуются научно-практические встречи с представителями бизнеса. Так, в рамках работы бизнес-инкубатора прошла встреча студентов с представителями компании «Финам», на которой были рассмотрены вопросы функционирования российских фондовых рынков. Оперативная подача информации от компании «Финам» сопровождалась большим количеством вопросов со стороны студентов, что стало для руководителей бизнес-инкубатора показателем успешного проведения встречи.

В рамках проекта «Бизнес-инкубатор ЧГУ» состоялась встреча студентов экономического факультета с китайскими представителями, на которой были рассмотрены вопросы создания бизнеса и мониторинга бизнес-процессов. Встреча вызвала большой интерес у обучающихся,

т.к. рассматривались возможности сотрудничества с Китайской Народной Республикой в различных областях деятельности. Китайские эксперты отвечали на вопросы о российско-китайском бизнес-сотрудничестве и развитии российско-китайских инфраструктурных проектов.

Бизнес-инкубатор должен стать частью системы профессиональной ориентации учащихся, привлечения и сопровождения талантливой молодёжи в университете, активной площадкой для пропаганды предпринимательства среди обучающихся школ и ссузов, а также среди широких слоёв населения региона [16]. На наш взгляд, эффективную работу бизнес-инкубатора следует рассматривать как фактор повышения стоимости бренда университета в целом. Бизнес-инкубатор способен создать кадровую базу для налаживания прочных отношений с потенциальными работодателями. Его эффективная работа способствует продвижению проектов вуза, а также развитию его научной деятельности. Бизнес-инкубатор должен стать эффективным инструментом генерации новой волны предпринимателей. Технологии бизнес-инкубатора ориентированы на выявление обучающихся, способных к предпринимательской деятельности, на активизацию предпринимательских инициатив студентов, на оказание им помощи в развитии бизнес-способностей и получении необходимых знаний.

Технология проектного обучения (разработка научных проектов, социальных и бизнес-проектов), которая реализуется на площадке «Бизнес-инкубатор ЧГУ», является гибкой моделью организации учебного процесса, которая позволяет студентам:

- самостоятельно приобретать недостающие знания из разных источников;
- развивать системное мышление и исследовательские умения;
- приобретать коммуникативные умения, работая в различных группах.

Проектная деятельность нацелена также на формирование у студентов навыков

коммуникации с представителями бизнеса, органами государственной власти, общественностью. В процессе демонстрации своих идей они могут получить поддержку местного предпринимательского сообщества.

Несмотря на то, что в своей работе бизнес-инкубатор столкнулся с проблемами системного характера, такими как низкий уровень инновационной и предпринимательской активности преподавателей и научных работников, слабость связей с экономикой и социальной сферой региона, отсутствие системной и долгосрочной поддержки объектов инновационно-исследовательской инфраструктуры вузов и др., на первом этапе нам удалось:

- создать систему поиска талантливых студентов, заинтересованных в бизнес-деятельности;
- сформировать творческую атмосферу, стимулирующую предпринимательскую инициативу студентов, их желание активно участвовать в решении проблем региона;

– показать студентам позитивный опыт предпринимательства, различные его формы и виды успешных практик;

– организовать коммуникации с целевыми группами, экспертами, партнёрами, спонсорами и т.п.

Считаем целесообразным совместно с регионом подготовить и реализовать программу обучения, поддержки и удержания талантливой студенческой молодёжи «Будущие лидеры экономики Чувашии», включающую следующие блоки:

- образование (специализированные программы и кафедры);
- инновационно-исследовательская инфраструктура (научно-производственные мощности);
- система поддержки инновационных предпринимательских инициатив (сопровождение инновационных проектов, защита прав интеллектуальной собственности);
- управление инфраструктурой.

Результатом данной программы должно стать создание системы непрерывного



многоуровневого предпринимательского образования «студент – аспирант – научно-педагогический работник – предприниматель и/или сотрудник инновационного предприятия», обеспечивающей формирование в университете и регионе среды, стимулирующей предпринимательскую активность студентов и сотрудников.

Заключение

В области предпринимательского образования много вызовов и ограничений, тем не менее оно должно стать обязательным элементом классического университета, который позволит студенту любого направления подготовки (технического, медицинского, финансово-экономического, гуманитарного и др.) выстроить образовательную траекторию с учётом своего профессионального и карьерного выбора, ориентируясь в то же время на потребности регионального сообщества. Эффективная инфраструктура вуза для поддержки и продвижения талантливой молодёжи, создающая возможности для самореализации студентов в сфере предпринимательства, позволит:

- укрепить связи университета с бизнес-сообществом, которое заинтересовано в финансировании инновационных проектов;
- обеспечить взаимодействие университета с властью, которая ставит перед вузами задачу развития предпринимательской и социально значимой деятельности студентов;
- повысить качество и привлекательность образовательных программ вуза и привлечь талантливых и активных абитуриентов.

Литература

1. Чепуренко А.Ю. Как и зачем обучать студентов предпринимательству: полемические заметки // Вопросы образования (Educational Studies Moscow). 2017. № 3. С. 250–276.
2. Казин Ф.А., Хагин С., Прицисленко А.Г., Зленко А.Н. Обучение предпринимательству с использованием инструментов позитивной психологии и социального проектирования // Вопросы образования (Educational Studies Moscow). 2017. № 3. С. 110–131.
3. Рубин Ю.Б. Образовательная программа по предпринимательству в бакалавриате и условия ее реализации // Высшее образование в России. 2016. № 2 (198). С. 15–27.
4. Ключев А.К., Яшин А.А. Программы предпринимательского образования в современном университете // Высшее образование в России. 2016. № 1 (197). С. 22–33.
5. Александров А.Ю. Многопрофильные университеты в инновационном развитии региональной экономики // Состояние и перспективы развития инновационных технологий в России и рубежом: Сборник материалов I Международной научно-практической конференции. Чебоксары: ЧГУ им. И.Н. Ульянова, 2016. С. 14–20.
6. Александров А.Ю. Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова – инновационный многопрофильный вуз, интегрированный в экономику региона и страны // Высшее образование в России. 2017. № 7 (214). С. 99–105.
7. Сырямкина Е.Г., Румянцева Т.Б., Ливенцова Е.Ю. Образовательный потенциал технологии «социальный акселератор» для развития социально-предпринимательской компетентности студентов в классическом университете // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 1. С. 171–187.
8. Сахарова Н.В., Стафилова Н.Ю. Инновационная среда образовательной организации высшего образования как неотъемлемая часть управления талантами // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции (Москва, 25–27 апреля 2016) В 8 ч. М., 2016. С. 304–309.
9. Tang M., Chen X., Li Q., Lu Y. Does Chinese university entrepreneurship education fit students' needs? // Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies. 2014. Vol. 6. No. 2. P. 163–178.
10. Aleksandrov A.Y., Zakharova A.N., Nikolaev E.L. New challenges in engineering education: personal advancement for better marketability of future professionals // Proc. 2015 Int. Conf. on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015. P. 452–454.
11. Шагеева Ф.Т., Галиханов М.Ф., Стрекалова Г.Р. Развитие предпринимательских компетенций будущего инженера как фактор

- успешной профессиональной карьеры // Высшее образование в России. 2018. № 2 (220). С. 47–55.
12. Рубин Ю.Б. Формирование компетенций в сфере предпринимательства на образовательном пространстве бакалавриата // Высшее образование в России. 2016. № 1 (197). С. 7–21.
 13. Александров Р.И., Григорьев В.С., Кадышев Е.Н. Реализация проекта создания и развития Чебоксарского инженерингового центра транспортного и сельскохозяйственного машиностроения // Высшее образование в России. 2017. № 7 (214). С. 113–119.
 14. Rudenko L.G., Karaulov V.M., Zaitseva N.A., Larionova A.A., Chizhik A.S. Methodology development for rating the infrastructure support of small business in the regions // Man in India. 2017. Vol. 97. No. 14. P. 11–20.
 15. Поверин И.Е., Ковалев В.Г., Щитцова А.В. Организация подготовки инженерных кадров для перспективных направлений развития экономики Чувашской Республики // Высшее образование в России. 2017. № 7(214). С. 106–112.
 16. Троешествова Д.А., Васильева О.В. Система профессиональной ориентации учащихся, привлечения и сопровождения талантливой молодежи в университете // Высшее образование в России. 2017. № 7 (214). С. 125–131.
- Статья поступила в редакцию 18.10.18.
Принята к публикации 16.11.18*

Talents – to Business: Support for Entrepreneurial Strategies of Student Youth

Nataliia V. Morozova – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Dean of Economics Faculty, e-mail: morozovanw@mail.ru

Vladimir V. Ivanov – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Head of Business Incubator, e-mail: sprintxxx@mail.ru

I.N. Ulianov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Address: 15, Moskovskii prosp., Cheboksary, 428015, Russian Federation

Abstract. The article assesses the changes in the role of classical universities in transforming the socio-economic environment in territories where they are located, addresses the problems of developing effective talent management systems and innovation and research infrastructure of business type. In the face of a new technological paradigm requirements for training future specialists change, they include not only transferring basic and professional knowledge, but development of students' creative abilities, activating opportunities for their self-fulfillment, autonomy, mobility, ability to work in a problematic situation as well. In this regard, the article substantiates the urgency of entrepreneurial training at universities, as well as the need to identify and support business strategies of student youth. The article discusses the issue of introducing individual undergraduate programs in entrepreneurship. The article provides the experience of I.N. Ulianov Chuvash State University in creating a continuing multilevel education system which makes it possible for all motivated students of any major and specialty to receive basic competences in the field of entrepreneurship. Particular attention is paid to the development of innovation-research infrastructure of business type in the region and at the University. The article describes the experience and prospects of ChuvSU business incubator, which should become an effective tool for generating a new wave of entrepreneurs in the region. Technologies of the business incubator which are aimed at timely identifying persons capable of entrepreneurial activity, at making students' entrepreneurial initiatives more active, at assisting in developing business skills and obtaining the necessary knowledge have been examined. Effective functioning of the business incubator is regarded as a factor in increasing the University brand value. The business incubator now faces the issues in its work, which cannot be solved without participation of public authorities and business organizations in the region. The article substantiates the need of preparing a training program together

with the region to support and retain talented students “Future leaders of Chuvashia economy”, consisting of basic blocks: education, innovation and research infrastructure; support system for innovative entrepreneurial initiatives; infrastructure management.

Keywords: talents management, entrepreneurial competence, innovation and research infrastructure, business incubator, project training

Cite as: Morozova, N.V., Ivanov, V.V. (2018). [Talents – to Business: Support for Entrepreneurial Strategies of Student Youth]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 12, pp. 126-135. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-126-135>

References

1. Chepurensko, A.Yu. (2017). [How and Why Entrepreneurship Should Be Taught to Students: Polemical Notes]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 250-276. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Kazin, F.A., Khagin S., Prichislenko, A.G., Zlenko, A.N. (2017). [Developing the Entrepreneurial University through Positive Psychology and Social Enterprise]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 110-131. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Rubin, Yu.B. (2016). [Educational Programs in Entrepreneurship for Bachelor Degree Students and Requirements to Their Implementation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2 (198), pp. 15-27. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Klyuev, A.K. Yashin, A.A. (2016). [Entrepreneurship Educational Programs in the Modern University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1 (197), pp. 22-33. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Aleksandrov, A.Yu. (2016). [Multidisciplinary Universities in the Innovative Development of the Regional Economy]. In: *Sostoyaniye i perspektivy razvitiya innovatsionnykh tekhnologii v Rossii i za rubezhom* [The State and Prospects of the Development of Innovative Technologies in Russia and Abroad: Collection of papers of the I Int. Sci. and Pract. Conf.]. Cheboksary: Chuvash University Publ., pp. 14-20. (In Russ.)
6. Aleksandrov, A.Yu. (2017). [I.N. Ulianov Chuvash State University as a Multiprofile Innovative Higher Education Institution Integrated into the Regional Economy]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7 (214), pp. 99-105. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Syryamkina, E.G., Rumyantseva, T.B., Liventsova, E.Yu. (2018). [Educational Potential of the Technology “Social Accelerator” for the Development of Social-Entrepreneurial Competence of Students in a Classical University]. *Obrazovaniye i nauka = Education and Science*. Vol. 20. No. 1, pp. 171-187. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Sakharova, N.V., Starikova N.Yu. (2016). [Innovative Environment of Educational Organization of Higher Education as an Integral Part of Talent Management]. In: *Gumanitarnyye osnovaniya sotsial'nogo progressa: Rossiya i sovremennost': sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [The Humanitarian Foundations of Social Progress: Russia and the Present: Collection of Articles of the International Scientific and Practical Conference]. Moscow: Moscow State University of Design and Technology Publ., pp. 304-309. (In Russ.)
9. Tang, M., Chen, X., Li, Q., Lu, Y. (2014). Does Chinese University Entrepreneurship Education Fit Students' Needs? *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*. Vol. 6. No. 2, pp. 163-178.
10. Aleksandrov, A.Y., Zakharova, A.N., Nikolaev, E.L. New Challenges in Engineering Education: Personal Advancement for Better Marketability of Future Professionals. *Proc. 2015 Int. Conf. on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015* 2015. Pp. 452-454.

