

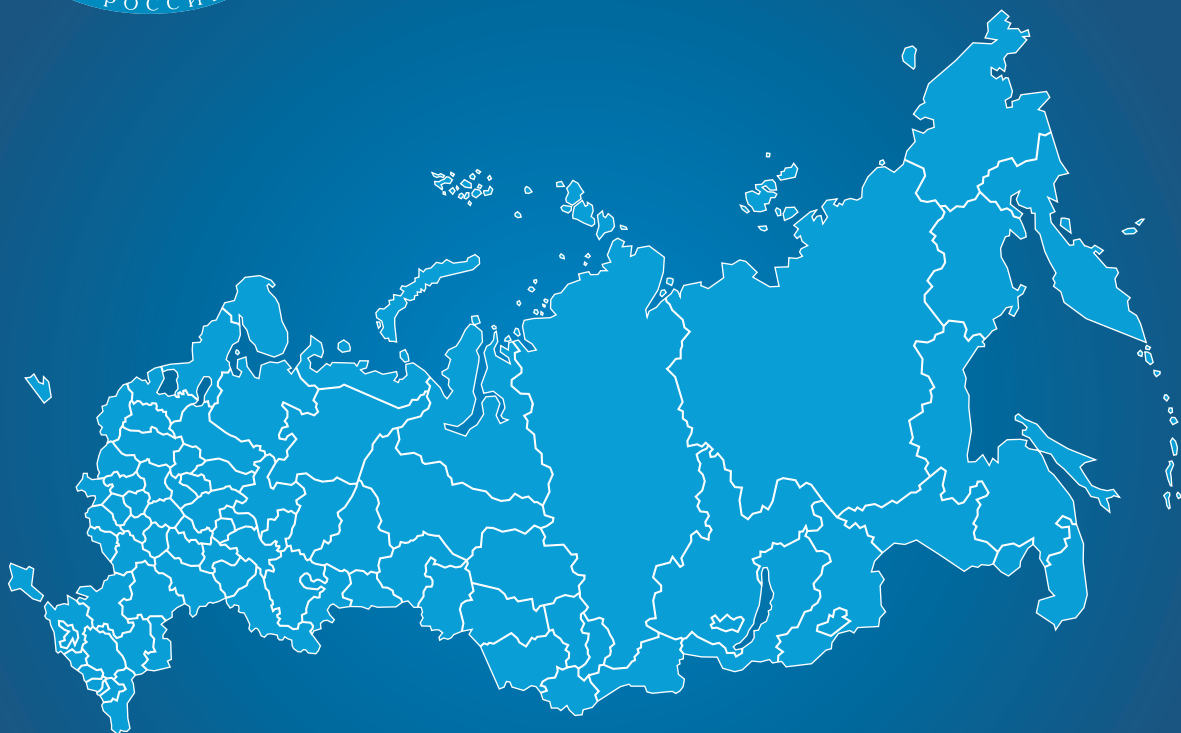
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

2 / 2019

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» – 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 спланирует, 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 научным специальностям:

- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

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

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

2/2019

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

Содержание

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

Направления модернизации образования

А.И. РУДСКОЙ, А.И. БОРОВКОВ, П.И. РОМАНОВ, О.В. КОЛОСОВА. Пути снижения рисков при построении в России цифровой экономики. Образовательный аспект	9
А.Р. АЛАВЕРДОВ. Публикационная активность преподавателей отечественной высшей школы и резервы её повышения	23
М.Д. БЕРШАДСКАЯ, А.В. СЕДОВА, А.Ю. ЧЕПУРЕНКО, Е.А. ЗИМА. Компетентностный подход к оценке образовательных результатов: опыт российского социологического образования	38

Педагогика высшей школы

М.Ф. ГАЛИХАНОВ, Г.Ф. ХАСАНОВА. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание	51
T. SOBUKAWA, S. TAKAGI, H. UESU. Introduction to University Calculus for “Bunkei” Students in Waseda	63

Философия образования и науки

Е.А. ГУСЕВА, М.И. ПАНФИЛОВА. К дискуссии о вузовской философии: что, как, зачем	69
--	----



Соучредители: Московский
политехнический
университет;
Ассоциация технических
университетов

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

Главный редактор:
М. Б. Сапунов

Зам. главного редактора:
Е. А. Гогоненкова
Н. П. Лябина

Редакторы:
О. Ю. Миронова

Ответственный секретарь:
А. Ю. Одинокова

Корректор:
М. В. Куликова

Технический редактор:
Д. В. Давыдова

Художник:
Н. Н. Жильцов

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

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

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

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

Подписано в печать с
оригинал-макета 28.01.2018
Усл. п. л. 11. Тираж 600 экз.
Отпечатано в типографии
ППП «Типография
«Наука»». Зак. №

© «Высшее образование
в России»

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

А.Р. САДЫКОВА, Э.К. НИКИТИНА, А.В. КОРЖУЕВ,
Ю.Б. ИКРЕННИКОВА. Курс «История
и философия науки» для педагогической
аспирантуры (Методологические размышления) 79

Академическое письмо

I.B. KOROTKINA. Teaching Academic English
Corpus Trough Word-formation 94

Университет и регион

Региональный технический университет:
реализация трех миссий 104

Д.А. БЕЛЯЕВ, О.А. ВОЛКОВА, Е.П. ШЕБОЛКИНА.
Потенциал когнитивного менеджмента и ценностно-
коммуникативная природа университетского
образования. 105

Н.Д. ЦХАДАЯ, Д.Н. БЕЗГОДОВ, О.И. БЕЛЯЕВА.
Когнитивный тренд в реализации третьей
миссии университета 117

Г.В. КОРШУНОВ, И.О. ВЕДЕРНИКОВА,
С.Ю. ДУБИКОВСКИЙ. Университет в среде
небольшого города: флюиды кампусного
уклада 134

Страницы истории

В.Н. ПОНОМАРЁВ. У истоков создания
системы университетского образования
в России 144

С.Б. ФИЛИМОНОВ. Начало высшей школы
в Крыму: Таврический университет
(1918–1920 гг.) 160

Contents

Areas of Education Modernization

- A.I. RUDSKOY, A.I. BOROVKOV, P.I. ROMANOV,
O.V. KOLOSOVA. Ways to Reduce Risks When Building the Digital
Economy in Russia. Educational Aspect. Pp. 9-22
A.R. ALAVERDOV. Faculty Publication Activity and Resources
of its Increase. Pp. 23-36
M.D. BERSHADSKAYA, A.V. SEROVA, A.Yu. CHEPURENKO,
E.A. ZIMA. Competence-based Approach to the Evaluation
of Learning Outcomes: Russian Experience in Sociological Education.
Pp. 38-50

Higher School Pedagogy

- M.F. GALIKHANOV, G.F. KHASANOVA. Faculty Training
for Online Teaching: Roles, Competences, Contents. Pp. 51-62
T. SOBUKAWA, S. TAKAGI, H. UESU. Introduction to University
Calculus for "Bunkei" Students in Waseda. Pp. 63-68

Philosophy of Science and Education

- E.A. GUSEVA, M.I. PANFILOVA. To the Discussion on Academic
Philosophy: What, How, and What for. Pp. 69-78
A.R. SADYIKOVA, E.K. NIKITINA, A.V. KORZHUEV,
Yu.B. IKRENNIKOVA. Course "History & Philosophy of Science"
for Doctoral Programs in Education and Pedagogical Sciences.
Pp. 79-93

Academic Writing

- I.B. KOROTKINA. Teaching Academic English Corpus Trough
Word-formation. Pp. 94-103

University and Region

***Regional Technical University: Implementation of Three
Missions***

- D.A. BELYAEV, O.A. VOLKOVA, E.P. SHEBOLKINA. Potential
of Cognitive Management and Value-communicative Nature
of University Education. Pp.105-116
N.D. TSKHADAYA, D.N. BEZGODOV, O.I. BELYAEVA. Cognitive
Trend in Implementing the Third Mission of University. Pp.117-133
G.V. KORSHUNOV, I.O. VEDERNIKOVA, S.Yu. DUBIKOVSKY.
University in a Small City Environment: Campus Vibes. Pp. 134-143

Pages of History

- V.A. PONOMAREV. At the Origins of the University Education
System in Russia. Pp. 144-158
S.B. FILIMONOV. Start of Higher School in Crimea: Taurida
University (1918–1920). Pp. 160-167



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

Editor-in-Chief:

M.B. Sapunov

Deputy Editors-in-Chief:

**E.A. Gogonenkova,
N.P. Lyabina**

Executive secretary:

L.Yu. Odínokova

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, Scopus.

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

Copies printed – 600.

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



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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 Scopus.