11. Shageeva, F.T., Galikhanov, M.F., Strekalova, G.R. (2018). [Entrepreneurial Competencies of Engineering Student as a Factor of Successful Professional Career]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2(220), pp. 47-55. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Rubin, Yu.B. (2016). [Creation of Graduates' Entrepreneurial Competencies within the Educational Area of Baccalaureate]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1 (197), pp. 7-21. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Alexandrov, R.I., Grigoriev, V.S., Kadyshev, E.N. (2017). [Creation and Development of Chelboksary Engineering Center for Transport and Agricultural Machinery: The Project Implementation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7 (214), pp. 113-119. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Rudenko, L.G., Karaulov, V.M., Zaitseva, N.A., Larionova, A.A., Chizhik, A.S. (2017). Methodology Development for Rating the Infrastructure Support of Small Business in the Regions. *Man in India*. Vol. 97, no. 14, pp. 11-20.
15. Poverinov, I.E., Kovalev, V.G., Schiptsova, A.V. (2017). [Organization of Training Engineering Experts for Perspective Directions of the Chuvash Republic Economy Development]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7 (214), pp. 106-112. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Troeshestova, D.A., Vasil'eva, O.N. (2015). [System of Student Career Guidance and Support of Talented Youth at the University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7 (214), pp. 125-131. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 18.10.2018

Accepted for publication 16.11.18



Инженерные классы как инструмент профессиональной навигации

Васильева Ольга Николаевна – руководитель центра профориентации. E-mail: onw173@mail.ru
Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия
Адрес: 428015, г. Чебоксары, Московский проспект, 15

Коновалова Наталья Витальевна – директор. E-mail: cheb_sosh51@rus21.ru
Лицей № 4, Чебоксары, Россия
Адрес: 428038, г. Чебоксары, ул. Чернышевского, 4/19

Аннотация. В статье отмечается значимость инженерного образования в условиях вызовов современного информационного общества, развития новых технологий и наукоёмких производств. Уделяется внимание вопросам низкого уровня востребованности инженерных профессий у потенциальных абитуриентов, а также формирования компетенций, необходимых современному инженеру с учётом требований рынка труда. Представлен опыт Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова по организации профориентационной работы с учащимися общеобразовательных учреждений, в том числе по реализации проектов, направленных на популяризацию инженерного образования. Одним из них является проект «Инженерные классы», в котором участвуют учащиеся старших классов четырёх ведущих школ-партнёров вуза. Программа обучения включает в себя занятия по математике, физике и информатике, нацеленные на подготовку будущих абитуриентов к получению высшего инженерно-технического образования, а также элективную часть по решению прикладных инженерных задач из разделов: электроника, робототехника, мехатроника, 3D-моделирование, инженерная графика, прототипирование. Особенностью проекта является широкое вовлечение в образовательный процесс студентов технических направлений подготовки в качестве наставников при выполнении школьниками исследовательских и проектных работ. Наряду с повышением уровня знаний по базовым для будущего инженера предметам, активное участие школьников в проектной деятельности позволяет им развивать коммуникативные навыки, приобретать опыт командной работы, что особенно востребовано работодателями. В статье подчёркивается важная роль крупнейших промышленных предприятий региона в реализации проекта. Предприятия предоставляют свои производственные площадки для знакомства с организацией производства и профессиональной деятельностью инженеров, участвуют в проведении олимпиад и творческих конкурсов и обеспечивают возможность последующей целевой подготовки кадров. Таким образом, проект «Инженерные классы» позволяет на практике реализовывать модель непрерывного образования в единой цепочке «школа – вуз – предприятие», создавая тем самым предпосылки для укрепления кадрового потенциала высокотехнологичных предприятий региона.

Ключевые слова: инженерное образование, инженерный класс, профессиональное самоопределение, проектная деятельность, сетевое взаимодействие

Для цитирования: Васильева О.Н., Коновалова Н.В. Инженерные классы как инструмент профессиональной навигации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 136-143.
DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-136-143>

Одной из важнейших задач научно-технологического развития Российской Федерации является наращивание интеллекту-

ального потенциала страны путём создания возможностей для построения успешной карьеры выпускников вузов в области на-

уки, технологий и инноваций. «Переход к передовым цифровым, интеллектуальным производственным технологиям, роботизированным системам, новым материалам и способам конструирования, создание систем обработки больших объёмов данных, машинного обучения и искусственного интеллекта» невозможны без внедрения новых технологий обучения¹. Потребность в создании наукоёмких технологий и рост инноваций в экономике повышают уровень требований к качеству организаторских, интеллектуальных и творческих способностей инженерных кадров, а значит, и к инженерному образованию. Современная высокотехнологичная экономика требует целостности, универсальности и объёмности подготовки инженера, ведь он одновременно выступает в роли исследователя, технического эксперта и менеджера с обширной зоной ответственности.

К сожалению, в последние годы отмечается снижение интереса к профессии инженера, наблюдается дефицит подготовленности абитуриентов к получению инженерного образования. В этой связи в международных исследованиях рассматриваются различные формы профессиональной ориентации, изучается проблематика выбора будущей профессиональной траектории [1; 2]. В работах отечественных авторов уделяется внимание оценке кадровых потребностей предприятий в инженерах и её влиянию на систему профессиональной ориентации [3]; затрагиваются вопросы недостаточной информированности школьников о специфике инженерной деятельности [4]; приводится опыт профориентационной работы образовательных организаций, направленной на популяризацию инженерного образования и повышение его качества [5; 6].

Целью статьи является описание опыта реализации в вузе профориентационного

проекта, нацеленного на развитие инженерно-технического образования с учётом региональных особенностей рынка труда.

Чувашский государственный университет является крупнейшим научно-образовательным центром региона, осуществляющим подготовку специалистов по широкому спектру образовательных программ. Особое внимание при этом уделяется довузовской подготовке и профориентационной работе с будущими студентами. Поэтому проект «Формирование и развитие комплекса популяризации перспективных профессий, привлечения и сопровождения талантливой молодёжи в системе многоуровневой опережающей подготовки кадров» обозначен в качестве одного из приоритетов Программы развития Чувашского госуниверситета на 2017–2021 гг. Основной задачей проекта является создание системы ранней профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных организаций Чувашской Республики, а также популяризация передовых научных знаний и перспективных профессий. В структуре университета функционируют Центр профориентации и Центр по работе с одарённой молодёжью, осуществляющие координацию деятельности органов власти, образовательных организаций и работодателей в целях обеспечения методической и информационно-технологической базы для профессиональной ориентации, выявления и сопровождения талантливых детей и молодёжи [7].

Основанный на базе Волжского филиала Московского энергетического института, Чувашский государственный университет на протяжении более полувека является кузницей профессиональных кадров, прежде всего – инженерных. Это обусловлено потребностями предприятий электротехнического и машиностроительного комплексов, составляющих основу экономики Чувашской Республики [8]. Совместно с управлением образования города Чебоксары в 2017 г. Чувашский госуниверситет начал реализацию значимого для региона проекта «Инженер-

¹ Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 г. № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации».

ные классы». Проект подразумевает профессиональную ориентацию старшеклассников на инженерные специальности, профнавигацію в сфере инженерной деятельности и, как следствие, – подготовку специалистов, необходимых экономике региона и востребованных на современном рынке труда [7]. В качестве партнёров выступают ведущие общеобразовательные организации столицы региона: МБОУ «Лицей № 2», МАОУ «Лицей № 4», МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 57» города Чебоксары.

Образовательная программа смешанного типа рассчитана на старшеклассников и реализуется в 10–11-х классах. Её прикладной характер обеспечивается направленностью на формирование у обучающихся умения решать инженерные задачи, проявлять себя в научно-техническом творчестве. Ориентационный аспект связан с созданием условий совершения выбора дальнейшего развития. Доминантой при этом выступает формирование у школьника позитивного отношения к инженерной деятельности, на основании которого он сделает впоследствии осознанный выбор области профессиональных интересов.

Наряду со знанием инженерных наук и умением анализировать инженерные задачи, проектировать инженерные решения, проводить исследования и использовать современный инструментарий, международные требования к выпускникам технических вузов предусматривают навыки индивидуальной и командной работы, коммуникации и этики [9]. Эти требования перекликаются с «надпрофессиональными навыками», выделяемыми в качестве наиболее значимых для работников будущего [10]. Поэтому важно на стадии обучения в общеобразовательной школе не только выявить и инициировать интерес к инженерной деятельности, но и сформировать и развить метапредметные компетенции, которые впоследствии позволят выпускнику инженерного класса не про-

сто поступить в вуз, но успешно обучаться в нём.

Программа обучения предусматривает обязательную и вариативную части. Обязательной составляющей является углублённое изучение традиционных учебных предметов, которые обеспечивают профильную специализацию, – математики и информатики. Общеизвестно, что повышение уровня подготовки инженера тесно связано с фундаментальной математической подготовкой. Будущему инженеру необходима не просто сумма знаний, но их понимание и умение применять математический аппарат в профессиональной деятельности при решении практических задач. Дополнительные часы информатики, в том числе языков программирования, создают фундамент для формирования формально-логического и алгоритмического мышления будущих «технарей» [11].

В целях расширения профильной специализации в программу включены элективные курсы по выбору: электроника, робототехника, мехатроника, 3D-моделирование, инженерная графика, прототипирование. Занятия проводятся в лабораториях университета, оснащённых новейшим оборудованием. Лабораторные занятия дают возможность освоить на практике базовые теоретические понятия, ощутить связь инженерных задач и знаний, полученных при изучении курсов математики, физики и информатики. Так, в Центре образовательных технологий в области электротехники и энергоэффективности, созданном на базе факультета энергетики и электротехники совместно с Чебоксарским электроаппаратным заводом, проводятся занятия по прототипированию электротехнических устройств. Благодаря имеющемуся электротехническому полигону учащиеся инженерных классов решают исследовательские задачи на образцах современной продукции предприятий электротехнической отрасли. Занятия по робототехнике проводятся на базе Центра молодёжного инновационного творчества, создан-

ного на машиностроительном факультете при финансовой поддержке Министерства экономического развития, промышленности и торговли Чувашской Республики. Обучение в лабораториях кафедры промышленной электроники позволяет школьникам приобрести практические компетенции в области проектирования электронных устройств с использованием современных программных и аппаратных средств, получить необходимые знания в области моделирования электроники, конструирования печатных плат и корпусов изделий, программирования микропроцессоров и микроконтроллеров.

В реализации программы задействованы преподаватели и сотрудники шести технических факультетов: информатики и вычислительной техники; энергетики и электротехники; радиоэлектроники и автоматики; строительного; машиностроительного; прикладной математики, физики и информационных технологий. Преподавательский состав для работы со школьниками подбирается из чис-

ла молодых преподавателей и учёных, магистрантов, имеющих опыт научно-исследовательской и опытно-конструкторской работы. Студенты, обучающиеся в магистратуре, получают, таким образом, возможность приобрести навыки педагогической деятельности, являющейся неотъемлемой частью их профессионального становления, в том числе в качестве преподавателей вуза.

Такой подход создаёт предпосылки для реализации преемственности, что оказывает положительное влияние на мотивационную готовность к получению высшего технического образования. Ярким примером идеи преемственности является доцент кафедры промышленной электроники, кандидат технических наук С.В. Абрамов. Обучаясь в чебоксарском лицее № 2, где дополнительные занятия вели университетские преподаватели, он заинтересовался вопросами программирования и электроники. Окончив с отличием факультет радиоэлектроники и автоматики, а затем аспирантуру Чувашского



госуниверситета, защитил диссертацию на соискание степени кандидата технических наук. В настоящее время он занимается научными разработками по заказу таких наукоёмких производств, как ООО НПП «ЭКРА», ООО «Релематика», являющихся ведущими производителями электротехнической продукции, и ведёт занятия по электронике для учащихся инженерных классов.

Работа в инженерных классах ориентирована не только на одарённых детей, имеющих высокие академические результаты, но и на школьников, имеющих не очень высокие достижения по базовым предметам. Занятия дают возможность развивать способности и навыки технического мышления у школьников, до этого момента не проявивших себя, но интересующихся инженерным делом. Поддержание и развитие их интереса является ещё одним вектором работы в инженерных классах. Для этого инженерами-практиками организуются обзорные и тематические экскурсии на предприятия-партнёры, проводятся мастер-классы.

Центральное место в работе с учащимися инженерных классов отводится развитию у них навыков проектной деятельности. Эффективность применения проектной деятельности для развития у школьников технического мышления подтверждается формированием особых личных качеств у участников проекта. Эти качества не могут быть освоены вербально, они формируются только в контексте целенаправленной деятельности обучающихся в ходе выполнения проекта. При этом происходит развитие таких важных для будущего инженера компетенций, как умение работать в команде, разделять ответственность за принятое решение, анализировать полученный результат и оценивать степень достижения поставленной цели. Темы проектов формируются с учётом запросов реальных заказчиков – высокотехнологичных предприятий региона.

Условием повышения мотивированности учащихся, их ориентации на саморазвитие, безусловно, является получение значимого

результата. В качестве такового можно рассматривать опыт успешного выступления на профильных олимпиадах, конкурсах и конференциях вузовского, муниципального и республиканского уровней. Учащиеся инженерных классов активно участвуют в олимпиадах Чувашского государственного университета «Надежда электротехники Чувашии», «Надежда машиностроения Чувашии» (предметы «математика» и «физика»), а также в творческих конкурсах проектов «IT-Ринг» и «Электроника 4.0» [12]. Помимо дипломов и ценных призов, победители и призёры получают возможность заработать дополнительные баллы к результатам ЕГЭ при поступлении в вуз, повышенную стипендию и право на целевое обучение от предприятий-партнёров. Таким образом обеспечивается принцип сетевого взаимодействия заинтересованных сторон в триаде «школа – вуз – работодатель». Одновременно благодаря совместной работе школы и вуза впоследствии решаются проблемы психологической адаптации первокурсников к новым условиям обучения, интенсивной учебной нагрузке и непривычным методикам преподавания.

Итак, главным результатом реализации проекта «Инженерные классы» является формирование образовательного пространства, объединяющего ресурсы среднего и высшего образования, а также ведущих предприятий региона. Это позволяет решать ряд важнейших задач:

- повышение качества основного образования в области математики, физики и информатики;
- повышение мотивации выбора школьниками актуальных для региона технических направлений подготовки;
- приобретение будущими выпускниками школ практических навыков решения инженерно-технических задач, участия в исследовательской и проектной деятельности;
- развитие у учащихся инженерных классов метапредметных компетенций, необходимых для последующего получения инженерного образования в вузе.

Литература

1. *Davies P., Qiu T., Davies N.M.* Cultural and human capital, information and higher education choices // *Journal of Education Policy*. 2014. Vol. 29. No. 6. P. 804–825
2. *Vincy J.S., Mantak Y.* Career Guidance and Counseling for University Students in China // *International Journal for the Advancement of Counseling*. 2012. No 34(3). P. 202–210.
3. *Банникова А.Н., Боронина Л.Н.* Подготовка инженера для инноваций: оценка запроса // *Университетское управление: практика и анализ*. 2016. No 3 (103). С. 32–42.
4. *Надеева О.Г.* Исследование информированности старшеклассников о профессиональных требованиях к инженерно-техническим работникам // *Педагогическое образование в России*. 2016. No 6. С. 77–82.
5. *Рефкин К.А., Симоненкова А.П., Бузуева Ю.Г.* Механизм реализации профориентационной деятельности в вузе // *Высшее образование в России*. 2016. No 2 (198). С. 96–100.
6. *Анисимова Т.И., Шатунова О.В.* Технологии и модели развития инженерного образования в рамках профориентационной работы школы и вуза // *Инженерное образование*. 2017. No 21. С. 175–180.
7. *Троешествова Д.А., Васильева О.Н.* Система профессиональной ориентации учащихся, привлечения и сопровождения талантливой молодежи // *Высшее образование в России*. 2017. No 7. С. 125–131.
8. *Александров А.Ю.* Чувашский государственный университет имени И.Н.Ульянова – инновационный многопрофильный вуз, интегрированный в экономику региона и страны // *Высшее образование в России*. 2017. No 7. С. 99–105.
9. *Байнэва И.И.* Роль инженерных классов в современной системе технического образования // *Учебный эксперимент в образовании*. 2017. No 4 (84). С. 20–29.
10. Атлас новых профессий. URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf
11. *Граськин С.С., Граськина Е.Е.* Организация современной развивающей образовательной среды в инженерных классах // *Моделирование и конструирование в образовательной среде: Материалы III Всероссийской (с международным участием) научно-практической, методологической конференции для научно-педагогического сообщества (г. Москва, 18 апреля 2018)*. М., 2018. С. 46–55.
12. *Троешествова Д.А.* Роль вуза в профессиональном самоопределении одарённых обучающихся – будущих кадров для региональной экономики // *Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Проблема опережающей подготовки кадров для российской экономики (региональный аспект): Материалы Международной научно-практической конференции (Кемерово, 17 марта 2016 г.)*. Ч. 1. Кемерово, 2016. С. 62–64.

Статья поступила в редакцию 18.10.18

Принята к публикации 16.11.18

Engineering Classes as a Tool of Professional Navigation

Olga N. Vasilieva – Head of Vocational Guidance Center, e-mail: onw173@mail.ru

I.N. Ulianov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Address: 15, Moskovskii prosp., Cheboksary, 428015, Russian Federation

Natalia V. Konovalova – Director, e-mail: cheb_sosh51@rus21.ru

Lyceum No 4, Cheboksary, Russia

Address: 4/19, Chernyshevskogo str., Cheboksary, 428038, Russian Federation

Abstract. The article emphasizes the importance and relevance of engineering education in the face of challenges of the modern information society, development of new technologies and knowledge-intensive industries. Attention is paid to the low level of demand for engineering professions among potential entrants, as well as to the issue of developing competencies needed for a modern engineer, taking into account the requirements of the labour market. The article describes the experience of I.N. Ulianov Chuvash State University on organizing career-guidance work with pupils of educational in-

stitutions, including implementation of projects aimed at popularization of engineering education. One of such significant for the region projects is "Engineering classes", in which senior classes schoolchildren of four leading partner-schools of the University take part. The training program includes lessons on mathematics, physics and computer sciences, reinforcing training of future entrants for getting higher engineering-technical education, as well as an elective part on solving applied engineering tasks from the following sections: electronics, robotics, mechatronics, 3D modeling, engineering graphics, and prototyping. A specific feature of the project is a broad engagement of students majoring in technical directions as tutors into the educational process when schoolchildren perform research and design work. Along with higher levels of knowledge in basic subjects for a future engineer, an active participation of schoolchildren in project activities makes it possible to develop communication skills, acquire experience of team work, which is particularly in demand by employers. The article stresses the important role of the largest industrial regional enterprises in implementing the project. These enterprises provide their production sites to explore the organization of production and professional activities of engineers, as well as participate in holding Olympiads and creative contests and provide opportunities for subsequent target training. Thus, the project «Engineering classes» makes it possible to implement the model of continuing education in a single chain «School-University-Enterprise», thereby creating preconditions for the growth of human capacity in regional high-tech enterprises.

Keywords: engineering education, engineering class, professional self-identification, project activities, networking cooperation

Cite as: Vasilieva, O.N., Konovalova, N.V. (2018). [Engineering Classes as a Tool of Professional Navigation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 12, pp. 136-143. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-136-143>

References

1. Davies, P., Qiu T., Davies, N.M. (2014). Cultural and Human Capital, Information and Higher Education Choices. *Journal of Education Policy*. Vol. 29, no. 6, pp. 804-825.
2. Vincy, J.S., Mantak, Y. (2012). Career Guidance and Counseling for University Students in China. *International Journal for the Advancement of Counseling*. No. 34(3), pp. 202-210.
3. Bannikova, L.N., Boronina, L.N. (2016). [Training Engineers for Innovation: Request Evaluation]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 3 (103), pp. 32-42. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Nadeeva, O.G. (2016). [A Study of Awareness of High School Students on Professional Requirements for Engineering and Technical Workers]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 77-82. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Rerekin, K.A., Simonenkova, A.P., Buzueva, Yu.G. (2016). [Implementation Mechanism of Career Guidance at the University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2 (198), pp. 96-100. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Anisimova, T.I., Shatunova, O.V. (2017). [Technologies and Development Models of Engineering Education as a Part of School and University Career Guidance Activities]. *Inzhenernoe obrazovanie = Engineering Education*. No. 21, pp. 175-180. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Troeshestova, D.A., Vasil'eva, O.N. (2017). [System of Student Career Guidance and Support of Talented Youth at the University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 125-131. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Aleksandrov, A.Yu. (2017). [I.N. Ulianov Chuvash State University – Innovative Multidisciplinary University Integrated into the Economy of the Region and the Country]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 99-105. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Baineva, I.I. (2017). [The Role of Engineering Classes in Modern Technical Education System]. *Uchebnyi eksperiment v obrazovanii* [Educational Experiment in Education]. No. 4 (84), pp. 20-29. (In Russ.)
10. *Atlas novykh professii* [Atlas of New Professions]. Available at: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (In Russ.)
11. Gras'kin, S.S., Gras'kina, E.E. (2018). [Organization of Modern Educational Development Environment in Engineering Classes]. In: *Modelirovanie i konstruirovanie v obrazovatel'noi srede: III Vserossiiskaya (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskaya, metodologicheskaya konferentsiya dlya nauchno-pedagogicheskogo soobshchestva* [Modeling and Designing in Educational Environment: Proc. Sci. and Method. Conf., Moscow, 2018, Apr 18]. Moscow, pp. 46-55. (In Russ.)
12. Troeshestova, D.A. (2016). [The Role of a University in Professional Self-Determination of Gifted Students – Future Human Resources for Regional Economy]. In: *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Professional'noe obrazovanie i zanyatost' molodezhi: XXI vek. Problema operezhayushchei podgotovki kadrov dlya rossiiskoi ekonomiki (regional'nyi aspekt)"* [Professional Education and Youth Employment: XXI Century. The Problem of Early Staff Training for the Russian Economy (Regional Aspect). Proc. Sci. and Method. Conf., Kemerovo, 2016, March 17]. Kemerovo, pp. 62-64. (In Russ.)

The paper was submitted 18.10.18

Accepted for publication 16.11.18



Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление

Сапунув Михаил Борисович – канд. филос. наук, гл. редактор. E-mail: mbsapunov@mail.ru
Журнал «Высшее образование в России», Москва, Россия
Адрес: 127550, г. Москва, ул. Прянишникова, д. 2А

Полонников Александр Андреевич – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования. E-mail: alexpolonnikov@gmail.com
Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск, Беларусь
Адрес: Республика Беларусь, 220050, г. Минск, пр. Независимости, 18

***Аннотация.** В статье представлены результаты анализа онтологических, гносеологических и педагогических условий изменений в образовании, и прежде всего – статуса учебного предмета. В онтологическом плане изменения связаны с переходом от «вещной» онтологии к коммуникативно-деятельностной, в гносеологическом – от натурализма к трансцендентализму, в педагогическом – от авторитарно-дисциплинарной организации учебного процесса к студентоориентированной модели. В первой части работы описаны функции учебного предмета в процессе образовательного воспроизводства. Учебный предмет трактуется не в аспекте содержащегося в нём знания, а как сложный лингвистический код, организующий и регулирующий образовательное взаимодействие. Описаны его основания и структура, механизм конституирования образовательной реальности, а также её конструктивные особенности, тормозящие изменения в образовании. Введено различие учебного и научного предмета. Во второй части статьи осуществлена критика практики учебного предмета в университетском образовании. В качестве центрального события рассматривается дифференциация и диверсификация формы учебного предмета, распад его целостности на локальные автономные лингвистические области. В завершающей части сформулирована идея преодоления кризиса учебного предмета, суть которой – дискурсивное преобразование практики его репрезентации. Опираясь на идеи Ж. Делёза, авторы полагают условием изменения образования трансформацию речевых практик, в которых воплощён учебный предмет.*

***Ключевые слова:** натурализм, трансцендентализм, реконтекстуализация, пространство и время образования, *illusio* и *potos* образования, кризис учебного предмета, речевая практика, дискурсивный переход, педагогическое воспроизводство, обновление педагогического языка*

***Для цитирования:** Сапунув М.Б., Полонников А.А. Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 144-157. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157>*

Введение

Изменения в культуре, социуме, гуманитарной науке и образовании, происходящие на наших глазах и с нашим участием, могут быть представлены в трёх измерениях: онтологическом, гносеологическом и педагогиче-

ском. Обозначим эти изменения с помощью метафоры «переход», а состояние переживаемой нами ситуации определим как «переходное». В первом отношении – онтологическом – речь идёт о проблематизации «вещной» трактовки образовательной реальности,

открытии потенциала коммуникативно-деятельностного, дискурсивного, а значит, сложноопосредованного понимания мира образования и положения в нём человека. В гносеологическом плане переходность проявляет себя в ослаблении позиций натуралистически ориентированной методологии (science) и повышении статуса эпистемы Humanities and Arts, полагающей, что мы «сами являемся условием того, что мы можем понимать» [1, с. 82]. Научный поиск всё более проявляет интерес не к «всамделишной реальности», а к условиям её данности, отдавая предпочтение трансценденталистскому ходу мысли и отходя от традиций натурализма. Кроме того, исследования в философии науки активно развивают тезис о коммуникативном генезисе знания и механизмах его развития. Педагогический аспект переходности имеет в виду смену образовательной парадигмы: переход от модели обучения (teaching) к модели учения (learning), что предполагает децентрацию социального статуса преподавателя, осознание «делаемости» образовательных ситуаций, их интерактивной конструируемости и конвенциональности.

В этой переходной ситуации нас будет интересовать не всё проблемное поле изменений, а более частный вопрос – обстоятельства «жизни» учебного предмета, в перспективе которого мы попытаемся увидеть происходящее в образовании. Под именем образования, кроме специально оговорённых случаев, у нас будет выступать университет как особое место порождения и распространения в культуре образовательной идеологии¹. Последнее заставляет сделать несколько предварительных замечаний.

Постановка проблемы

Известно, что историческая вариативность списка учебных предметов редко затра-

гивала сам принцип предметно-дисциплинарной организации образовательного процесса, проявляясь главным образом в рекомбинации элементов. Это позволяет рассматривать учебный предмет в качестве сущностной для образования структуры и возлагать на него определённые надежды в поиске условий образовательных изменений.

Прежде всего, заметим, что вследствие действия ряда обстоятельств, для анализа которых необходимо особое место и время, дискурс науки стал важнейшим конститутивом учебного предмета, передав ему вместе со своим содержанием ряд предписаний по его использованию. В этом дискурсе, утверждению которого в современной культуре немало способствовали и учёные, центральное положение заняли «значения» естествознания. Распространение сциентистского верования привело к тому, что в выборе образа науки, определяющего характер формирования учебного предмета, образование обратилось не к социокультурной (деятельностной) версии философии науки, полагающей, что мир объектов знания постоянно достраивается и перестраивается самим человеком в процессе конструирования предметной реальности [3], а к созерцательному подходу, «полагающему, что мир объектов знания независим от человека как субъекта познания» [4, с. 37]. Выбор натуралистической модели научной ориентации, как нам представляется, не только указывает на чувствительность образования к доминирующим в культуре социальным ценностям, но и на внутреннюю близость дискурса естественных наук и дискурса, определяющего порядок функционирования традиционных педагогических систем. Именно это предположение станет одним из предметов анализа в настоящей статье.

Натуралистический дизайн науки, оформляющий учебный предмет, привносит в него ряд установок, важных для организации научного исследования, однако проблематичных в образовательном контексте. Речь идёт о таком условии научного поиска, как объективация изучаемой реальности –

¹ Под идеологией мы вслед за Х. Уайтом будем понимать «набор предписаний для занятия позиции в современном мире, социальной практики и действия в соответствии с ней (либо изменять мир, либо упрочивать в его сегодняшнем состоянии)» [2, с. 42].