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., 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. SADOVNICHY – 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 снижения рисков при построении в России цифровой экономики. Образовательный аспект

Рудской Андрей Иванович – д-р техн. наук, проф., академик РАН, ректор. E-mail: rector@spbstu.ru

Боровков Алексей Иванович – канд. техн. наук, доцент, проректор по перспективным проектам. E-mail: vicerector.ap@spbstu.ru

Романов Павел Иванович – д-р техн. наук, проф., директор научно-методического центра. E-mail: pavelromanov-umo@yandex.ru

Колосова Ольга Владимировна – д-р техн. наук, проф. E-mail: Olga.Kolosova@hse.spbstu.ru, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, С.-Петербург, Россия
Адрес: 195251, г. Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

***Аннотация.** В рамках деятельности Координационного совета федеральных учебно-методических объединений по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» учёными Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого было проведено полномасштабное исследование процессов построения цифровой экономики. Проанализировано более двухсот российских и зарубежных первоисточников. По результатам проведённых исследований были сформулированы и классифицированы основные группы рисков, сопровождающих переход к всеобщей цифровизации. Результаты дальнейших исследований, описанные в данной статье, позволяют охарактеризовать специфические условия возникновения рисков в Российской Федерации и определить пути их снижения.*

Помимо шести групп возможных в современных условиях рисков, характерных для всего мирового пространства, авторами выявлены источники дополнительных проблем – факторы, присущие только нашей стране. Одной из ключевых областей в России, порождающих целый спектр разнообразных рисков, является система образования. Проанализированы и классифицированы предлагаемые учёными и политиками мероприятия по снижению вероятности их возникновения. Революционные изменения в организации образовательного процесса в высшей школе возможны только на основе разработки новых компетентностных профилей выпускников учебных заведений, соответствующих тенденциям развития цифровой экономики. Авторами выявлены семь типов актуальных для перехода России к цифровой экономике компетенций, разработаны двенадцать пилотных образовательных модулей, необходимых для их формирования.

***Ключевые слова:** цифровая экономика, риски, инженерные кадры, ключевые компетенции, инновационное образование, образовательная среда, образовательные технологии, образовательные модули*

***Для цитирования:** Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Колосова О.В. Пути снижения рисков при построении в России цифровой экономики. Образовательный аспект // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 9-22.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-9-22>

Постановка задачи исследования

Родоначалник концепции четвертой промышленной революции, основатель и бессменный президент Всемирного эконо-

мического форума в Давосе Клаус Шваб отмечает, что «характер происходящих изменений настолько фундаментален, что мировая история ещё не знала подобной эпо-

хи – времени как великих возможностей, так и потенциальных опасностей» [1]. Причиной, как полагают Л.А. Чалдаева и А.А. Киячков, следующая: «цифровая экономика на первой стадии внедрения и освоения породит больше проблем, чем решит. Однако уклониться от этого не удастся ... иначе интеллектуальный и технический прогресс не “позволит” двигаться к совершенству. Значит, надо предвидеть риски, к ним следует готовиться, минимизировать и по возможности избегать» [2].

Указом Президента Российской Федерации В.В. Путина в мае была утверждена Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации до 2030 года. Целью стратегии является создание условий для формирования в нашей стране общества знаний, поэтому естественно, что особая роль в её реализации принадлежит научно-образовательному сообществу. В соответствии с поручением Президента разработана и утверждена программа «Цифровая экономика в Российской Федерации». Выполнение программы развития экономики нового технологического поколения, цифровой экономики невозможно без инженерных кадров, способных в кратчайшие сроки создавать технику и технологии мирового уровня [3; 4].

Главной особенностью цифровой экономики являются знания, а условием доступа к этому ресурсу являются специфические качества самого человека – его интеллектуальная активность, способность осваивать знания и генерировать новые. Следовательно, чтобы занять достойное место в цифровизации мировой экономики, России необходимо осуществить революционные изменения в науке, образовании и в сфере автоматизации производства. Поэтому разработана «Программа развития цифровой экономики до 2025 г.» по восьми основным направлениям. Одним из важнейших являются «кадры и образование», так как осуществить революционные преобразования в информационных, промышленных технологиях, государствен-

ном управлении невозможно без кадровых изменений.

Рассмотрим ситуацию на современном рынке труда в России. В условиях перехода к цифровому производству, особенно в традиционных отраслях и в традиционных профессиях, наблюдаются следующие тенденции [5]:

- изменение структуры рынка труда в сторону роботизации производств будет иметь последствия для занятости в сегменте рабочих профессий. По мировым прогнозам, к 2035 г. роботы заменят сотрудников в 25–30% видов профессиональной деятельности;

- изменение структуры занятости в сторону использования искусственного интеллекта будет иметь последствия для работников интеллектуальной сферы (инженеров, менеджеров, аналитиков и пр.). Кроме того, полная роботизация возможна в отдельных сегментах банковской деятельности, юридических услугах, бухгалтерском учёте, сложной аналитике;

- повсеместный отказ от систем пожизненного найма и быстрая смена квалификационных требований к работникам приведут к изменению их отношения к профессиональной карьере и выбору занятий: работники всё больше вынуждены будут стремиться сами создавать себе работу и заботиться о её рентабельности;

- одномоментное формирование на рынке труда большой потребности в новых профессиях, связанных с применением передовых производственных технологий, интеллектуализацией, роботизацией производства и т. п.

Важнейшее условие успешного развития мировой и национальных экономик в начале третьего тысячелетия – возможность анализировать возрастающие массивы информации. Сегодня ни одна сфера экономики не способна нормально развиваться без высокоуровневой информатизации. Она будет неконкурентоспособна, если не будет обеспечена эффективной системой автоматизации.

зированной сбора, хранения и анализа данных. Потребность в анализе возрастающих массивов информации приводит к «взрывному» увеличению числа экспертов, обладающих совокупностью специальных навыков.

К таким навыкам относятся не только программирование, постановка и решение алгоритмических задач, владение различным программным обеспечением, математические и статистические знания. Принципиально важно, чтобы будущие инженеры понимали суть проблем сферы приложения своих знаний и на основе практического опыта использования этих знаний могли предвидеть возможные последствия принимаемых ими решений. Речь идёт не просто о программах или специалистах, хорошо владеющих математическим аппаратом. Это прерогатива новой категории специалистов – учёных в области интеллектуального анализа данных. Поэтому система подготовки инженерных кадров стоит перед задачей разработки соответствующих образовательных программ и экономико-правовых механизмов подготовки таких специалистов. Ключевые компетенции, которые будут формироваться в результате обучения по таким программам, должны снижать вероятность возникновения рисков при переходе России к цифровой экономике.

Анализ рисков, возникающих в эпоху цифровизации

Обеспокоенность учёных вызывает ряд факторов, связанных с дефицитом навыков инновационного мышления у людей, формирующих стратегию развития общества и экономики. Это порождает серьёзные проблемы на всех уровнях социально-экономического управления. Авторы статьи проанализировали возможные риски такого рода; они были классифицированы в шесть укрупнённых групп¹. Рассмотрим более детально единые для всех стран группы рисков.

1. *Несопряжённость скорости технических изменений и эволюции ментальности управленческих кадров.* Цифровая революция создаёт радикально новую социальную реальность, диктующую необходимость коренным образом менять формы и способы взаимодействия между отдельными людьми и учреждениями. Поэтому требуется выработать соответствующие подходы к оценке компетенций нынешней и будущей управленческой элиты. В этом плане востребован единый запрос к международной системе образования. В ближайшие три-пять лет цифровые технологии должны стать предметом национального и наднационального регулирования.

2. *Выход торговли и финансов за пределы национальных юрисдикций.* Распространение нового технологического уклада кардинальным образом меняет всю систему управления глобальными социально-экономическими процессами. Эта группа рисков связана с появлением частных трансграничных систем управления экономическими, социальными и политическими процессами, затрагивающих национальные интересы государств и их объединений. Основу таких систем составляют глобальные социально-информационные и торгово-информационные сети и криптовалюты, Интернет вещей и прочие обезличенные информационные средства совершения транзакций, выводящие международную торговлю и финансы за пределы национальных юрисдикций. Система государственно-правового регулирования явно отстаёт от вызовов новых технологических возможностей. Граждане могут отказаться от государственных систем защиты своих интересов, полагаясь на сетевые структуры и используя блокчейн-технологии и умные контракты [6]. Юридическая неопределённость, этические вопросы, снижение качества и ответственности, неисправность защитных систем, «роботизация» лю-

¹ Классификация была освещена в докладе авторов на конференции DTMISS-2018, прошедшей

в ноябре 2018 г. в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого.

дей, рост социального отчуждения – все эти аспекты отмечаются в зарубежных и отечественных публикациях [7; 8]. Рекомендуется укреплять международное сотрудничество по совершенствованию процедур информирования, взаимопомощи и совместных мер по переходу к цифровой экономике.

3. *Постоянно растущий уровень киберпреступности и необходимость правового обеспечения функционирования мирового цифрового пространства.* Данная группа проблем связана с обеспечением кибербезопасности. Возник новый вид преступности – организованная киберпреступность. Наиболее тревожно с точки зрения Интернета вещей то, что киберпреступники легко взламывают якобы безопасные системы с несколькими уровнями защиты. Сложность с обеспечением безопасности устройств Интернета вещей – это область, требующая улучшений.

Использование новых цифровых технологий, быстрый анализ больших данных позволяют подготовить реалистичный экономический прогноз, то есть грядёт эпоха прогностической экономики, в основу которой закладывается максимально индивидуализированная модель потребления. Ориентация на индивидуальные предпочтения потребителя приводит к тому, что конкуренция между производителями развивается в направлении борьбы за информацию о вкусах и мечтах покупателя, за базы данных о его образе жизни, здоровье, увлечениях, что увеличивает угрозу несанкционированного доступа и хищения персональных данных [9; 10].