«представление действительности в форме объекта» (К. Маркс). Здесь важно понимать, что такого рода форма (рассмотрение предмета науки *как* объективной реальности) есть превращённая форма деятельности (М. Мамардашвили) и как таковая она является неотъемлемым компонентом деятельности и самосознания учёного, т.е. его идеологией. «Естественная установка» учёного становится «извращённой», когда выходит за границы научного исследования, претендуя на «метафизический» статус. В первом случае, заявляя претензию на решение смысловых проблем, научно-материалистическое мировоззрение приводит к гипостазированию своих значений, а также к редукции мышления. Научная установка, нацеливающая внимание учёного на объект, выносит вопросы самореферентности за скобки. В этом смысле наука не мыслит. «Она не мыслит, ибо её способ действия и её средства никогда не дадут ей мыслить – мыслить так, как мыслят мыслители. То, что наука не может мыслить, – это не её недостаток, а её преимущество. Лишь это одно даёт ей возможность исследовательски войти в теперешнюю предметную сферу и поселиться в ней» [5, с. 137]. Для такой «философии» (повторим, это никакая не философия, а именно идеология!) путь в структуру учебного предмета оказывается закрытым.

Во втором случае в качестве принципа, организующего содержание образования, натуралистическая установка элиминирует дискурсивный контекст и посредством отождествления учебного предмета с научным способствует реификации значений, в том числе за счёт ориентации на репрезентативную теорию истины, которая диктует совершенно определённый способ использования в обучении моделей и идеальных объектов. Это же обстоятельство создаёт преимущество для реализации в учебной коммуникации так называемого «ограниченного лингвистического кода» [6, р. 96], поддерживающего в учебном взаимодействии речевые практики, жёстко фиксирующие условия

производства научного знания, контролирующие его воспроизводимость.

Образовательное значение учебного предмета

В действующих описаниях учебного предмета он чаще всего фигурирует как система знаний, дидактически отобранных для организации образовательного взаимодействия. Нас же учебный предмет будет интересовать прежде всего в динамическом залоге, как основополагающий и регулятивный принцип образования, то есть взятый со стороны его рабочей функции. В этом статусе он будет являть собой «единицу»² образования, обуславливающую его дидактическую и социальную прагматику.

В формировании современного образа учебного предмета, как было замечено во вступлении, огромную роль сыграли научные дисциплины. Между тем в дидактике принято подчёркивать, во-первых, несводимость содержания последних к соответствующим областям науки, поскольку научное содержание представлено в них специфично, а во-вторых, включённость в структуру учебных предметов систем «общеразвивающих умений и навыков, в принципе не свойственных содержанию науки» [8, с. 488]. Понятно, что в определении дизайна учебного предмета главную роль играет научная картина мира как источник материала обучения. Так, например, содержание теоретического мышления в школьной системе развивающего обучения Эльконина – Давыдова есть не что иное, как перенесение в учебный предмет процедур моделирующего мышления, свойственного позитивной науке³. Вместе с тем в описаниях

² Идея единицы, как известно, отсылает нас к системным представлениям о клетке, в которой в концентрированном и преобразованном виде наличествуют свойства, присущие целому, «и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства» [7, с. 15].

³ В системе развивающего обучения «содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, овладение которыми посредством

структуры учебного предмета указывается на важность включения в него как объективных презентаций предметного мира, так и дескрипций форм человеческой активности по его распредмечиванию. Это означает специфическую двойственность⁴ данной образовательной единицы, а также необходимость контроля над состоянием взаимосвязи двух её частей. Разрыв их корреляции ведёт, с одной стороны, к дегуманизации представленных в учебном предмете знаний, а с другой – к гипостазированию и реификации [11, с. 47] объектов учебного внимания. То есть нарушение указанной связи оборачивается кризисом учебного предмета, деструкцией механизма образовательного воспроизводства.

Целостность и структурная упорядоченность учебного предмета выступают как условием когнитивной организации участвующих в учебном процессе индивидов, так и фактором их единства. Учебный предмет обеспечивает подстройку высказываний друг к другу, ограничивает индивидуальные деривации. В своём функционировании он апеллирует к онтологическим опорам – специфической морфологии образовательного времени и пространства. Темпоральный фактор, конституирующий учебный предмет, обращён к линейному времени, позволяющему прогнозировать изменения (развитие) учащихся. Последнее чаще всего определяется в терминах прогрессивных предвидимых трансформаций, квантифицируемых по периодам обучения. Пространственный же фактор, конституирующий учебный предмет, реализует принцип обозримости, то есть паноптической территориальной организации. Практически

этой деятельности развивает у учащихся основы теоретического сознания и мышления, а также творчески личностный уровень осуществления практических видов деятельности» [9, с. 146–147].

⁴ М.А. Розов, например, считает, – впрочем, безотносительно к теории образования, – что два эти описания (объекта и деятельности, содержания и механизма) координируются своеобразным триггером, обеспечивающим рефлексивное переключение (преобразование) [10, с. 73].

всё образовательное пространство публично. Обозримость обеспечивает контроль границ образования, что затруднительно без гомотогенного плоскостного ландшафта (здесь прослеживается аналогия с конструктом абсолютного пространства в классической механике).

Важнейшей функцией учебного предмета выступает задача обеспечения трансмиссии содержания образования. Попробуем прояснить механизм его движения при помощи предложенных постструктуралистской социологией терминов *«illuso»* и *«nomos»*. В ней *illuso* (предмет коллективной веры) и *nomos* (принцип упорядочения реальности) связаны главным образом с концептуализацией феномена поля в сфере политики, науки и литературы. Основная функция этих организованностей – обеспечение существования (автономизации) социального пространства. Его порядок определяется наличием специфического влечения, *libido scientifica*, «верой в то, что эта игра стоит свеч и приносит радость» [12, р. 102–103]. *Illuso* присуща особая «аттрактивность», способность быть манящей и субъективно близкой реалией, вызывающей в сообществе нечто вроде того, что Рене Жирар называл «миметическим желанием» (*mimetic desire*) – «стремлением хотеть того же, что хотят другие» [13]. Миметическое желание делает *illuso* конституирующим фактором групповой идентичности. При этом участникам группы вовсе не обязательно осознанно и осмысленно относиться к предмету культурной игры, поскольку *illuso*, будучи социальным воображаемым, само выступает основанием обоснований и оправданий. В свою очередь, *nomos*, несмотря на семантическую близость к «закону», являет собой не извне заданную нормативность, а типизацию разнообразных *illuso* действий, то есть внутренний порядок, у которого, однако, нет «абсолютной независимости от внешних законов» [14, р. 115]. Назначение *nomos(a)* – обеспечение «общего согласованного видения, регуляция связи опыта практики и опыта поля» [15], а

также распределение когнитивных и оценочных структур, выступающих «основанием не только логического, но и нравственного конформизма – негласного соглашения, дорефлексивного и непосредственного, – в отношении мировосприятия, являющегося началом опыта о мире как мире здорового смысла» [16, с. 243].

К числу используемых университетом символических конструкций, совпадающих по своему значению с *illusio* и *potos*, мы относим культивируемую в нём сверхценность профессиональной подготовки. Идея профессии и профессиональный этос служат важным условием содержательного наполнения учебного предмета, гарантией его дееспособности и социальной востребованности. *Illusio* будущей профессии является местом индукции и проекции желаний участников образовательного взаимодействия, тем «объектом желания», ради которого они вступают в коммуникацию. О том, насколько оправданны профессиональные упования субъектов образования, мы выскажемся несколько ниже.

Было бы слишком поспешным делать вывод о том, что конфигурация учебного предмета однозначно предписывает поведение участников обучения. С нашей точки зрения, между ними реализуется реципрокное отношение, в котором режим обучения также оказывает давление на учебный предмет. Речь идёт в данном случае о правилах коммуникативного поведения преподавателя, которому необходимо обеспечивать (инициировать и контролировать) трансмиссию учебных содержаний и действия студентов. Контент педагогического сообщения должен подчиняться требованию обозримости и понятности, а его элементы – идентифицируемости и сопоставимости. В идеальном педагогическом высказывании все его элементы принадлежат единому символическому пространству нарратива преподавателя (как своего рода персонификации Абсолютного субъекта в классической философии). Требование единства симво-

лического пространства проецируется в структуру учебного предмета, сообщая ему устами педагога необходимую гомогенную конфигурацию.

Действующая в настоящее время конструкция учебного предмета, о чём говорилось выше, предполагает как дескрипцию научного объекта, так и процесс/результат конструктивной деятельности с ним. Однако описание научного объекта в учебном предмете отлично от описания его прототипа – предмета научного исследования. Оно представляет собой его упрощённую форму, подчинённую задачам усвоения определённого перечня знаний, умений и навыков. Учебная версия научного предмета есть реконтекстуализация⁵ научной (эстетической, этической, практической) формы, которая не просто извлечена из контекста своего производства, но и по сути своей квазинаучна, ибо обучающийся «переоткрывает» уже открытое. Реконтекстуализация производит сущностное отличие учебного предмета от научного, а также совершает незаметную работу по позиционному распределению участников образовательного взаимодействия, предписывая им и соответствующие позиции речевые практики. Эти практики принципиально асимметричны, обусловлены статусом педагога, авторитет которого поддерживается близостью к источнику знания, от имени которого он производит высказывание. При этом студент по большей части уже своим положением, заданным устройством учебного предмета, «оказывается исключённым из процесса производства мысли и принужден пользоваться сделанным кем-то продуктом» [18, р. 250]. Между тем продукты реконтекстуализации,

⁵ Согласно Б.Бернштейну, реконтекстуализация означает, что легитимно действующий в рамках научного поля текст претерпевает преобразование (деконтекстуализацию). После этого он лишается своего места (де-локализуется), а потом перемещается (релокализуется). «Этот процесс гарантирует, что данный текст не остаётся уже прежним текстом» [17, р. 90].

упакованные в учебный предмет: «научное мышление», «нравственные характеристики», «эстетические качества» и «практические навыки», – было бы правильно брать в кавычки, поскольку они создаются в учебных обстоятельствах, и их эффективность за рамками образовательных ситуаций требует отдельной верификации. Известное производственное выражение «забудьте всё то, чему вас учили в вузе», – это шутка, в которой есть лишь доля шутки.

Учебный предмет, взятый в качестве системной единицы и регулятивного механизма образования, делает избыточным принимаемое по умолчанию различие образовательных процессов на обучающие и воспитывающие. Некоторые теоретики и практики до сих пор считают, что так называемые универсальные (ранее они назывались общекультурными) компетенции и ценности, то есть мягкие навыки (*soft skills*), формируются главным образом блоком социально-гуманитарных дисциплин, а также специально организованными воспитательными акциями и вузовской средой. (При этом предполагается, что формирование когнитивных свойств обеспечивается нацеленной на развитие ума дидактикой.) Такое разделение чревато не только нарушением целостности учебного предмета, но и его функциональной деструкцией. Если мы примем во внимание указание П. Бурдые и Ж.-К. Пассрона на то, что сущностью педагогического процесса является символическое принуждение – практика «навязывания и внушения определённых значений» [19, с. 17], то есть дисциплинирование, то всякое разделение в учебном предмете воспитания и обучения вообще теряет смысл. В этом контексте дисциплина как практика власти и учебная дисциплина (предмет) являются семантическими родственниками.

Учебный предмет, упорядочивая содержание образования и структурируя захваченный им материал, придает ему социально значимые очертания. В своей реализации он стремится к тому, чтобы символическое при-

нуждение⁶ преобразовалось в ответственное самопринуждение, приобрело в итоге форму личностного самостояния. Став личностным атрибутом, учебный предмет переносит функцию социального контроля во внутренний мир индивида и тем самым укореняет процесс образовательного воспроизводства в сознании и самосознании его носителя. Целостная личность (для образования) – коррелят целостного учебного предмета.

Таким образом, учебный предмет, рассмотренный в перспективе его организационной и регулятивной функций, представляет собой сложный код, определяющий не только порядок включения/исключения тех или иных значений и способов обращения с ними в образовательных ситуациях, но и формы самих образовательных ситуаций, а также трансграничные отношения. Устойчивость этого кода обеспечивает сохранность образования в процессах воспроизводства и защищает образовательный порядок от входящих влияний и внутренних дериваций.

Кризис дискурса учебного предмета

Обсуждать кризис учебного предмета, равно как и кризис образования, следует с рядом оговорок. Прежде всего они касаются того, что сам «кризис» – это только метафора, указывающая на его дискурсивную природу, связанность с конструктивной функцией языка. В этой ситуации кризис дискурса – это специфическая конструкция, попытка его инспирации, вызова к жизни, создания. «Событие остаётся релевантным, если кто-то переживает его как кризис и если он постоянно говорит о действительности на языке кризиса» [21, с. 16].

Дискурсивность кризиса учебного предмета не позволяет говорить о нём на языке очевидных фактов. Содержанием суждений становятся факты речи, то, что косвенно указывает не на явление кризиса, а на его

⁶ Бурдые и Пассрон используют для определения формы принуждения термин «*inculcation*» – буквально «насаждение, вдалбливание, вбивание» [20, p. 35].

свидетельства. Используя медицинскую терминологию, назовём их «маркерами». Кризисные маркеры, обозначающие неблагополучие в состоянии описаний учебного предмета, обнаруживают себя, например, в виде разрыва между тем, что именуют «фундаментальным знанием» и «знанием специализированным». Так, к примеру, курс общей психологии, изученный студентами-первокурсниками, как потом выясняется, может только формально быть прописан в качестве основания практико-ориентированных занятий (организационная психология, психологическое консультирование, кризисная психология и т.п.), которые появляются в конце обучения. Случайность такого соединения «фундамента» и практических образовательных форм в текстах учебных программ свидетельствует о том, что последние нуждаются в аутентичных, не сводимых к инвариантному, основаниях. Другими словами, кризис дискурса учебного предмета в психологической подготовке проявляет себя как проблема целостности его описания, которую едва ли можно сохранить в условиях узкой специализации. Маркеры кризиса – в дроблении дисциплин, деструкции их единства, изоляции и в результате – распаде университетского образования на автономные профессиональные школы. Более того, даже в рамках дескрипций одной дисциплины можно видеть «соперничество за первенство, за большую значимость в системе научного знания, делающее проблематичными согласованные решения» [22, р. 173].

Над целостностью дискурса учебного предмета нависает также дамоклов меч деструкции, связанной с информационным взрывом и электронной коммуникацией. Взрывообразное насыщение содержания образования и образовательной среды информацией вступает в противоречие с реконтекстуализирующими возможностями учебного предмета. В попытках разрешить это противоречие институт образования прибегает к двум текстуальным тактикам: эклектизации и формализации. Механизм *эклектизации*

строится на эксплуатации повседневного допущения о взаимозаменяемости перспектив всех участников взаимодействия [23, с. 15]. То есть перед студентами предстает якобы один и тот же объект, который только описан с разных сторон. Характер объекта, равно как и его трансформации относительно независимы от используемого наблюдателем языка и способов обращения с объектом, а значит, и описания его вполне совместимы. Здесь плоскостная пространственная композиция учебного предмета, которой угрожает несопоставимость (несоизмеримость) научных подходов и видений, спасается от деструкции с помощью эклектизации. Именно поэтому вопросы контроля знаний студентов, фиксируемые учебной программой – ядром учебного предмета, представляются в эссенциалистском залоге⁷. При реализации тактики второго типа – *формализации* – статус учебного предмета и связанных с ним дисциплин фетишизируется. Угроза разрыва его внутренних связей, о которой мы писали в первой части, преодолевается путем наращивания значимости «внешних» для него скрепов: сверхценности стандартов и типовых учебных программ, унифицированных учебников и учебных пособий. Потеря учебным предметом живых аттрактивных смыслов компенсируется за счёт ужесточения методических прескрипций, бюрократизации порядка «жизни» учебного предмета. С этой точки зрения усиление административного регулирования, наблюдаемое в образовании повсеместно, имеет своим источником не чью-то злокозненность, а смысловую диффузию и деструкцию порядка дискурса учебного предмета.

⁷ «Аффект: особенности, функции, виды; собственно эмоции: особенности; чувства: особенности, виды; настроение: особенности, виды, причины». В такой формулировке по умолчанию реализуется внелингвистическая трактовка психологического предмета (Учебные материалы БГУ. Вопросы к экзамену по общей психологии. <http://www.ffsn.bsu.by/ru/fakultet/personalnye-stranitsy/kaf-psi/79-furmanov-ia/677-furmanov-ia-uch.html>).

Угрозу целостности учебного предмета несут и усилия университета, стремящегося преодолеть границы «монастырской школы», стать активным игроком на рынке образовательных услуг. Капитализация побуждает педагогический персонал к дисциплинарному комбинированию, перманентной монетизации и прагматизации учебных содержаний. Специализация, взрывая условия образовательной реконтекстуализации, трансформирует симбиоз образования, насыщая его реквизитами внеобразовательных знаний и практик. В результате в дескрипции содержания обучения попадают неадаптированные фрагментарные описания профессиональных и жизненных отношений. Притчей во языцех стал опыт помещения в описания учебных предметов психологической подготовки терапевтических практик, внедряющих в пронизанные межличностными связями академические группы нормы взаимодействия, свойственные анонимным временным сообществам.

Признаки кризиса учебного предмета соотнобразуются и с динамикой его пространственно-временных констант. Технологические усовершенствования последних десятилетий, несомые программами информатизации образования, производят его детерриторизацию. Студент находится одновременно и в аудитории, и вне её. Контроль границ образования, без которого невозможна дисциплинарная практика, в этой ситуации становится проблематичным. Возрастание же значения и удельного веса различных форм самообразования, приводит к разрушению линейного временного порядка, поскольку время индивидуализируется, выстраивается асинхронично согласно автономным траекториям движений учащихся. Нерушимость границ учебного предмета становится препятствием для развития образовательного самоопределения студентов, становления их самостоятельности.

Illusio профессиональной подготовки теряет свою побудительную и объединяющую образовательное сообщество функцию.

Главным симптомом утраты университетом функции основного держателя места культивации профессионального *illusio* становится стремительное развитие различных форм параллельного образования: корпоративного обучения, обучения на рабочем месте, профессиональных воркшопов (*workshop*), собирающих свою дань за стенами учебных заведений. В соревновании с ними институт образования всё чаще проигрывает, а если и сохраняет за собой авторитетный статус, то по большей части за счёт инерции социальной значимости диплома.

Проблемность области однозначной профессиональной ориентации образования побуждает его субъектов к поиску альтернатив, способных путём символической ротации вывести распадающуюся целостность учебного предмета из зоны конфликта. К числу такого рода мероприятий может быть отнесена идея «стремления к совершенству», согласно которой университет функционирует по модели, кладущей в основу описаний образования подтексты производства и бизнес-процессов. Современный университет, замечает Б. Ридингс, «всё больше превращается из идеологического орудия государства в бюрократически организованную и относительно автономную потребительски ориентированную корпорацию» [24, с. 199]. Именно этим можно объяснить растущую в последние годы популярность в административно-педагогических кругах метафор «совершенства», таких как системы менеджмента качества и университетские рейтинги. Пустота этих форм позволяет с высокой степенью вероятности предположить, что за такого рода символическим экспериментированием стоят поиски новых *illusio* и имманентных ему нормативных уложений. Не составляет особого труда заметить, что дискурс совершенства ведёт к перерождению учебного предмета. В особенности это проявляется в трансформации функций преподавателя, всё больше превращающегося из интеллектуального авторитета в учётика выполненных студентом заданий.

Кризисное положение дискурса учебного предмета не спасает и пропагандируемая современной педагогической наукой идеология перехода от знаниевых моделей обучения к компетентностным. Во-первых, на сегодняшний день недостаёт ясности в их трактовке и операционализации⁸, во-вторых, переориентация на компетенции не находит позитивной оценки со стороны потребителей образования и, наконец, установка на компетенции обнаруживает на всех уровнях реализации свою контрпродуктивность⁹. Нас, однако, в этом случае интересуют не столько проблемы осмысленности и продуктивности компетентностной ориентации в образовании, сколько утопическая символическая эффективность словоформы «компетенция», её способность к социальной мобилизации и интеграции. Отсутствие маркеров этой эффективности или недостаточная их выраженность свидетельствуют о проблематичности упований реформаторов образования на символический потенциал компетентностного подхода, сколь привлекательным бы он ни казался с административной точки зрения.

Вопрос компетентностного подхода, как, впрочем, и многих других современных пред-

ложений на символическом рынке образования, заключается в том, что смена *illutio* – не просто смена цели образования. Это реорганизация всего сложившегося дескриптивного порядка, или, как иногда принято говорить, «парадигмы». Описания учебного предмета, построенные по метанарративному принципу, то есть созданные для обеспечения целокупных образовательных практик, в этом случае оказываются ключевым препятствием изменению, ориентированным на многообразие языков культурных форм. Эти описания, обесценивая и нейтрализуя (исключая и маргинализируя) позитивный потенциал многообразия, порождают невроз неопределённости и связанные между собой полярные социальные реакции: аномию и безудержный активизм. В такого рода рецепции обнаруживает себя сила рефракции дискурса учебного предмета, его структурное сопротивление.

Заключение

Конструкция кризиса дискурса, на которую мы ориентировались в этой статье, опиралась на трактовку учебного предмета как неспецифичного сложного лингвистического кода, обеспечивающего образовательное воспроизводство. Целостность дискурса учебного предмета, связанность его структурных компонентов ведут к тому, что определяемый им диапазон изменений соотнобразуется исключительно с внутрипредметными модификациями. Действие кода таково, что допускает какие угодно изменения в образовании, но не самого образования. С этой точки зрения кризис дискурса учебного предмета следует трактовать не как проблематичность его структурных компонентов, а как деструкцию сложившегося унифицированного языка его описания.

Особенность современной образовательной ситуации, на наш взгляд, заключается в «вызове многообразия», выражаемого метафорой «хаосмос», – соприсутствии в образовании качественно специфичных дескриптивно-прескриптивных форм человеческого мышления и деятельности, каждая

⁸ Исследователи отмечают, что «научно-теоретическое обеспечение, которое пролиvalo бы свет на социально-онтологическую сущность компетенции и компетентности, пока критически отстаёт от форсируемых административно темпов строительства компетентностного образования» [25, с. 89].

⁹ «В результате внедрения ФГОС ВПО на основе “компетентностного подхода” высшая школа погружается сегодня в режим имитации, весьма странной околообразовательной деятельности. С обманом в таких масштабах система отечественного высшего образования ещё не сталкивалась. Преподаватели, следуя ФГОС ВПО, вынуждены делать вид, что они гарантируют приобретение учащимися требуемых компетенций в виде способностей; Рособразнадзор же делает вид, что владеет инструментарием оценки этих компетенций и выносит вердикт об эффективности образовательных организаций высшего образования» [26, с. 39].

из которых нуждается в сообразной ей форме выражения учебного предмета. Кризис учебного предмета в этой ситуации заключается в невозможности метанарратива интеграции; его настойчивое проведение неминуемо рождает межпредметный (а в некоторых случаях – и внутрипредметный) конфликт. Дисциплинарные противоречия проявляются как на уровне предметной идеологии, так и на уровне правил игры на образовательном поле. Одним из самых болезненных вопросов университетского образования, например, становится институциональная коммуникация, согласование горизонтальных и вертикальных межструктурных и внутриструктурных связей.

Поскольку целостная предметно-дисциплинарная организация образования в дискурсивном залоге обнаруживает себя как семиологическая проблема, то работа в условиях кризиса должна вестись в направлении дискурсивной рекомпозиции, направленной на переопределение статуса учебного предмета. Речь идёт о смене принципа функционирования системы языка, способа организации образовательного высказывания [27, с. 30]. Традиция речевых практик, связанных с внелингвистической локализацией объекта суждения, отводит языку вторичную, детерминированную структурой объекта роль. В этой форме высказывания доминирует тип вопрошания «*что есть...?*», идущий, как заметил А.В. Дьяков, «от Сократа и Платона, требовавших говорить одновременно и в плане бытия, и в плане сущности» [28, с. 77]. Высказывание типа «*что есть...?*» утверждает реальность предмета, будь то вещь или её идея. В этом словоупотреблении кризис учебного предмета принципиально неразрешим. Выход из заданного тупика предложен Ж. Делёзом (в версии А.В. Дьякова), замысел которого состоит в *драматизации*, переносе акцента с «*что*» на «*как, где и когда? в каком случае?*». Форма суждения, делающего акцент на «*как*», адресует говорящего к условиям

производства высказывания, способу использования языка и в конечном итоге – к амплификации конструктивной функции языка, обнаружению действенности речевой политики [29, р. 133–134].

Учебный предмет в образовательной коммуникации такого рода превращается в условие систематической конфронтации речевых практик. При этом сам процесс образования становится проникновением в спор, конкуренцией семиологических позиций (а не психофизиологических субъектов), акцентуацией внутренних разнородностей и противоречий как внутри каждой научной дисциплины, так и между разными дисциплинами. Этот языковый конфликт не деструктивен, напротив, он реализуется как творческая дискуссия, в которой преодолеваются присущие её участникам речевые схематизмы и выявляются действующие предубеждения. Само же педагогическое взаимодействие приобретает характер *здесь и теперь* происходящего события, значение которого определяется актуальным состоянием, а не теряющимся в сумерках неопределённости профессиональным будущим. Учебный предмет в этом случае оказывается не внешним по отношению к образовательной ситуации конститутивом, а коммуникативной конструкцией академического сообщества, воссоздаваемой и удерживаемой взаимодействующими интеракциями участников.

Вернёмся к началу статьи. В естествознании натуралистическая (*natural*, т.е. так называемая «естественная») установка и соответствующая ей «вещная» предметная реальность являются предпосылкой нормальной работы учёного. В педагогике как гуманитарной «науке» нормой профессиональной работы исследователя, т.е. гносеологической и онтологической предпосылкой его деятельности, оказывается отказ от натурализма в пользу трансцендентализма, переход к коммуникативно-деятельностной онтологии и конструирование соответствующей педагогической реальности, опира-

ющееся на компетентностный подход, личностно-ориентированное обучение, субъект-субъектную модель педагогического взаимодействия. Методологический поиск в этом направлении – актуальная задача педагогической теории и практики.