Развитие современной экономики, основанной на использовании новейших цифровых технологий, создании новых материалов, анализе больших массивов данных, разработке новых систем управления, приводит к изменению принципов конкурентных отношений. Разворачивается конкурентная борьба не только за передел существующих рынков, но и за формирование новых рынков товаров, услуг, технологий, происходит

конкуренция систем управления на базе новых цифровых платформ. Таким образом, цифровая экономика влияет на трактовку самой сути экономической безопасности государства, бизнеса, домохозяйства, частных лиц, непонимание которой порождает новые угрозы и риски для всех участников экономических процессов и отношений.

Рекомендуется постоянный обмен информацией об информационных инцидентах и технологиях защиты между компаниями и общественными организациями на международном уровне, повышение уровня компетенций в области информационной безопасности у ИТ-специалистов, всех служб компаний и госструктур, обеспечение мер безопасности и защиты не только основных объектов экономики, но и критической инфраструктуры. Требуется повышение безопасности банковской и платёжных систем и постоянное освещение в средствах массовой информации результатов борьбы с киберпреступностью. К числу необходимых шагов относится популяризация проблем информационной безопасности в рамках школьного обучения, совершенствование технического обеспечения информационной безопасности систем автоматизированного управления, законодательное регулирование киберпространства, развитие программ по поиску киберпреступников и другие меры защиты от использования кибероружия на международном уровне.

4. *Социальные последствия широкой цифровизации производства, связанные с высвобождением занятых и сокращением рабочих мест.* Инновации в информационных и других прорывных технологиях зачастую способствуют повышению производительности путём ликвидации и замены существующих рабочих мест, а не за счёт создания новых продуктов, которые требуют для своего производства приложения дополнительного труда. По оценкам американских учёных из школы Оксфорд-Мартин, только 0,5% трудовых ресурсов США заняты в отраслях, не существовавших в начале века; менее 8% но-

вых рабочих мест было создано в 1980-х гг. и 4,5% новых рабочих мест – в 1990-е годы. Это подтверждается последней экономической переписью США, которая предоставляет интересную информацию о связях между технологией и безработицей [11].

Риски, вызванные последствиями набирающей темпы автоматизации, всё больше волнуют широкие слои общественности. Потеря рабочих мест, безработица, социальная напряжённость – вот лишь часть из списка возможных последствий. Сюда же можно отнести и риск возможного снижения профессионального мастерства. Меняющийся характер отраслевых рынков, более широкие возможности в области производства и внедрения новых технологий означают, что квалифицированная и гибкая рабочая сила будет играть жизненно важную роль для будущей производительности труда и конкурентоспособности секторов реальной экономики. Изменения в требованиях к квалификации работников обуславливают также увеличение спроса на более высокий уровень квалификации и для управленческих кадров, поэтому и управленческие, и профессиональные навыки имеют жизненно важное значение для эффективного функционирования отраслей промышленности [12]. Заметим, что на стадии внедрения цифровой экономики для работников может оказаться психологически «невыгодно» быть профессионалом исключительно в своей области деятельности, ведь старые профессии будут отмирать, и в течение активной трудовой жизни человек зачастую будет вынужден несколько раз сменить профессию. В этой ситуации может сформироваться безразличное отношение к учебному труду, к необходимости прикладывать личные усилия к обучению, поскольку через пять лет нужно будет переучиваться и снова расходовать время и средства на переподготовку или повышение квалификации.

Для снижения вероятности возникновения рисков этой группы требуется разработка современных вычислительных средств,

которые должны быть на порядок удобнее в использовании, нежели те, что задействованы в реальном производстве в настоящее время. Важным шагом являются разработка и внедрение на производстве программ упреждающего повышения квалификации, формирование систем управления карьерой на производственных предприятиях.

5. *Риски депрофессионализации и необходимость создания устойчивой системы постоянного переобучения и получения новых знаний.* В связи с развитием цифровой экономики появился социальный заказ на существенные преобразования в системе образования. На смену прежним профессиям приходят новые. Следовательно, требуется переработка уже существующих и разработка новых образовательных программ, что повлечёт за собой пересмотр образовательных стандартов во всех странах. Во многом меняются требования к подготовке преподавателей. При реализации принципа образования через всю жизнь большая нагрузка ляжет на систему повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Также возникает потребность в подготовке новой инженерной элиты – кадров высшей квалификации [4]. Указанные проблемы решаются путём формирования соответствующих развитию цифровой экономики новых компетентностных профилей выпускников учебных заведений.

Начало реализации масштабной системной программы развития экономики нового технологического поколения ставит новые задачи и перед системой инженерного образования России. На данный момент на основе обновлённых профессиональных стандартов уже разработано 158 ФГОС по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки». Анализ этого массива данных позволил сформулировать компетентностную модель инженера, соответствующую потребностям всеобщей цифровизации [13; 14].

6. *Риски и достоинства экономики совместного пользования.* Предпринимате-

лям, намеренным вложиться в передовые промышленные отрасли в условиях становления цифровой экономики, придётся одновременно с производственной сферой переосмысливать и другие, так или иначе связанные с жизнью общества, начиная от систем здравоохранения и образования и заканчивая вопросами безопасности пищевых продуктов и удобства транспортного трафика. Привычные сценарии развития, принятые в XX веке, оказываются неэффективными. Бизнесменам придётся выстраивать партнёрские отношения между не соприкасающимися ранее секторами экономики и ориентироваться в тех аспектах политической ситуации, которые обычно ими игнорировались. В противном случае под угрозу ставятся все лидирующие отрасли мировой экономики [15].

Следующая группа проблем касается антропологического перехода и подробно описана Е.С. Лариной и В.С. Овчинским [16]. Суть антропологического перехода состоит в разделении человечества даже не на новые касты, а на виды. Ожидается появление нового вида людей, качественно отличающихся от сегодняшних по своему интеллектуальному потенциалу, состоянию здоровья, продолжительности жизни, возможностям адаптации к различным средам и т.п. Антропологический переход базируется на трёх принципиальных технологических пакетах: разнообразные способы интерфейсов и соединений вычислительных устройств и человеческой психики и мозга; создание и миниатюризация гаджетов, позволяющих людям существовать в объёмной дополненной реальности; разнообразные инженерные применения синтетической биологии и биоинженерии в их наиболее продвинутых видах. Для снижения вероятности возникновения рисков этой группы следует приступить к внедрению технологий Интернета вещей, используя уже разработанные маркетинговые стратегии, которые позволяют учитывать основные риски, связанные с использованием цифровых технологий.

Специфические риски перехода России к цифровой экономике и пути их снижения

Россия традиционно имеет высокие показатели в международных рейтингах развития человеческого капитала, что является её значительным конкурентным преимуществом. К общепризнанным сильным сторонам российского образования относятся высокий уровень результатов образования и высокий уровень подготовки по математическим и естественным специальностям. Но этого недостаточно – потребности перехода к цифровому производству требуют более значительных усилий со стороны образовательного сообщества.

Важнейшим фактором успеха является обеспечение информационной грамотности населения, а также его мотивация к самообразованию, активному применению дистанционного образования и других способов получения образования, которые доступны на текущий момент. Требуется развивать компетенции, которые будут востребованы в жизни граждан в следующем десятилетии. Рассмотрим специфические риски, характерные для отечественной системы образования в условиях перехода к цифровой экономике.

А. Дефицит актуальных практических знаний и навыков. Под воздействием четвертой технологической революции быстро перестраивается качество услуг в социальной сфере. Квалификации выпускников устаревают быстрее, чем успевают отреагировать классическая система образования. Для устранения этого разрыва требуется переключение модели образования с проектно-ориентированного обучения на экспериментально-ориентированное; трансфер практических навыков должен обеспечиваться не только за счёт стажировок, но и благодаря созданию базовых кафедр и распространению специальных учебных лабораторий. В этом направлении многими вузами совместно с организациями-работодателями предпринимаются активные шаги, но этого недо-

статочно для совершения качественного скачка.

Б. *Проблематичность создания единого образовательного пространства.* Использование в образовании информационных технологий, в том числе больших данных, искусственного интеллекта, разного рода нейротехнологий, приводит к изменению характера получения знаний и предоставления образовательных услуг в целом [5]. Особую значимость в этой связи приобретает формирование единого образовательного пространства, обеспечивающего идентификацию глобальных целей будущего самосохраняющегося общества, сберегающего ресурсы планеты, через ценностно-ориентированное обучение и воспитание. Сегодня российская система образования ещё не готова к решению такой полномасштабной задачи, поскольку налицо нехватка всех видов требующихся для этого ресурсов. На данный момент предлагается рассмотреть вопрос формирования многоуровневой национальной системы цифрового просвещения, первый уровень которой будет связан с обеспечением цифровой грамотности учителей и учащихся общеобразовательных школ, второй – с обеспечением цифровой осведомлённости и цифровой грамотности населения. В рамках сети центров третьего уровня для молодёжи и продвинутых пользователей предполагается осуществление программ по развитию цифровых навыков двадцать первого века. Четвёртый уровень системы цифрового просвещения будет определяться решением вопроса о грядущей цифровой безработице – для граждан, решивших связать свою дальнейшую карьеру с разработкой цифровых технологий, продуктов и услуг.

В. *Цифровое неравенство.* Глобализация даёт толчок развитию экономики знаний. Под влиянием развития сети интернет- и спутниковой связи возникает глобальное информационное поле, отсутствуют ограничения, обусловленные расстояниями или государственными границами. Формирование

единого глобального коммуникационного поля и развитие сектора информационно-коммуникационных технологий способствует обогащению процесса образования инструментарием интерактивных форм обучения. К ним в этом контексте можно отнести дистанционное образование, доступ к сетевым библиотекам, мировым банкам данных и т.п. Всё это служит стимулом развития инновационного образования и ускоренного распространения знаний посредством глобальной коммуникационной сети. Но следует отметить, что наблюдается серьёзный разрыв в технической оснащённости как организаций, так и граждан в различных регионах нашей страны. Речь идёт о так называемом «цифровом неравенстве». В таких условиях инструменты инновационного образования будут недоступны значительной части населения России.

Г. *Низкая мотивация к получению непрерывного образования.* Что понимается под инновационным образованием? Возьмём за основу следующее определение: «Инновационное образование ориентировано не столько на передачу знаний, которые постоянно устаревают, сколько на овладение базовыми компетенциями, позволяющими затем – по мере необходимости – приобретать знания самостоятельно»². Инновационное образование теснее связано с практикой, чем традиционное. Сейчас система инновационного образования включает в себя не только элементы традиционного образования и повышения квалификации, но и обучение в рамках концепции «непрерывного образования». Суть данной концепции заключается в непрерывном создании прибавочного элемента знания на протяжении всей активной фазы профессиональной жизни. Началом данного процесса становится получение специального или высшего

² Официальный сайт Совета при Президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике. URL: <http://www.rost.ru/projects/education/ed3/ed31/aed31>

образования, а продолжением – трудовая деятельность человека. В отличие от классической системы повышения квалификации непрерывное образование предполагает значительно более широкий спектр форм получения новых знаний.

Развитие этой системы невозможно без личностной мотивации и основывается на взаимосвязи двух встречных процессов: вторжение производства в сферу базовой подготовки и проникновение обучения в производственный процесс. Уровень самосознания работающих россиян далеко не всегда достаточен для правильного понимания данного вопроса. Многие считают постоянное дополнительное обучение временительным и нецелесообразным с точки зрения как временных, так и материальных затрат.

Надо понимать, что систему непрерывного образования нельзя инициировать в качестве отдельной ступени образовательного процесса, поскольку она является механизмом интеграции трёх компонентов: образования, науки и производства. Основные принципы концепции «непрерывного образования» полностью соответствуют принципам глобализации: они включают открытость и мобильность, непрерывное интенсивное развитие, знание без пространственных и временных границ.

Д. Необходимость коренной перестройки всей системы академического образования. Развитие «умных технологий», цифровых приложений и образовательных ресурсов является важным фактором современного образовательного пространства, постепенно меняющим способы получения образования и его организации. Прорывные технологии требуют от университетов перестройки структуры и сущности образования. Целевой установкой станут способы выявления талантов человека и алгоритмизации его жизненных сценариев через синтез биологии и «умных технологий». Оценивание текущих процессов уже невозможно только с учётом академической модели интел-

лекта. На смену ей придёт принципиально новая модель множественного интеллекта. Цифровые приложения адаптируются под потребности человека и будут дополнять классические образовательные программы. Цифровые платформы, институционально замещающие прежние каналы хранения, обработки и получения информации становятся «разрушающими» для привычных образовательных форм. Аналитические приложения и образовательные ресурсы, адаптированные под потребности и возможности человека, меняют методы обучения, архитектуру образования, его принципы, цели и характеристики. Таким образом, рождается концепция «Образование по требованию», когда образовательный продукт конструируется под индивида. Высшее образование трансформируется, превращаясь в облачные пакеты курсов, востребованных человеком на различных стадиях его профессиональной жизнедеятельности. Постоянно обновляющаяся реальность образования будет конструироваться в режиме диалога, в процессе, не имеющем рамок, конца и результатов. Уже сейчас стоит вопрос об активизации перехода к личностно-ориентированным практикам работы с обучаемыми [17].

Система российского высшего образования лишь недавно прошла через комплекс изменений, связанных с переходом на уровневое образование. Ещё не завершены процессы укрупнения университетов, идёт борьба за повышение рейтингов российских вузов в международном образовательном пространстве. Персонал университетов уже более десяти лет находится в перегруженном состоянии. Коренная перестройка, обусловленная набирающей темпы цифровизацией, неминуемо вызовет сопротивление академической общественности. Вместе с тем, чтобы обеспечить конкурентоспособность России в будущем, необходимо перейти на инновационный путь развития экономики. Реализовать данный сценарий невозможно без значительных инвестиций в человеческий капитал, а именно – в науку и образование.

Образовательный аспект снижения рисков перехода России к цифровой экономике

Рассмотрим, на базе каких подходов должен формироваться набор компетенций инженеров, готовых ответить на вызовы четвёртой технологической революции, удовлетворить кадровые потребности цифрового производства. Авторы статьи выделяют следующие *восемь ключевых компетенций* для сотрудников, профессионально занятых в цифровую эпоху.

Первой важной компетенцией является *способность обрабатывать большие массивы информации* и отфильтровывать из неё наиболее существенные фрагменты, несущие смысловую нагрузку. Рост влияния социальных сетей на развитие современного общества, выражающийся в увеличении объёма деловых контактов, осуществляемых посредством виртуальных технологий, говорит о том, что в виртуальном пространстве возрастает роль социальных взаимодействий. Эта компетенция позволит профессионалам будущего определять наиболее перспективные направления развития, алгоритмы действий и принятия решений.

Способность отфильтровывать информацию, значимую для реализации и прогнозирования деятельности предприятий, определяется внутренними представлениями каждого конкретного сотрудника. Именно базовые ценности и приоритеты, задающие мировоззренческую позицию, будут способствовать в дальнейшем развитию различных сфер деятельности. Поэтому второй важной компетенцией инженеров нового поколения является *способность расставлять приоритеты, понимать структуру собственных знаний и навыков и удовлетворять свою потребность в саморазвитии*.

Третьей важной компетенцией в условиях цифровой экономики становится умение создавать новые рынки. В работах Г. Хэмела и К. Прахалада в этой связи выделяется понятие «интеллектуальное лидерство» [18]. Указанная компетенция подразумевает *способность к предвидению развития ситуа-*

ции и определению наиболее перспективных превентивных действий. Анализируя историю развития экономики корпораций последних 20 лет, можно сделать вывод, что наиболее успешными стали те из них, кто развивал в своих сотрудниках навык интеллектуального лидерства [19]. В настоящее время развитие технологий происходит настолько стремительными темпами, что навык предвидения и формирования новых рынков уже очень востребован компаниями. По мнению руководителей современных корпораций, развитие такого навыка занимает одно из лидирующих положений в контексте стратегического развития.

Российская система образования должна формировать у своих субъектов прежде всего готовность к творчеству – predisposition (желание и способность) к сознательной активности, подвижной неэкономическим интересом и нацеленной на поиск нового. Следовательно, как когда-то отметил Э. Фромм, необходимо формировать у обучающихся способность «удивляться, озадачиваться», «способность сосредоточиться», способность к самопознанию и самосознанию, правильное отношение к конфликтам. Опираясь на исследования ведущих психологов (Д. Брунера, Н. Тернстоуна, М. Смита и др.), можно представить структурную организацию готовности к творчеству в виде системы, состоящей из пяти элементов: ценностно-смыслового (принятие творчества в качестве фундаментального мотива жизнедеятельности), когнитивного (освоение представлений и мнений, сложившихся в науке в результате познания того или иного феномена), эмоционального (положительные эмоции и чувства, связанные с предметом творчества и творческой деятельностью в целом), поведенческого (владение способами реализации эвристической деятельности), рефлексивного (способность оценивать подготовку к эвристической деятельности, творчество, степень соответствия осуществлённых действий принятой цели) [20]. Российская система образования долж-

на предложить инженеру цифрового производства такую ценностную ориентацию, которая позволит сочетать его личные интересы с интересами общества.

Таким образом, для формирования четвёртой компетенции – *способности к творчеству* – необходимо решать две задачи. Во-первых, необходимо осуществлять подготовку специалиста для постиндустриальной модернизации, открытого инновациям, совместному творчеству, обладающего стремлением «заглянуть и шагнуть за горизонт», тягой к познанию, способностью к «умному действию». И, во-вторых, необходимо воспитывать личность, готовую к встрече с непредсказуемым будущим, готовую удовлетворять не только свои потребности, но и быть в ответе за интересы общества. Это обеспечит поступательный технологический подъём страны, сохранение её суверенитета в условиях нарастания глобальной нестабильности.