Литература

1. *Гаспарян Д.Э.* Таинство естественной семантики: трансцендентальное измерение смысла и проблема искусственного интеллекта // Вопросы философии. 2017. № 4. С. 82–95.
2. *Уайт Х.* Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. Екатеринбург: УралГУ, 2002. 528 с.
3. *Сапунов М.Б.* О проблеме реальности в истории и философии науки // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 147–155.
4. *Зуев В.В.* На пути к биологической таксономии // Философия науки и техники. 2016. Т. 21. № 1. С. 36–54.
5. *Хайдеггер М.* Что значит мыслить? // Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. М.: Высшая школа, 1991. С. 34–145.
6. *Bernstein B.* Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia // Głowiński M. (red.) Język i społeczeństwo. Warszawa: Czytelnik, 1980. S. 83–119.
7. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
8. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Ред. В.В. Давыдов. Т. 2. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999.
9. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
10. *Розов М.А.* В поисках Жар-птицы // Вопросы философии. 2005. № 6. С. 63–82.
11. *Микешина Л.А.* Эпистемологическое оправдание гипостазирования и реификации // Вопросы философии. 2010. № 12. С. 44–54.
12. *Bourdieu P.* Autonomie et droit d'entrée // Bourdieu P. Science de la science et réflexivité. Paris: Raison d'agir, 2001. P. 91–109.
13. *Girard R.* Eating Disorders and Mimetic Desire. URL: www.uibk.ac.at/theol/cover/contagion/contagion3/contagion03_girard.pdf
14. *Бурдье П.* Поле политики, поле социальных наук, поле журналистики // Социоанализ Пьера Бурдье. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2001. С. 108–138.
15. *Ball S. J.* Bourdieu's Method. An Exposition and Application. Institute of Education, University of London. URL: www.deptedu.ccu.edu.tw/blog/file/090508ball.ppt
16. *Бурдье П.* Социология социального пространства. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. 288 с.
17. *Бернштейн Б.* Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М.: Просвещение, 2008. 272 с.
18. *Klus-Stańska D.* Edukacja szkolna bez sztuki: w stronę destrukcji poznawczej podmiotowości dziecka // Szatan E., Muzioł A., Komorowska-Zielony A. Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii. Gdańsk: UG, 2016. S. 241–260.
19. *Бурдье П., Пассрон Ж.-К.* Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Прогресс, 2007. 267 с.
20. *Bourdieu P., Passeron J.-C.* La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit, 1970.
21. *Ман де П.* Слепота и прозрение. СПб.: Гуманитарная академия, 2002. 256 с.
22. *Grochala J.M.* Liberal education w kontekście kształcenia uniwersyteckiego // Paedagogia Christiana. 2014. № 1 (33). S. 165–182.
23. *Шюц А.* Избранное: Мир, светящийся смыслом. М.: РОССПЭН, 2004. 1056 с.
24. *Ридингс Б.* Университет в руинах. Минск: БГУ, 2009. 248 с.
25. *Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б.* Российская образовательная реальность и её превращённые формы // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 87–97.
26. *Сенашенко В.С., Медникова Т.Б.* Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность // Высшее образование в России. 2014. № 5 (202). С. 34–46.
27. *Полонников А.А.* Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 26–36.
28. *Дьяков А. В.* Жиль Делёз. Философия различия. СПб.: Алетейя, 2012. 504 с.
29. *Deleuze G.* La méthode de dramatization // Deleuze G. L'Île déserte et autres textes. Paris: Minuit, 2002. P. 131–162.

Статья поступила в редакцию 15.09.18

После доработки 18.10.18

Принята к печати 12.11.18

Academic Subject Problem: Epistemological Crisis and Its Overcoming

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

Address: 2A, Pryanishnikova str., Moscow, 127550, Russian Federation

Aleksandr A. Polonnikov – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., the Department of Educational Psychology, e-mail: alexpolonnikov@gmail.com

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

Address: 18, Nezavisimosti ave., Minsk, 220050, Republic of Belarus

Abstract. The paper focuses on the analysis of ontological, epistemological and pedagogical terms of changes in education, first of all – on the status of an academic subject. From the ontological perspective, they are related to transfer from “object” ontology to communication-and-activity one, in terms of epistemological approach – from naturalism to transcendentalism, whereas with regard to pedagogical perspective – from autocratic-disciplinary organization of the academic process to a student-oriented pattern. The first part of the article describes academic subject’s functions in the process of educational reproduction. An academic subject is interpreted not so much from the perspective of the knowledge it contains, but as a complex linguistic code which organizes and regulates educational interaction. Its basics and structure, a mechanism of constituting educational reality are described, as well as the design specifics that hamper changes in education. The authors dwell on the distinction between an academic and scholarly subject. Part two of the article contains criticism of an academic subject practice in the university education. The central event here is attributed to differentiation and diversification of the form of academic subject, disintegration of its integrity into local autonomous linguistic fields. The conclusion formulates the idea how to overcome an academic subject crisis, which heart is discursive transformation of its representation practice. Based on Gilles Deleuze’s ideas, the authors consider the transformation of discursive practices in which an academic subject is embodied to be the condition for education change.

Keywords: naturalism, transcendentalism, recontextualization, space and time of education, *il-lusio* and *nomos* of education, academic subject crisis, discursive practice, discursive transfer, pedagogical reproduction, renewal of pedagogical language

Cite as: Sapunov, M.B., Polonnikov, A.A. (2018). [Academic Subject Problem: Epistemological Crisis and Its Overcoming]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 12, pp. 144-157 (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157>

References

1. Gasparyan, D.E. (2017). [Sacrament of Natural Semantics: The Transcendental Dimension of Meaning and the Problem of Artificial Intelligence]. *Voprosy filosofii* = *Questions of philosophy*. No. 4, pp. 82-95. (In Russ., abstract in Eng.)
2. White, H. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore (Russian Translation: Ekaterinburg: Ural. State Univ. Publ., 2002. 528 p.
3. Sapunov, M.B. (2012). [To the Problem of Reality in History and Philosophy of Science]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 147-155. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Zuev, V.V. (2016). [Theory and Methodology of Science and Technology]. *Filosofiya nauki i tekhniki = Philosophy of Science and Technology*. Vol. 21, no. 1, pp. 36-54. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Heidegger, M. (1961). *Was heißt Denken?* Niemeyer, Bad Vilbel (Russian Translation: Moscow: Vysshaya shkola Publ., 1991)
6. Bernstein, B. Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia. In: Głowiński M. (Ed.) *Język i społeczeństwo*. Warszawa: Czytelnik Publ., 1980. S. 83-119.
7. Vygotsky, L.S. (1982). [Thinking and Speech]. In: Vygotsky, L.S. *Collected works in 6 vol.* Vol. 2. Problems of general psychology. Moscow: Pedagogika Publ., pp. 5-361. (In Russ.)
8. Davydov, V.V. (Ed.) (1999). *Rossiiskaya pedagogicheskaya entsiklopediya* [Russian Pedagogical Encyclopedia]. Moscow: Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya Publ. (In Russ.)
9. Davydov, V.V. (1996). *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [The Theory of Developmental Learning]. Moscow: INTOR Publ. 544 p. (In Russ.)
10. Rozov, M.A. (2005). [In Search of Firebird]. *Voprosy filosofii = Questions of Philosophy*. No. 6, pp. 63-82. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Mikesheina, L.A. (2010). [Epistemological Justification of Hypostatization and Reification]. *Voprosy filosofii = Questions of philosophy*. Vol. 12, pp. 44-54. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Bourdieu, P. (2001). Autonomie et droit d'entrée. In: Bourdieu P. *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raison d'agir, pp. 91-109.
13. Girard, R.N. *Eating Disorders and Mimetic Desire*. Available at: www.uibk.ac.at/theol/cover/contagion/contagion3/contagion03_girard.pdf
14. Bourdieu, P. (2001). The Field of Politics, the Field of Social Sciences, the Field of Journalism. In: *Sociological analysis of Pierre Bourdieu. Almanac of the Russian-French Center for Sociology and Philosophy of the Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences*. St. Petersburg: Aletya Publ., pp. 108-138 (In Russ.)
15. Ball, S.J. *Bourdieu's Method. An Exposition and Application*. Institute of Education, University of London. Available at: www.deptedu.ccu.edu.tw/blog/file/090508ball.ppt
16. Bourdieu, P. (1984) *Sociology of social space* (Russian Translation: Moscow: Institute of Experimental Sociology, St. Petersburg: Aletya Publ., 2007, 288 p.)
17. Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control: Vol. 4 – The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge and Kegan Paul. (Russian Translation: Moscow: Prosveshchenie Publ., 2008, 272 p.)
18. Klus-Stańska, D. (2016). [School Education Without Art: Towards the Destruction of the Cognitive Subjectivity of the Child]. In: Szatan E., Muzioł A., Komorowska-Zielony A. *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii* [Emil Jaques-Dalcroze and his ideas in education, art and therapy], Gdansk: UG Publ., pp. 241-260. (In Polish)
19. Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *The Reproduction. Elements for a theory of the educational system*. Editions de Minuit, Paris (Russian Translation: Moscow: Progress Publ., 2007, 267 p.)
20. Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
21. Man, de P. (1971). *Blindness & Insight. Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*. University of Minnesota Press, Minneapolis (Russian Translation: St. Petersburg: Gumanitarnaya akademiya Publ., 2002, 256 p.)
22. Grochala, J.M. (2014). [Liberal Education in the Context of University Education]. *Paedagogia Christiana*, no. 1/33, pp. 165-182. (In Polish)
23. Schütz, A. (1962). *Collected Papers*. Springer, Berlin (Russian Translation: Moscow: Rosspen Publ., 2004, 1054 p.)

24. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, England (Russian Translation: Minsk: Belarus State Univ. Publ., 2009, 248 p.)
25. Tkha gapsoev, 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.)
26. Senashenko, V.S., Mednikova, T.B. (2014). [Competency-Based Approach in Higher Education: A Myth and Reality]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5 (202), pp. 34-46. (In Russ., abstract in Eng.)
27. Polonnikov, A. (2017). [The Modern Educational Situation: Descriptive Approaches and Discursive Responsibility]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 209 (2), pp. 26-36. (In Russ., abstract in Eng.)
28. Dyakov, A.V. (2012). *Gilles Deleuze. Filosofiya razlichiya* [Gilles Deleuze. Philosophy of Difference]. St. Petersburg: Aletya Publ., 504 p. (In Russ.)
29. Deleuze, G. (2002). The Method of Dramatization. In: Deleuze, G. *L' Ile deserte et autres textes*, Paris: Minuit, pp. 131-162.

The paper was submitted 15.09.18

Received after reworking 18.10.18

Accepted for publication 10.11.18

 НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА LIBRARY.RU	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
ALMA MATER	1278	299 (3)	3,223

Когда слова становятся ловушкой¹

Клус-Станьска Дорота – ординарный профессор, хабилитированный д-р, кафедра по изучению детства и школы, Институт педагогики Университета Гданьска, главный редактор журнала *Problemy wczesnej edukacji* («Проблемы раннего образования»). E-mail: klus.stanska@gmail.com
Университет Гданьска, Гданьск, Польша
Адрес: 80-309, ул. Яна Бажиńskiego 8, Гданьск, Республика Польша

Аннотация. Текст представляет собой попытку анализа основ традиционной организации учебной программы, а также соответствующего языка методики преподавания как источника стереотипного мышления об образовании и препятствия на пути изменения его действующей модели. С точки зрения автора, исторически сложившийся язык нормативных документов выглядит значительным барьером для изменений в системе образования, выступает условием увековечивания традиционной модели обучения и ведёт к блокированию развития обучающихся.

Ключевые слова: язык, стереотипы, образовательные стереотипы, языковой образ мира, методика преподавания, трансмиссионная методика, скрипт, изменения в образовании

Для цитирования: Клус-Станьска Д. Когда слова становятся ловушкой // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 158–166.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-158-166>

Анализ языка – элемента профессионального мира педагога – ведётся в статье с позиции практикующего дидакта, который много лет занимается изучением феномена мощного сопротивления со стороны педагогического сообщества попыткам внесения изменений в действующую модель обучения [1]. Я сосредоточусь на возможной связи между языком системы образования, в котором осознаёт себя профессиональная реальность преподавателя, реализуемая в том числе и посредством методик, и препятствиями к осуществлению изменений в образовательной политике и практике. Конечно, инертность дидактической культуры, ригидность образовательной системы и характерную для нее готовность лишь к иллюзорным изменениям [2] можно объяснить сложными сочетаниями разнородных причин и обстоятельств. Однако создаётся впечатление, что язык является фактором, который име-

ет особое значение в создании барьеров, противодействующих изменениям. Его воздействие может быть как явным, так и скрытым и, следовательно, малодоступным для рефлексии. Поэтому, надеюсь, проведённое исследование может стать полезной для преподавателей и исследователей попыткой реконструкции особенностей функционирования современной педагогики.

Теоретическая инспирация

Свою аргументацию я построю на двух теоретических допущениях. Одно – это положение о роли языка в создании образа мира. Второе – концепция стереотипов, продуцируемых языком и через язык. Язык – это социокультурный феномен, выполняющий многочисленные функции. Многие из них нам хорошо знакомы по повседневной жизни, когда, например, мы общаемся, передаём информацию, самовыражаемся. Значительно реже мы задумываемся о тех более интригующих функциях, которые связаны с отношениями между окружающим нас миром и тем, что мы на эту тему говорим. История изучения

¹ Публикуется с сокращениями. Первая публикация статьи: Klus-Stańska D. (2018). Gdy słowa wiódą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki. *Problemy wczesnej edukacji*. No. 2 (33). S. 9–22.

языка показывает, что возможны два способа понимания этих функций. Реалистическая позиция, близкая к здравому рассудку и являющаяся «иллюстрацией хорошо известной метафоры языка как зеркала реальности» [3, s. 15], утверждает независимость реальности от говорящего субъекта, выступающего единственным получателем того, что он описывает. При другом подходе – в субъективистской перспективе – предполагается, что язык есть средство конструирования реальности [3], её устройства такой, какая она есть. В этом подходе мы предполагаем, что язык создаёт образ познаваемого мира, не столько описывая его, сколько конструируя и, следовательно, реализуя определённые практики в отношении этого мира. Образ взаимодействия языка, мышления и реальности оказывается здесь весьма сложным, и современные лингвисты не сомневаются в том, что язык, которым мы пользуемся, существенно влияет на то, что и как мы думаем об окружающем мире.

На эти функции языка обращалось внимание ещё во времена формулирования гипотезы Сепира – Уорфа, которая и в слабой, и в сильной версии делает нас чувствительными к тому факту, что используемый нами язык является средством, формирующим наше восприятие и понимание мира, предоставляющим к нему особенный, определённый социализацией познавательный доступ, который имеет не отражательный, но созидательный характер. Созидание касается и того, каким способом и что мы видим, и того, чего мы не видим. Ибо знак «согласно конструктивистскому усмотрению, очевидным образом ограничивает предмет (а также субъекта) и тем самым его формирует» [3, s. 22]. Следует принимать во внимание и те различия, которые имеются между языками разных культур и национальностей, языками разных слоёв общества, припоминая при этом концепцию языковых кодов разных профессий Б. Бернштейна, а также то, что связано с различиями языков, принадлежащих разным идеологиям, или, привлекая куновскую терминологию, разным «парадиг-

мам» [4]. Для понимания функционирования системы образования очень существенно осознание того, что язык не описывает и проясняет реальность, но упорядочивает доступную познанию реальность посредством употребления языка. Наши слова являются не столько репрезентациями мира, сколько миром, создаваемым при помощи слов, используемых в учебных ситуациях [5].