И.А. Соколов, директор Института проблем информатики РАН, обращает внимание на необходимость формирования пятой компетенции – *исследовательской* [21]. Внимание к цифровой экономике фактически означает внимание к науке, так как она уже сегодня является цифровой отраслью экономики. Требуется участие научных организаций в решении задач цифровой трансформации российской экономики и российского общества в целом. По-видимому, наука находится в завершающей стадии цифровой трансформации, уже можно говорить о существовании data-intensive sciences – наук, базирующихся на интенсивном использовании данных. Все последние достижения науки в очень большой степени основаны именно на развитии вычислительных методов и цифровизации. При сравнении компетенций, характерных для инженерных кадров «доцифровой» эпохи, и сотрудников, работающих в современных условиях, выявлено, что происходит замещение компетенций, обеспечивающих «зону комфорта» и стабильность

развития, исследовательскими компетенциями, обеспечивающими динамическое развитие и инновационный рост.

Чтобы своевременно и успешно решать весь спектр сложных, многообразных задач цифрового производства, будущим специалистам необходимо также быть готовыми постоянно учиться, адаптироваться к изменениям. Речь идёт о шестой компетенции – *способности к саморазвитию и гибкой адаптивности*.

Потребность в разработке инновационных бизнес-моделей и адекватных им бизнес-процессов обуславливает новые требования к профессиональным навыкам руководителей инновационных проектов на производстве и формируемой под их руководством корпоративной культуре. Наличия знаний только в области информационно-коммуникационных технологий и моделей их применения станет недостаточно для работы в новых условиях функционирования компании. Особую ценность будут представлять управленцы, обладающие системным и креативным мышлением, а также мобильностью и коммуникативными навыками. Креативная составляющая уже упоминалась. Соответственно, седьмая компетенция, которую необходимо развивать у инженеров будущего, – *коммуникативная*.

Агентство стратегических инициатив подготовило атлас новых профессий на ближайшие 15–20 лет, в основу которого были положены результаты исследования, проведённого Московской школой управления «Сколково» и АСИ «Форсайт компетенций 2030», в котором приняли участие свыше 2500 российских и международных экспертов. В рамках данного исследования было спрогнозировано появление новых профессий для 19 отраслей отечественной экономики и менеджмента. При этом было учтено, что для менеджеров не характерна отраслевая принадлежность. Они работают во всех сферах экономики. Таким образом, упоминая о концепции «ориентации

на высококвалифицированные кадры», нельзя не сформулировать восьмую – *управленческую* – компетенцию, которая будет включать новые составляющие: управление временем; создание распределённых сообществ и управление ими; развитие сообществ практики; модернизация онлайн-сообществ; формирование персонального имиджа; формирование персональных финансовых траекторий; сопровождение кросскультурных коммуникаций; работа с образом будущего и др. [22].

В рамках деятельности Координационного совета федеральных учебно-методических объединений по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» были разработаны двенадцать пилотных образовательных модулей, необходимых для формирования вышеприведённых типов компетенций.

Литература

1. *Scwab K.* The Fourth Industrial Revolution. Cur-rency (Top Business Awards). USA: Crown Pub-lishing Group, 2017. 192 p.
2. *Чалдаева Л.А., Килячков А.А.* Формат вза-имдействия органов власти и бизнеса по вопросам противодействия коррупции: ре-зультаты и перспективы развития // Про-блемы конфигурации глобальной экономики XXI века: идея социально-экономического прогресса и возможные интерпретации: Сб. науч. статей. Краснодар, 2018. Т. 2. С. 81–88.
3. *Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И.* Инженерное образование: опыт и перспек-тивы развития в России. СПб.: Изд-во Поли-техн. ун-та, 2017. 224 с.
4. *Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселева К.Н.* Инженерное образование: ми-ровой опыт подготовки интеллектуальной элиты. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. 216 с.
5. Новая технологическая революция: вызовы и возможности для России. Экспертно-анали-тический доклад / Под науч. рук. В.Н. Княги-нина. М.: Центр стратегических разработок, 2017. 136 с.
6. *Глазьев С.Ю.* Великая цифровая экономика: Вызовы и перспективы для экономики XXI века // Русская народная линия: Информа-ционно-аналитическая служба. 2017. 14 сент. URL: http://ruskline.ru/opp/2017/sentyabr/14/velikaya_cifrovaya_ekonomika_vyzovy_i_perspektivy_dlya_ekonomiki_xxi_veka/
7. Интернет вещей. Безграничные возможности взаимодействия человека и машины. Медиа-сектор и индустрия развлечений. 2016. URL: [https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-mne-internet-of-things-rus/\\$File/EY-mne-internet-of-things-rus.pdf](https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-mne-internet-of-things-rus/$File/EY-mne-internet-of-things-rus.pdf)
8. *Касперская Н.И.* Цифровая экономика и ри-ски цифровой колонизации. Развёрнутые тезисы выступления на Парламентских слу-шаниях в Госдуме. URL: <http://narodosnova.ru/2018/04/tsifrovaya-ekonomika-i-riski-tsifrovoj-kolonizatsii.html>
9. *Удалов Д.В.* Угрозы и вызовы цифровой эконо-мики // Экономическая безопасность и ка-чество. 2018. № 1 (30). С. 12–18.
10. *Мамаева Л.Н.* Характерные проблемы ин-формационной безопасности в современной экономике // Информационная безопасность регионов. 2016. № 1 (22). С. 21–24.
11. *Frey C.B., Osborne M.A.* The future of em-ployment: how susceptible are jobs to compu-terisation?. Oxford Martin School. Osborne, 2013. URL: http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf
12. UK Construction: An economic analysis of the sector. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/21060/bis-13-958-uk-construction-an-economic-analysis-of-sector.pdf
13. *Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Колосова О.В.* Общепрофессиональные ком-петенции современного российского инжене-ра // Высшее образование в России. 2018. № 2 (220). С. 5–18.
14. *Романов П.И., Колосова О.В.* Требования к набору компетенций выпускника инже-нерных направлений в условиях перехода к цифровому производству в России. Четвер-тая промышленная революция: реалии и со-временные вызовы // X Юбилейные Санкт-Петербургские социологические чтения: Сб. материалов Международной научной конференции, 13–14 апреля 2018 г. Санкт-Петербург, 2018. С. 336–340.

15. Case C. The Third Wave: An Entrepreneur's Vision of the Future. Simon&Schuster (Top Business Awards), 2017. 272 с.
16. Ларина Е.С., Овчинский В.С. Парадокс Ферми и угрозы будущего // Изборский клуб. 2018. 27 августа. URL: <https://izborsk-club.ru/15732>
17. Иванова С.В., Елкина И.М. Постмодернизм и качество образования (постановка проблемы) // Ценности и смыслы. 2016. Т. 1. № 6 (46). С. 115–124.
18. Хамел Г., Прахалад К. Конкурируя за будущее. Создание рынков завтрашнего дня. М.: Олимп-Бизнес, 2014. 288 с.
19. Пшеничный С.П., Мизукина Н.Э., Фатхуллин А.Р. Развитие человеческого капитала как основа конкурентного преимущества: вызовы для российских компаний // Экономические науки. 2016. № 12. С. 44–47.
20. Неклесса А.И. Знать – значит быть. Образование как развитие // Метафизика. 2014. № 4 (14). С. 11–25.
21. Цифровая повестка: вызовы и законодательные решения. Совместное заседание Президиума Научно-экспертного совета при Председателе Совета Федерации и правления Интеграционного клуба при Председателе Совета Федерации // Аналитический вестник. 2018. № 1 (690). 126 с.
22. Атлас новых профессий. М.: АИС, Сколково, 2015. 288 с.

Статья поступила в редакцию 25.12.18

Принята к публикации 18.01.19

Ways to Reduce Risks When Building the Digital Economy in Russia. Educational Aspect

Andrey I. Rudskoy – Dr. Sci. (Engineering), Prof., RAS Academician, Rector, e-mail: rector@spbstu.ru

Alexey I. Borovkov – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., Vice-rector for innovative projects, e-mail: vicerektor.ap@spbstu.ru

Pavel I. Romanov – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Director of the Center for science and methodology, e-mail: pavelromanov-umo@yandex.ru

Olga V. Kolosova – Dr. Sci. (Technical), Prof., e-mail: Olga.Kolosova@hse.spbstu.ru

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia

Address: 29, Polytechnicheskaya str., St. Petersburg, 195251, Russian Federation

Abstract. A group of authors of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, working within the framework of the activity of Coordination Council for the Federal Educational and Methodical Associations on education in the field of “Engineering, Technology and Technical Sciences” have undertaken a comprehensive study dedicated to the processes of the digital economy formation. More than two hundred primary sources of reference have been analyzed. Several main groups of risks associated with the transition to global digitalization have been defined and classified. Further research results described in this article allow to characterize the specific features of the occurrence of risks in the Russian Federation and to determine the ways of reducing these risks.

In addition to the six groups of risks which are currently possible to arise and which are characteristic of the entire world space, the authors have revealed a number of several additional risks typical only of Russia. One of the key areas in Russia that poses a whole range of various risks is the education system. The authors have analyzed and classified the policies and moves suggested by the researchers and politicians to reduce the likelihood of these specific risks occurrence.