С такой трактовкой роли языка достаточно тесно связана проблема стереотипов, которая начиная с 1922 г., когда вышла книга Вальтера Липпмана «Общественное мнение» [6], стала предметом научного интереса. Сегодня мы определяем стереотипы как функционирующий в мышлении образ реальности, в частности социальной, образуемый многократным повторением. Как правило, мы связываем его с часто негативно насыщенными убеждениями, обеспечивающими оценивание мира [7]. Но стереотип выполняет и позитивные функции. Стереотипы облегчают переработку поступающей к нам информации и позволяют экономно пользоваться ресурсами мышления. Они обеспечивают быструю ориентацию и принятие решений в условиях избытка или недостатка данных, а также представляют собой разновидность познавательной экономии, хотя сегодня психологи уже не так охотно связывают их с тенденцией избегания усилий и ищут иных контекстуальных и мотивационных объяснений [8].

Среди различных замечаний Липпмана по поводу стереотипов для целей этой статьи я выбрала два, для моих задач наиболее значимых. До сих пор они трактуются как важнейшие характеристики стереотипов в равной мере и в психологии, и в социологии. Первое, говорящее о способах воздействия стереотипов на наше понимание мира, относится к тому факту, что стереотип заставляет нас представлять предметы раньше, чем мы их ощущаем. Они выполняют функцию предконцепций, которые определяют наше видение мира. Стереотипы указывают нам, какие объекты считать знакомыми, близкими, основанными либо, напротив, далёкими, чуж-

дыми [6, s. 60]. Второе замечание Липпмана проясняет одну из ключевых причин стойкости стереотипов и их слабого реагирования даже на сильные контраргументы. «Системы стереотипов, – писал Липпман, – могут быть ядром особой традиции, которая защищает нашу позицию в социуме. Они создают упорядоченный, более или менее единый образ мира, к которому мы приспособляем наши навыки, наши чувства, наши возможности, наше самоощущение и наши надежды. Даже если они не создают целостного образа мира, они являются образом мира, который мы трактуем как возможный для приспособления к нему. В этом мире люди и вещи занимают своё хорошо нам известное место и ведут себя предсказуемо. Мы чувствуем себя в нём как дома. Мы вписываемся в него. Являемся его элементом. Можем в нём перемещаться. Мы воспринимаем его как дружественный и заслуживающий доверия» [6, s. 63–64]. Поэтому мы, как правило, избегаем когнитивного диссонанса, рождаемого столкновением нашего привычного понимания и новой, менее знакомой нам истины и новых стратегий действий. Связанные исполняемыми ролями, занимаемыми статусами, убеждённые в правильности наших диагнозов и в правильном направлении движения, мы предпочитаем оставаться при «старых» способах мышления о мире. «Стереотип, – подчёркивает А. Шафф, – может приводить к ситуации полной нечувствительности к аргументам, которые могли бы его поколебать, насытить невыгодной для него информацией» [9, s. 129]. 3. Хлевицкий, описывая их прочность как препятствие изменениям, добавляет: «... насколько относительно легко их подтвердить, настолько необычайно трудно их опровергнуть» [10, s. 11]. Идентифицируя черты стереотипов, он указывает на те, что способствуют устойчивости и овеществлению значений. Это касается прежде всего ограниченности содержания стереотипов (они имеют бедное содержание у всех индивидов, их разделяющих; данное содержание, как правило, трудно верифицировать), а

также единства стереотипов, стремящихся к объединению в системы, что делает их более защищёнными от изменений [10, s. 11–12].

В литературе, посвящённой стереотипам, они чаще всего ассоциируются с предубеждениями и предрассудками. Я не хочу ограничивать себя этим указанием. Упрощения, к слову сказать, часто имеют место в педагогических суждениях об учащихся или выступают частью методических (а также учительских и – шире – социальных) концепций мышления и поведения ученика. Обычно они возникают в пространстве обыденной психологии (фольк-психологии, психологии здравого смысла), однако здесь меня интересуют те стереотипы, которые скрыты за словами, кажущимися нейтральными, лишёнными эмоций и внешне напоминающими научные понятия. В этом плане стереотипы мыслятся скорее как дескриптивные, нежели эвалюативные, а обсуждение их содержания сближается с вопросами референции. Поэтому наиболее вдохновляющей для рефлексии над тревожной ролью языка как ингибитора образовательных изменений является путнамовская концепция стереотипа.

Х. Путнам понимает под стереотипом используемое в повседневном языковом употреблении конвенциональное представление объекта, к которому мы относимся [11, s. 249]. Его интересует обычная обыденная речь (*ordinary parlance*), а не определения, связанные с предубеждениями, насыщенными злонамеренностью (*malicious stereotypes*). Таким образом, согласно концепции Путнама, стереотип ведет к формированию определённого модельного экземпляра класса объектов. Как пишет 3. Мушинский, «в анализе Путнамом стереотипов ... стереотип понимается как теория данного предмета... Эффектом непосредственного принятия такого положения является упразднение принципиальных различий между научными понятиями и понятиями, производными от повседневного знания. Оба вида этих теорий выполняют те же самые функции в отношении мира в зависимости от того, какую из них использует пользователь

языка. Основным вопросом теории является выяснение, описание, упорядочивание объектов, явлений мира, с которыми связан человек» [12, s. 69].

Таким образом, двигаясь вспять, мы приближаемся к категории языкового образа мира, который есть «содержащаяся в языке, различно вербализованная интерпретация реальности, предстающая как ансамбль суждений о мире. Это могут быть суждения, зафиксированные в грамматике, словарях, ключевых текстах, пословицах, а также presupпозиционные высказывания, имплицированные в социальном знании, предубеждениях, мифах, ритуалах» [13, s. 12]. На этой платформе, очевидно, становится весьма уместной проблематика языка и стереотипов (в путнамовской редакции), в которой язык «невольно» создаёт образ реальности (например, образовательной), принимаемый за единственно возможный.

Специфика педагогической профессии

Говоря о языке и созданных в нём стереотипах, следует обратить внимание на особенности педагогической профессии. Способ приобретения профессионального знания в ней принципиально отличен от тех способов, с помощью которых мы учимся быть (также и лингвистически) врачом, юристом или инженером. Языку, контекстам и способам его употребления, понятийным конструктам, которые несут в себе создающие реальность слова, референции, касающиеся людей, вещей и событий, а также установки и ценности, связанные с ними, – всему этому мы учимся в процессе социализации и повседневного опыта. Профессиональный же язык и знания мы получаем обычно в процессе профессиональной подготовки.

Между тем профессия учителя строится на дважды запетленной стереотипами ситуации. Это единственная профессия, о которой ещё до начала обучения в вузе кандидаты имеют возможность сложить относительно непротиворечивое представление, возникающее на

основе аккумуляции многолетних ситуативных опытов. Участвуя в них в качестве учеников, они уже приобрели совершенно определённое видение социального пространства школы, её климата, стратегий коммуникации и «соответствующего» поведения учителя и т. д. В ходе профессиональной подготовки «элементы реальности», циркулирующие в повседневной речи на занятиях, соединяются с ученическими обыденными «теориями», в результате чего стереотипный образ мира стабилизируется и усиливается. Риск *наращивания стереотипизации* особенно высок в условиях унифицированного образования Польши, где действует единая модель обучения, нацеленные на её реализацию преподавательские кадры, а также методики, формирующие очень схожие школьные опыты, схожий мир представлений об образовании, а также сближающие языковые приемы, с помощью которых оно описывается.

Будущий педагог выходит из школы с развитой и внутренне согласованной системой представлений об образовании. Образовательные стереотипы формируют в целом наше мышление об институтах образования как месте обучения. В этом смысле оно всегда привязано к людям, и каждый его элемент, состоящий из пространства и вещей, расположенных в нем, организации времени, содержания образования, предпочитаемых символов и ритуалов, является выражением нашего видения людей, психологических и социологических правил, которые ими управляют, их возможностей, намерений и склонностей. Даже такой безличный элемент, как ряды парт в аудитории, говорит нам о том, *что* мы думаем об обучении и учении, дисциплине, подчиняющей поведение, о том, *как* мы понимаем то, что есть человек, находящийся в процессе создания смысла и ценности знания.

Считается, что как ученики мы лучше знаем, какие мы есть и в каком образовании мы нуждаемся. Студенты педвуза самокритично говорят: «Ученики очень ленивы, чтобы учиться без оценок», «Ученики при работе в малых группах просто болтают», «Чтобы

ученик понял, учитель должен объяснить». Это и есть накопленный опыт и его обобщение. Отсюда в сознании студентов бытует именно такой, а не иной образ ученика и его образовательного потенциала, а также так называемого «хорошего обучения». Мы забываем, однако, что это знание мы получили в жёстко определённых условиях. Являются ли ученики трудолюбивыми или нет, беседуют ли они по теме во время занятия или, наоборот, уклоняются от работы, вовлечены в неё или их необходимо мотивировать оценками, а может, следует добиваться развития у них познавательной мотивации, – обо всём этом мы узнали в школе, а не где-то в другом месте. Это, собственно, и есть модель жёстко выраженных характеристик, таких как доминирование обучения, пошагово управляющего учениками, опирающегося на приказ, оценку, исходящего из внешних критериев и ориентированного на фактографию и т. п. Мы не знаем, какими мы могли бы быть учениками в иной школе. Мы не знаем (это даже не приходит нам в голову), что иной вариант школьного опыта возможен.

Ловушки языка

В названии статьи я использовала термин «ловушка». Это слово имеет различные коннотации и синонимы: трюк, засада, гамбит, софизм, интрига, заговор. Руководствуясь интуицией в поисках наиболее подходящего значения, отвечающего интенции моего текста, я выбрала такие определения, как «порочный круг», «кандалы», «паралич», «слепое пятно».

Кшиштоф Крушевский, описывая в книге «Изменение и сообщение: перспектива общей дидактики» [14] заслуги польской послевоенной школы, подчеркивает факт унификации педагогического языка, что, по его мнению, способствует общению и общему пониманию образования в профессиональном пространстве. Несомненно, такая интерпретация имеет своё основание. Однако с точки зрения проблематики языковых стереотипов можно поставить такой вопрос: не

стала ли эта унификация медвежьей услугой для школы и реализованного в ней образования? Унифицирующий язык означает, кроме возможности прозрачной коммуникации, ещё и «автоматическое» приписывание значений, стереотипные связи высказываний и скрывающихся за ними микротеорий реальности. Если к этому применить путнамовское «привычное говорение», то мы получим методику, начинённую типичными языковыми конфигурациями и выборами. Для её языка характерно следующее:

- во-первых, мгновенно появляются такие слова, как «обучение», «содержание образования», «методы, принципы, цели, организационные формы» (а не, например, «пространство класса», «коммуникация», «исследовательская активность», которые имеют место в иных теориях обучения и методиках);

- во-вторых, некоторые лексические ресурсы не согласуются с дидактической концепцией, которая пронизана идеологией трансмиссии значений. Это обстоятельство позволяет понять, почему некоторые признанные в мире дидактические концепции до сих пор не проникли в польскую версию рефлексии образования либо присутствуют в ней эфемерно. К таким отсутствующим в польской методике, но важным для нетрансмиссионных дидактик терминам относятся, например, «образовательная среда» (как место самостоятельного исследования учащихся) или «конструктивный язык» (относящийся к созданию нового знания самими учащимися, а не заимствованию его у преподавателя или в учебнике);

- в-третьих, за теми или иными словами скрывается их конвенциональное понимание: например, принцип обучения, трактуемый как норма (образец, требующий восприятия), а не как право (наблюдаемая регулярность); дидактические средства, коррелирующие в большей степени с запоминанием, чем экспериментированием; индивидуализация, трактуемая вертикально (слабые ученики, лучшие и наилучшие), а не горизонтально, что потребовало бы иной организации

занятий, при которой ученики использовали бы различные способы работы и т. п.;

- в-четвёртых, из этого конвенционально принятого понимания слов (а следовательно, и выраженных этими словами теорий объектов и событий, к которым они относятся) неизбежно вытекает ряд соответствующих значений понятий и созданных на их основе практик. Так наше понимание (тоже стереотипное) приобретает системный характер, где один элемент системы «созвучен» с иными элементами.

Скрипт как стереотип

Действия стереотипов, функционирующих в языке и практике образования, значимы и для повседневной речи и обыденного понимания мира. Классическим примером переноса стереотипизации такого рода выступают поведенческие скрипты, являющиеся обобщением поведенческих серий, реализуемых в типичных ситуациях [15, с. 28]. Скрипт позволяет нам придавать смысл событиям, участвовать в них и понимать поведение других. Когда мы оказываемся в элитном ресторане и гардеробщик принимает наш плащ, то мы знаем, зачем он это делает, и спокойно отдаём ему нашу верхнюю одежду. Мы не паникуем: «Этот человек хочет украсть наш плащ» и не кричим: «Руки прочь!». Если бы тот же самый мужчина попытался снять с нас плащ в тёмном закулке, то мы бы совершенно иначе интерпретировали бы его интенцию. Скрипты становятся ориентировочно-исполнительными структурами, вписанными в наше мышление. Они производны от типического поведения, которое мы трактуем как «нормальное» вместе с регулирующей его хронометрией событий. Так понимаемые скрипты реализуются как событийные акторы. Они становятся для нас готовыми программами действий в знакомых ситуациях.