The qualitative leap of the educational process in Russia is possible only by means of the formation of some new competence profiles of educational institutions graduates with reference to the digital economy development conditions. The authors have defined seven types of competencies that are relevant for the transition of Russia to the digital economy and developed twelve pilot educational modules necessary for their formation.

Keywords: digital economy, risks, engineering personnel, key competencies, innovative education, learning environment, educational technologies, education modules

Cite as: Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Kolosova, O.V. (2018). [Ways to Reduce Risks When Building the Digital Economy in Russia. Educational Aspect]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 2, pp. 9-22. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-9-22>

References

1. Scwab, K. (2017). The Fourth Industrial Revolution. Currency (Top Business Awards). USA: Crown Publishing Group, 192 p.
2. Chaldaeve, L.A., Kilyachkov, A.A. (2018). [The Format of Government and Business Cooperation on Anti-Corruption Issues: Results and Development Prospects]. In: Alpidovskaya, M.L., Tolkacheva, S.A. (Eds.) *Problemy konfiguratsii global'noi ekonomiki XXI veka: ideya sotsial'no-ekonomicheskogo progressa i vozmozhnye interpretatsii*. [Problems of the Configuration of the Global Economy of the XXI Century: The Idea of Socio-Economic Progress and Possible Interpretations]. Vol. 2. Krasnodar, pp. 81-88. (In Russ.)
3. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Kiseleva, K.N. (2017). *Inzhenernoe obrazovanie: opyt i perspektivy razvitiya v Rossii* [Engineering Education: Experience and Development Prospects in Russia]. St. Petersburg: Publishing House of Polytechnic Univ., 224 p. (In Russ.)
4. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Kiseleva, K.N. (2017). *Inzhenernoe obrazovanie: mirovoi opyt podgotovki intellektual'noi elity* [Engineering Education: International Experience of Intellectual Elite Training]. St. Petersburg: Publishing House of Polytechnic Univ., 216 p. (In Russ.)
5. (2017) *Novaya tekhnologicheskaya revolyutsiya: vyzovy i vozmozhnosti dlya Rossii. Ekspertno-analiticheskiy doklad* [New Technological Revolution: Challenges and Opportunities for Russia: Expert-Analytical Report]. Under the supervision of V.N. Knyaginina. Moscow: Center for Strategic Research. 136 p. (In Russ.)
6. Glaz'yev, S.Yu. (2017). *Velikaya tsifrovaya ekonomika: Vyzovy i perspektivy dlya ekonomiki XXI veka* [The Great Digital Economy: Challenges and Prospects for the Economy of the 21st Century]. Available at: http://ruskline.ru/opp/2017/sentyabr/14/velikaya_cifrovaya_ekonomika_vyzovy_i_perspektivy_dlya_ekonomiki_xxi_veka/ (In Russ.)
7. (2016). *Internet veshchei. Bezgranicnye vozmozhnosti vzaimodeystviya cheloveka i mashiny. Mediasektor i industriya razvlechenii* [The Internet of Things. The Unlimited Possibilities of Human-computer Interaction. Media Sector and Entertainment Industry]. Available at: [https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-mne-internet-of-things-rus/\\$File/EY-mne-internet-of-things-rus.pdf](https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-mne-internet-of-things-rus/$File/EY-mne-internet-of-things-rus.pdf) (In Russ.)
8. Kasperskaya, N.I. (2018). *Tsifrovaya ekonomika i riski tsifrovoy kolonizatsii. Razvernutyye tezisy vystupleniya na Parlament'skikh slushaniyakh v Gosdume* [Digital Economy and the Risks of Digital Colonialism. Expanded Theses Statements at the Parliamentary Hearings in the State Duma]. Available at: <http://narodosnova.ru/2018/04/tsifrovaya-ekonomika-i-riski-tsifrovoj-kolonizatsii.html> (In Russ.)
9. Udalov, D.V. (2018). [Threats and Challenges of the Digital Economy]. *Ekonomicheskaya bezopasnost' i kachestvo = Economic Security and Quality*. No. 1 (30). (In Russ.)
10. Mamayeva, L.N. (2016). [Typical Challenges of Information Security in the Current Economy]. *Informatsionnaya bezopasnost' regionov* [Regional Information Security]. No. 1 (22), pp. 21-24. (In Russ.)
11. Frey, C.B., Osborne, M.A. (2013). The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to

- Computerization? Oxford Martin School. Available at: http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf
12. (2013). UK Construction: An Economic Analysis of the Sector. Available at https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/21060/bis-13-958-uk-construction-an-economic-analysis-of-sector.pdf
 13. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Kolosova, O.V. (2018). [General Professional Competence of a Modern Russian Engineer]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2 (220), pp. 5-18. (In Russ., abstract in Eng.)
 14. Romanov, P.I., Kolosova, O.V. (2018). [Requirements for a Set of Competencies of an Engineering Field Graduate in the Transition to Digital Production in Russia. The Fourth Industrial Revolution: Facts and Contemporary Challenges]. In: *X Yubileinye Sankt-Peterburgskie sotsiologicheskie chteniya. Sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii 13–14 aprelya 2018* [The Tenth Anniversary Sociological Readings: Int. Sci. Conf., St. Peterburg, April 13-14, 2018: Collection of papers]. St. Peterburg, pp. 336-340. (In Russ.)
 15. Case, S. (2017). The Third Wave: An Entrepreneur's Vision of the Future. Simon&Schuster (Top Business Awards), 272 p.
 16. Larina, E.S., Ovchinskiy, V.S. (2018). [Fermi Paradox and Future Threats]. *Izborskiy klub* [Izborsky Club: Internet Resource]. Aug 27. Available at: <https://izborsk-club.ru/15732> (In Russ.)
 17. Ivanova, S.V., Elkina, I.M. (2016). [Postmodernism and the Quality of Education (Articulation of the Issue)]. *Tsennosti i smysly = Values and Meanings*. Vol. 1. No. 6 (46), pp. 115-124. (In Russ., abstract in Eng.)
 18. Hamel, G., Prahalad, C.K. (1996). Competing for the Future. (Russian Translation: Moscow: Olimp-Biznes Publ., 2014. 288 p.)
 19. Pshenichniy, S.P., Migukina, N.E., Fatkhullin, A.R. (2016). [Human Capital Development as a Basis of Competitive Advantage: Challenges for Russian Companies]. *Ekonomicheskie nauki = Economic Sciences*. No. 12, pp. 44-47 (In Russ., abstract in Eng.)
 20. Neklessa, A.I. (2014). [To Know Is To Be. Education as Development]. *Metafizika = Metaphysics*. No. 4 (14), pp. 11-25. (In Russ., abstract in Eng.)
 21. (2018). [Digital Agenda: Challenges and Legislative Decisions. Joint Meeting of the Presidium of the Scientific Expert Council under the Chairman of the Federation Council and the Board of the Integration Club under the Chairman of the Federation Council]. *Analiticheskiy vestnik* [Analytical Bulletin]. No. 1 (690). Moscow, 126 p. (In Russ.)
 22. (2015). *Atlas novykh professii* [Atlas of New Professions]. Moscow: AIS Skolkovo, 288 p. (In Russ.)

The paper was submitted 25.12.18

Accepted for publication 18.01.19

Публикационная активность преподавателей отечественной высшей школы и резервы её повышения

Алавердов Ашот Робертович – д-р экон. наук, проф., завкафедрой управления человеческими ресурсами. E-mail: AAlavverdov@synergy.ru, SPIN-код: 9148-6051

Университет «СИНЕРГИЯ», Москва, Россия

Адрес: 105318, г. Москва, ул. Измайловский вал, 2

***Аннотация.** В статье обсуждается вопрос о сложившейся в отечественной высшей школе ситуации с публикационной активностью преподавателей, в том числе в журналах, индексируемых в наукометрических базах данных Scopus и Web of Science. Аргументируется тезис, что подавляющее большинство научно-педагогических работников (далее – НПР) российских вузов, особенно преподающих социально-экономические дисциплины, объективно не в состоянии обеспечить требуемое от них администрацией количество подобных публикаций в силу причин как организационного, так и финансового характера. В целях достижения хотя бы относительного баланса интересов НПР и их работодателя предлагается создание в крупных государственных и частных университетах новых структурных образований – центров поддержки публикационной активности преподавателей. Разработан проект типовой организационной структуры управления такого центра, определены основные функции входящих в него подразделений и алгоритм его работы.*

***Ключевые слова:** публикационная активность преподавателя, международные наукометрические базы Scopus и Web of Science, научные публикации, показатели эффективности деятельности вуза, университетский центр поддержки публикационной активности, эффективный контракт преподавателя*

***Для цитирования:** Алавердов А.Р. Публикационная активность преподавателей отечественной высшей школы и резервы её повышения // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 23–36.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-23-36>

Введение

Предметом статьи является публикационная активность преподавателей отечественной высшей школы, ставшая сегодня неотъемлемой частью их профессиональной деятельности. До недавнего времени публикация научных статей и монографий была обязательной лишь для соискателей учёной степени кандидата (не менее 3 статей в журналах из перечня ВАК) и доктора наук (не менее 5–7 статей и одна монография). Вопрос о публикационной активности каждый сотрудник кафедры советского института, а с 90-х годов – российского университета или академии, решал для себя сам, хотя администрацией образователь-

ного учреждения она, естественно, всячески одобрялась. При этом имелись в виду публикации исключительно в отечественных журналах, с зарубежными журналами учёные практически не сотрудничали (не считая единичных статей «корифеев» академического сообщества, специализирующихся в области сугубо гражданских исследований). Главной функциональной обязанностью преподавателя считалась именно преподавательская, а не научная деятельность, что подтверждалось обобщённым названием их профессии – ППС (профессорско-преподавательский состав). Научно-исследовательская деятельность по большей части осуществлялась сила-

ми специализированных структур в лице многочисленных НИИ, функционирующих либо в системе Академии наук (фундаментальная наука), либо как ведомственные научные учреждения, подчинённые министерствам и госкомитетам (прикладная наука). Лишь в относительно немногих вузах, таких как Московский, Ленинградский и Новосибирский университеты, МФТИ, МВТУ и некоторые другие, в научные исследования вовлекалась значительная часть ведущих преподавателей, а также наиболее талантливые аспиранты и студенты.

Однако примерно полтора десятилетия назад появились и на данный момент окончательно оформились новые требования со стороны государственного регулятора системы высшего профессионального образования в лице Министерства образования и науки РФ. Указанные требования определялись новой политикой государства в отношении перспектив развития российской науки и высшей школы. В частности, в соответствии с требованиями, зафиксированными в Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2018–2025 годы, утверждённой Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642, количество ведущих российских университетов, входящих не менее двух лет подряд в топ-300 мировых рейтингов университетов, в период с 2018 по 2020 гг. должно увеличиться с десяти до пятнадцати¹. Напомним, что указанные рейтинги зависят в том числе и от публикационной активности преподавателей образовательного учреждения, причём отнюдь не в российских журналах, индексируемых в РИНЦ или включённых в перечень ВАК, а исключительно в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных Web of Science и Scopus. Сегодня от наличия и общего количества ука-

занных публикаций зависит такой новый для отечественной высшей школы оценочный критерий, как «показатель эффективности вуза». В соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 23.01.2018 № 41 он включает:

- число публикаций учреждения, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования Web of Science, в расчёте на 100 научно-педагогических работников;

- число публикаций учреждения, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования Scopus, в расчёте на 100 научно-педагогических работников;

- количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования Web of Science, в расчёте на 100 научно-педагогических работников;

- количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования Scopus, в расчёте на 100 научно-педагогических работников².

Указанный выше показатель жизненно важен не только для государственного, но и для частного вуза, который может пройти такую оценку в добровольном порядке с целью обеспечить себе высокий рейтинг доверия на рынке образовательных услуг. В результате администрация любого российского университета требует сегодня от своих НПП регулярной публикации научных статей в журналах из перечня ВАК и индексируемых в системах Web of Science и/или

¹ Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2018–2025 годы, утверждённая Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 URL: <http://www.static.government.ru>

² Приказ Министерства образования и науки РФ (действующее сегодня наименование – Министерство науки и высшего образования РФ) от 23.01.2018 № 41 «Об утверждении показателей эффективности деятельности федеральных бюджетных и автономных образовательных учреждений высшего образования и их руководителей, находящихся в ведении Министерства образования и науки» URL: <http://www.garant.ru>

Scopus. Это вызвало новые и не всегда легко решаемые проблемы в их профессиональной деятельности, что определяет *актуальность* проведённого в статье исследования как для самих преподавателей, так и для их работодателей.

Цель статьи – анализ основных проблем, связанных с появлением новых требований к НПП, и определение возможных мероприятий, реализуемых силами вузов и работодателей и способствующих повышению их публикационной активности.

Аналитическая часть

В данной части статьи проведён анализ двух аспектов рассматриваемой проблемы. Первый вопрос: *насколько публикации в журналах, индексируемых в международных базах цитируемости Scopus и (или) Web of Science, необходимы для преподавателя отечественной высшей школы?* Как отмечалось выше, за последние десять лет требования к профессиональной деятельности НПП в нашей стране изменились радикальным образом. Можно констатировать, что в очередной раз очень эффективно сработала стандартная схема движения управленческого решения по вертикали власти: Правительство предъявило новые требования к главному регулятору соответствующей сферы деятельности, Министерство науки и высшего образования РФ эти требования переадресовало подведомственным организациям, а те, в свою очередь, – их собственному персоналу. В результате сегодня любой преподаватель российского вуза, от аспиранта-стажёра до заведующего кафедрой обязан, наряду с выполнением традиционных функций, демонстрировать своё участие в научно-исследовательской работе, главным критерием эффективности которой определена публикационная активность (в особо «продвинутых» по степени адаптированности к условиям рынка образовательных учреждениях к этому добавлено ещё и получение грантов на проведение НИР, из которых самому исследователю достаётся,

как правило, не более 10–15%, остальной суммой распоряжается администрация).

Данное требование нашло полномасштабное отражение в «эффективных контрактах», которые используются сегодня большинством государственных и многими частными вузами. Их методологической основой фактически стал некий аналог коэффициента личной эффективности (КПИ), где рейтинг, а соответственно, и уровень заработной платы преподавателя зависит от целого ряда позиций. В статье О.В. Михайлова описывается опыт расчёта такого рейтинга, уже несколько лет используемого в Казанском национальном исследовательском технологическом университете. В соответствии с ним из 100% суммарного рейтинга 44% составляет «образование», 42% – «наука» («где ключевыми показателями являются число статей, опубликованных преподавателем в журналах из пресловутого списка ВАК и в индексируемых наукометрических базах данных Scopus и (или) Web of Science, а также суммарный импакт-фактор тех журналов, где эти статьи были опубликованы»), 5% – «международная деятельность», 4% – «воспитание», 4% – «профориентация» и 1% – «информационный раздел» [1, с. 72]. Очень показательным является тот факт, что публикационная активность преподавателя данного университета фактически приравнена по своей значимости к эффективности его педагогической деятельности и более чем в 10 раз важнее той «воспитательной функции», которую он выполняет в процессе внеаудиторной работы со студентами. Естественно, что подобные «инновации» создали преподавателям отечественной высшей школы массу очень серьёзных проблем. В одной из ранее опубликованных статей автор уже отмечал, что «новые требования к их как чисто образовательной, так и научной деятельности автоматически «легли на плечи» НПП, резко увеличив их реальную внеаудиторную (т.е. фактически не оплачиваемую) нагрузку» [2, с. 73]. Отрадно, что с этой позицией солидарны и его коллеги по «образователь-

ному цеху». В частности, д-р ист. наук Г.Н. Крайнов констатирует: «Сегодня контракты между вузом и профессором заключаются таким образом, что в них предусматривается обязанность сотрудника не только вести преподавательскую деятельность, но и реализовывать академические, финансовые, коммерческие нормативы (публикации научных статей в журналах Scopus и WoS, наличие у преподавателей соответствующего индекса Хирша)» [3, с. 56]. Та же проблема рассматривается в статье А.С. Холодова, посвящённой индексам цитирования научных работ [4].

Таким образом, представляется правомерным сделать *первый промежуточный вывод по результатам анализа*. Из экзотики, до недавнего времени доступной лишь нескольким сотням отечественных исследователей, публикации в зарубежных журналах превратились в обязательный элемент профессиональной деятельности НПР любого российского вуза. Игнорирование данного требования чревато для них целым рядом негативных последствий – от снижения размеров текущего заработка из-за невыполнения соответствующей позиции «эффективного контракта», до невозможности трудоустройства в другой вуз на должность, соответствующую имеющейся учёной степени и учёному званию. Так, на сайтах ведущих российских университетов уже опубликованы новые условия конкурсного избрания на должности профессора и доцента кафедры для устраивающихся к ним на работу преподавателей. Среди них – обязательное наличие от 2 до 5 публикаций в журналах, индексируемых в системах Web of Science и/или Scopus.

Второй вопрос: *с какими трудностями преподаватель сталкивается при написании и размещении публикаций в указанных выше журналах?* На первый взгляд, особых проблем у него не возникает. Общие правила таких публикаций доступны сегодня любому пользователю сети Интернет. В частности, на сайте Ассоциации научных редакторов

и издателей можно ознакомиться с «Рекомендациями по подготовке и оформлению научных статей в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных» под общей редакцией О.В. Кирилловой [5]. Аналогичные материалы можно найти на официальном сайте крупнейшего в мире издательства, контролирующего до 20% рынка электронной научной информации³. Однако при попытке преподавателя перейти от теории к практике, т.е. самостоятельно опубликовать свою статью в одном из индексируемых журналов, он сразу сталкивается с рядом трудностей, а именно:

- как выбрать научный журнал, наиболее подходящий по профилю для конкретного автора?
- как получить доступ к требованиям со стороны конкретного журнала к оформлению и содержанию публикаций?
- как получить доступ к уже опубликованным в этом журнале статьям, на которые придётся в дальнейшем ссылаться в своей публикации (одно из обязательных требований любого из зарубежных журналов – наличие прямых ссылок на ранее опубликованные в нём и в других аналогичных журналах статьи)?
- как связаться с редакцией журнала и взаимодействовать с ней в процессе рассмотрения вопроса о возможности публикации статьи?
- в какую сумму обойдётся преподавателю подобная публикация?