В конструктивистской методологии скрипт относится к опытам, обобщающим присутствие и наблюдения за ходом учебных занятий. Из этого следует, что трансмиссионный

скрипт избавлен от необходимости в обосновании. Основанием выступает образная модель, то есть скрипт оказывается разновидностью инструкции.

Вернёмся к нашему примеру о гардеробе. Как в этом случае выглядел бы скрипт трансмиссионный и нетрансмиссионный? Первый: «Зритель входит в фойе театра. Он идёт в раздевалку. Занимает место в очереди. Приветствует гардеробщика: “Доброе утро” и сдаёт свое пальто. Гардеробщик вручает ему номерок и вешает пальто. Зритель берёт номерок». Второй: «В театре мы можем отдать наше пальто в гардероб, чтобы оно не мешало нам во время спектакля. Не перепутайте пальто, вешалки отмечены цифрами».

Подобным же образом функционируют в качестве скриптов *учебные занятия как инструкция* versus *учебные занятия как рассказ*. Они регулируют учебный процесс и его климат. В каждом случае скрипты делают это своим стереотипным способом; при этом «занятие-инструкция» жёстко определяет поведенческие требования, а «занятие-конструкт» ориентирован на интенции, реализуемые без директивных указаний. Именно поэтому первый по своей природе трудно изменить. Скрипт содержит в себе правила распространения сообщений, атмосферу, содержание разрабатываемых проблем и правила управления собственным телом и пространством. Когнитивные скрипты составляют своего рода скрытый сценарий и режиссуру жизни человека, в том числе в образовании. Их скрытость приводит к тому, что мы теряем понимание того (скорее даже, никогда не осознаём), что мы играем определённые роли в навязанной нам манере, предстающей как единственно возможная; между тем мир, описанный в рассказе на определённом языке, — всего лишь один из возможных миров.

Заключение

Стереотипы, содержащиеся в языке, могут нам многое рассказать о нашем понимании социального мира. И ради этого имеет смысл их изучать. Однако их социальная

роль ещё более значима. Она заключается в том числе в создании практик, формирующих образ мира. В этой функции они утверждают социальную реальность и в этой же функции они могут расставлять ментальные ловушки, закрывая возможности выхода за рамки установленных реалий.

Когда я говорю о барьерах в изменении польского образования, я иногда привлекаю фигуру ксендза Бенедикта Хмелёвского – автора первой польской энциклопедии. Среди описаний животных, сделанных им, упомянут конь «как то, что известно всем». Хмелёвский пишет: «Коня видел и знает каждый». Стереотип в образовании, связанный с тем, что «образование “видел и знает каждый”», ведёт к замыканию горизонта его восприятия. Будучи закреплённым в повседневном языке, этот стереотип способствует устойчивому воспроизводству сложившегося образовательного порядка. Если воспользоваться понятием «парадигма», введённым Т. Куном, мы можем сказать, что в польском образовании доминирует определённая методическая парадигма, базирующаяся на соглашении её представителей по поводу проектирования учебных занятий, их описания и объяснения, которая исключает другие категории, вопросы и стратегии, принадлежащие другой парадигме, трактуя их как нерелевантные, неадекватные, бессмысленные.

Трансмиссионная методика концентрируется на культурных ресурсах, которые признаны значимыми для передачи молодым поколениям, и не принимает во внимание (как это имеет место в конструктивистской методике) личностное знание, личные когнитивные стратегии учащихся, личные особенности мышления. Это следствие трактовки знания как синонима сообщения (установленных значений), а также интерпретации сознания как *tabula rasa* или как сосуда для наполнения. При этом забывают, что концепция образовательного знания (учебного предмета) как компендиума результатов, а не стратегии их получения, была проблематизирована в когнитивной психологии уже пол-

века тому назад [16, с. 266–270]. При этом до сегодняшнего дня трансмиссионная методика не в состоянии объяснить процесс аккомодации. Согласно Пиаже, ассимиляция – это процесс, в котором новый предмет или идея трактуются в терминах понятий и схем, которые нам известны, в то время как аккомодация связана с новой информацией, которая не соответствует той, которой мы обладаем, что приводит к модификации прежних схем и образованию новых. В процессе ассимиляции мы приспосабливаем новые данные к имеющейся системе знаний; в процессе аккомодации мы способны её изменить.

Господство в польском образовании трансмиссионного подхода свидетельствует о том, что оно не готово к изменениям. Стереотипы, содержащиеся в языке, становятся разновидностью ловушки, которая запирает нас в мире традиционных представлений. Этот мир для нас един в смысловом отношении и единственно возможен. Методика является удобным примером профессиональных представлений, источник которых связан с неосознанными и часто потерявшими актуальность теоретическими и культурными основаниями, усиленными языком. Последний становится ловушкой, из которой мышление об образовании не может себя вытащить. Дистанцирование от языка и его изменение весьма сложны, но это необходимое условие для изменения наличной модели обучения, которая утратила свой когнитивный смысл и культурную адекватность.

Благодарности. Редакция выражает признательность автору статьи и главному редактору журнала *Problemy wczesnej edukacji* (“Problems of Early Education”) за разрешение на публикацию перевода в журнале «Высшее образование в России».

Перевод с польск. А.А. Полонникова
Научная редакция Н.Д. Корчаковой

Статья поступила в редакцию 10.09.18
Принята к публикации 03.11.18

When Words Become a Trap

Dorota Klus-Stanska – Prof., Dr. hab., Department for the Study of Childhood and School, Institute of Pedagogy of the University of Gdańsk, Chief Editor of the journal *Problemy wczesnej edukacji* (“Problems of Early Education”), e-mail: klus.stanska@gmail.com

University of Gdańsk, Republic of Poland

Address: Jana Bażyńskiego 8, 80-309, Gdańsk, Poland

Abstract. The paper is an attempt to analyze the language of the Polish core curriculum for primary schools and the language of teaching methodology, created by the core curriculum, as a source of stereotype thinking about school and the (im)possibility of changing the model of education. In this perspective, the language of methodological documents appears as a significant barrier to changes in the educational system, perpetuating traditional teaching, and leading to the blocking of the development of students.

Keywords: language, stereotypes, educational stereotypes, language world picture, teaching methodology, transmission methodology change in education

Cite as: Klus-Stanska, D., (2018). [When Words Become a Trap]. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 12, pp. 158-166. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-158-166>

Acknowledgement. The first publication: Klus-Stanska D. (2016). Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki. *Problemy wczesnej edukacji*. No. 2 (33). S. 9–22. We express appreciation to the author and the editor for the permission to publish the abridged translation of this article in the journal *Vyshee obrazovanie v Rossii*.

Литература / References

1. Bernstein, B. (1980). Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia. *Język i społeczeństwo*. M. Głowiński (Ed). Warszawa: Czytelnik. S. 95–115; *Nauczyciel wczesnej edukacji* (2009). E. Smak (Ed). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. S. 33–42; Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury* [Recreation of Culture]. Trans. from English. Warsaw: PIW, 333 p. (In Polish)
2. Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* [Perpetrators and / or Victims of Sham Actions in School Education]. Kraków: Impuls Publ., 502 p. (In Polish)
3. Wendland, M. (2007). [How Words Construct Reality]. In: Gałkowski P., Wendland M. (Eds.) *Język, obraz, konstruowanie rzeczywistości* [Language, Image, Construction of Reality]. Poznań: A. Mickiewicz University Publ., pp. 15–24. (In Polish)
4. Kuhn, T.S. (2009). *Struktura rewolucji naukowych* [The Structure of Scientific Revolutions]. Trans. from English. Warsaw: Aletheia Publ., 356 p. (In Polish)
5. Klus-Stanska, D. (2009). [The Language of Early Education Pedagogy – the Risk of Concretization Professional Thinking of Teachers. From the Perspective of Basil Bernstein’s Language Codes]. In: Smak, E. (Ed.) *Nauczycie wczesnej edukacji* [Early Education Teacher]. Opole: WUO Publ., pp. 33–42. (In Polish)
6. Kofta, M. (2004). *Myślenie stereotypowe i uprzedzenia. Mechanizmy poznawcze i afektywne* [Stereotypical Thinking and Prejudice. Cognitive and Affective Mechanisms]. Warsaw: PAN Publ., 296 p. (In Polish)

7. Piber-Dąbrowska, K., Sędek, G. (2006). *Spostrzeganie bez uprzedzeń i stereotypów – zarys problematyki* [Perception without Prejudices and Stereotypes – An Outline of the Problems]. *Psychologia Społeczna* [Social Psychology]. No. 2 (02), pp. 7–12. (In Polish)
8. Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace and Company. Available at: <http://wps.pearsoncustom.com/wps/media/objects/2429/2487430/pdfs/lippmann.pdf>
9. Schaff, A. (1981). *Stereotypy a działanie ludzkie* [Stereotypes and Human Action]. Warsaw: Książka i Wiedza, 172 p. (In Polish)
10. Chlewiński, Z. (1992). [Stereotypes: Structure, Functions, Genesis. Interdisciplinary Analysis]. In: Chlewiński, Z. & Kurcz, I. (Ed.) *Stereotypy i uprzedzenia* [Stereotypes and Prejudices]. Warsaw: WIP Publ., pp. 7–28. (In Polish)
11. Putnam, H. (1975). Mind, Language and Reality. In: H. Putnam (Ed). *Philosophical Papers*. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 87–106.
12. Muszyński, W. (2010). *Wartości w rodzinie: ciągłość i zmiana* [Values in the Family: Continuity and Change]. Torun: Adam Marszałek Publ., 466 p. (In Polish)
13. Bartmiński, J. (2006). *Językowe podstawy obrazu świata* [Language Basics of the Image of the World]. Lublin: UMCS Publ., 283 p. (In Polish)
14. Kruszewski, K. (1987). *Zmiana i wiadomość: perspektywa dydaktyki ogólnej* [Change and Message: The Perspective of General Didactics]. Warsaw: PWN Publ., 303 p. (In Polish)
15. Lewicka, M., Wojciszke, B. (2000). [Individual Knowledge and Judgments about the Social World]. In: Strelau, J. (Ed.) *Psychologia* [Psychology]. Vol. 3. Gdansk: GW-Publ., pp. 27–77. (In Polish)
16. Neisser, U. (2014). *Cognitive Psychology. Classic Edition*. New York: Taylor & Francis, 327 p.

Edited by N.D. Kachalova

Translated from Polish by A.A. Polonnikov

The paper was submitted 10.09.18

Accepted for publication 03.11.18



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.

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: Одиноква 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

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «*Высшее образование в России*» поддерживает положения декларации «*Этические принципы научных публикаций*», принятой Ассоциацией научных редакторов и издателей (rasep.ru) на основе рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (Committee of Publication Ethics).

Принципы рецензирования статей

1. Оценка соответствия статьи профилю журнала.
2. Оценка соответствия статьи требованиям к публикации.
3. Оценка соответствия статьи современному уровню разработки проблемы (актуальность, новизна).
4. Оценка полноты раскрытия темы научной статьи и обоснованности выводов.
5. Оценка методов исследования проблемы, качества библиографического аппарата.
6. Оценка языка, логики и стиля изложения.

Порядок рецензирования статей

1. Первичный отбор материалов.
2. Предварительная экспертиза статей главным редактором и направление материалов на внешнее рецензирование, осуществляемое членами редколлегии и привлечёнными экспертами – представителями РАН, вузов, ассоциаций.
3. При наличии положительной рецензии начинается редакционная подготовка к изданию:
 - работа редактора с автором по поводу доработки статьи;
 - научное редактирование;
 - согласование правки с автором;
 - литературная правка;
 - корректура верстки.

Порядок приема рукописей

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

Статьи следует присылать по электронной почте на адрес: vovrus@inbox.ru. Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи. Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учётом формата журнала и представлены дополнительно в формате jpg или tif. В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на *русском и английском* языках:

- сведения об авторе (ФИО полностью, учёное звание, учёная степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести-семи слов);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- библиографический список (15–20). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники. *Важно:* при оформлении References имена авторов должны быть в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован.



Дорогие друзья!

С наступающим Новым годом!

Надеемся на вашу поддержку.

Не забудьте подписаться на наш журнал.

*Редколлегия и редакция
«Высшее образование в России»*

2019

Агентство «Роспечать»: 73060, 82251
Агентство «Пресса России»: 16392, 83142

ТРЕНАЖЕР ФИЭБ

Внутренняя оценка уровня знаний выпускников бакалавриата и успешная подготовка к ФИЭБ.

Режимы Тренажера ФИЭБ

Студенты знакомятся с форматом экзамена и типами заданий в режимах «Подготовка» и «Самоконтроль».

Вуз оценивает степень готовности студентов к ФИЭБ с помощью тестирования в режиме «Внутренний контроль».

Заявки на получение доступа к системе принимаются **до 24 апреля**.

Работа пользователей начинается **с 15 января**.

Направления подготовки

- 01.03.02 Прикладная математика и информатика
- 05.03.06 Экология и природопользование
- 08.03.01 Строительство
- 09.03.01 Информатика и вычислительная техника
- 09.03.02 Информационные системы и технологии
- 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника
- 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника
- 20.03.01 Техносферная безопасность
- 21.03.01 Нефтегазовое дело
- 38.03.01 Экономика
- 38.03.02 Менеджмент
- 38.03.03 Управление персоналом
- 38.03.04 Государственное и муниципальное управление
- 38.03.05 Бизнес-информатика
- 38.03.06 Торговое дело
- 39.03.01 Социология
- 40.03.01 Юриспруденция
- 42.03.01 Реклама и связи с общественностью
- 43.03.01 Сервис
- 44.03.01 Педагогическое образование
- 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
- 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

**Тренажер ФИЭБ –
возможность эффективно подготовиться к экзаменам!**



НИИ мониторинга
качества образования

bakalavr.i-exam.ru 
nii.mko@gmail.com 
(8362) 42-24-68, 64-16-88 