Попытаемся ответить на вопрос о том, какими компетенциями и ресурсами должен располагать преподаватель или аспирант вуза, способный успешно решить указанные выше проблемы. Итак, для начала он должен свободно владеть английским языком, причём языком профессиональным, специальная терминология которого соответствует сфере его научных исследований (точные науки, медицина, менеджмент, фи-

³ Сайт компании Elsevier. URL: <http://www.elsevierscience.ru>

нансы и т.п.). Очень желательно при этом дополнительно владеть обоими диалектами современного английского языка – «классическим английским» (на который ориентируются журналы Европы, Австралии, Юго-Восточной Азии) и «американским» (журналы, издаваемые на территории США, Канады, Латинской Америки). Без знания этого языка преподаватель не сможет не только перевести свою статью, но даже собрать в Интернете информацию о месте и условиях её публикации. Теоретически любой преподаватель отечественной высшей школы должен обладать такой профессиональной компетенцией, поскольку одним из трёх обязательных экзаменов в аспирантуре является экзамен на владение как раз профессиональным иностранным языком. Автор не рискует начинать дискуссию или тем более делать какие-либо обобщающие выводы о качестве преподавания иностранных языков в отечественных вузах и использует менее «потенциально конфликтный» аргумент. Даже если доцент вуза в возрасте старше 35 лет, защитивший кандидатскую диссертацию десять лет назад, на момент сдачи государственного экзамена действительно прекрасно знал иностранный язык, надолго ли сохранилось подобное знание? Возможно, сохранилось, но лишь при соблюдении ряда условий: проведение аудиторных занятий на этом языке, постоянная работа с иностранными журналами, активная переписка с зарубежными коллегами и прочее. Теперь риторический вопрос: какой процент российских НПР может подтвердить, что он полностью соответствует этим условиям? Реально же имеющийся уровень владения языком («читаю и перевожу со словарём») потребует совершенно неприемлемых трудозатрат при работе в архивах журналов и в любом случае не позволит обеспечить профессиональный перевод собственной статьи. Таким образом, можно констатировать, что для большинства преподавателей существует только альтернатива – либо в срочном порядке идти на языковые курсы (что приемле-

мо лишь для относительно молодых НПР), либо воспользоваться услугами профессионального переводчика (безальтернативный вариант для ветеранов высшей школы).

Второе условие связано уже не с компетенциями, а с ресурсами преподавателя, причём сразу двух видов – временными и финансовыми. Начнём с *ресурса свободного времени*. Автор не считает целесообразным включаться в дискуссию по вопросу правомерности объёма годовой учебной нагрузки преподавателей высшей школы, в директивном порядке установленного ещё Министерством образования и науки для государственных вузов (1512 часов всего, из них 900 – аудиторной). Отметим, что частные вузы, которые в принципе могли игнорировать как минимум второе требование, с удовольствием приняли его «на вооружение». Таким образом, преподаватель, претендующий хотя бы на относительно приемлемый для его семьи заработок, должен брать полторы ставки, т.е. 1350 часов работы в аудитории или около 130 часов в месяц, что составляет 65 классических «пар», или более 16 «пар» в неделю. Добавим сюда и внеаудиторную нагрузку, связанную с постоянной необходимостью актуализации учебно-методического контента из-за появления новых поколений ФГОС, участия в реализации различного рода университетских программ, в других трудоёмких мероприятиях. Теперь вернёмся к требованиям по публикациям в зарубежных журналах. Если для выбора нескольких подходящих по профилю журналов требуются достаточно серьёзные, но хотя бы одномоментные затраты, то для постоянной работы по изучению уже опубликованных в них статей с целью последующего их цитирования в своих публикациях НПР будет вынужден регулярно и по многу часов работать с их электронными архивами (выбор из содержания подходящих по теме статей, их внимательное прочтение и формирование собственной «цитатной базы»). Не следует забывать и о необходимости участия автора в деловой переписке, естественно на

английском, сначала – при выборе конкретного журнала, потом – при работе с ним в процессе подготовки статьи к публикации. Сколько на это потребуется времени и есть ли оно у российского преподавателя?

Второй необходимый ресурс – это, естественно, деньги. Сегодня практически все журналы, индексируемые в системах Web of Science и Scopus, декларируют на своих сайтах, что публикации в них совершенно бесплатны и возможность разместить статью зависит только от её научной ценности и правильного оформления. Для начала отметим, что такая возможность действительно есть, но далеко не во всех сферах научных исследований. Так, по оценке И.Е. Никулиной, «бесплатные публикации в журналах Scopus и Web of Science, особенно по социально-экономическим направлениям, требуют ожидания рецензирования статьи более двух лет, без гарантии опубликования и часто с отказом без объяснений» [6, с. 15]. Большинство же зарубежных журналов проводят другую политику. Если многие отечественные журналы, входящие в перечень ВАК, по крайней мере, честно размещают на своих сайтах информацию о том, что публикация статьи такого-то объёма в такой срок будет стоить столько-то тысяч рублей, а в сокращённый срок – столько-то тысяч, то их иностранные коллеги действуют намного хитрее. В ответ на запрос о финансовых условиях публикации авторам сообщают, что сама публикация ровным счётом ничего не стоит, однако предварительно следует оплатить доступ в соответствующую базу данных (аналог электронного архива), без которого просто невозможно подготовить статью, отвечающую требованиям редакции. Стоимость такого доступа весьма высока. Так, Дмитрий Жуков, один из экспертов Информационно-аналитического блога Центра исследований политических трансформаций НЭКСПОЛ, разместил аналитический материал «Сколько стоит публикация в журналах из Web of Science и/или Scopus?», в котором, в частности, отметил, что только взнос

для открытого доступа в одну из баз журналов Open Access free стоит от 1,5 тыс. долл. до 3 тыс. евро⁴. Это подтверждает, правда, без конкретных цифр чл.-корр. РАН Д.А. Новиков: «Полномасштабный доступ к англоязычным журналам достаточно дорог и есть далеко не у всех. Доступ к Web of Science и прочим базам очень дорог» [7, с. 8–9]. К этим платежам можно добавить и другие установленные в некоторых журналах, например «за редакционное сопровождение статьи» или её рецензирование. При этом даже полная выплата указанных сумм не даёт гарантий на успешную публикацию. Руководство некоторых российских вузов предлагает решать эту проблему «на местах», путём компенсации НПП соответствующих расходов через новую систему стимулирования (чаще всего основанную именно на «эффективных контрактах»). В частности, в статье А.Г. Шамова, О.В. Михайлова и И.Ш. Абдуллина подробно описывается практика мотивации авторов по результатам их научной деятельности в Казанском национальном исследовательском технологическом университете [8]. Но даже при такой поддержке работодателей большинство отечественных преподавателей не могут самостоятельно размещать свои статьи в зарубежных журналах, во-первых, из-за недостатка времени, во-вторых, из-за незнания на должном уровне английского языка.

Ожидаемым результатом стало появление спроса на услуги по содействию в организации публикаций в соответствующих журналах, включая и отечественные из перечня ВАК. Спрос, как известно, рождает предложение, в результате сегодня на этот новый сегмент рынка образовательных услуг вышли сотни посредников, предлагающих весь спектр работ по решению проблемы публикационной активности для конкретного НПП. Любой преподаватель

⁴ Сайт информационно-аналитического блога Центра исследований политических трансформаций НЭКСПОЛ: Наука, экспертиза, политика. URL: <http://www.nexpol.blospot.com>

мало-мальски известного вуза сегодня может самостоятельно пополнять их список, просматривая ежедневно получаемые на домашнюю (кстати, как у нас обстоят дела с исполнением Закона о персональных данных?) почту предложения соответствующего содержания. Автор не собирается поднимать вопрос о компетентности и деловой порядочности профессиональных посредников в современной России. Обращает на себя внимание факт, что на сайтах рассматриваемых здесь посредников никогда не присутствует информация о стоимости предлагаемых ими услуг. В телефонных же разговорах менеджеры этих компаний ссылаются на зависимость цены услуги от особенностей конкретного заказа и предлагают приехать к ним в офис для проведения предметных переговоров. Таким образом, не представляется возможным привести в статье соответствующие официальные данные со ссылками на сайты конкретных посредников. Поэтому приходится опираться на косвенные данные и неформальные источники информации. Так, на сайте бюро переводов «ТранЭкспресс»⁵ указано, что стоимость перевода стандартной страницы научной статьи с русского языка на английский носителем английского языка составляет 25–30 долл. США. Не представляет труда подсчитать, что стоимость перевода статьи стандартного объёма в 12 страниц обойдётся клиенту этого бюро в 300–360 долл. США, или в 19,8–23,9 тыс. руб. По информации же, полученной от преподавателей нескольких московских вузов в процессе неформального общения, удалось выяснить, что цена на полный «пакет» услуг по организации публикации научной статьи в журналах, индексируемых в системах Web of Science и Scopus, колеблется от 45 до 120 тыс. руб. Причём это касается только публикаций в журналах, входящих в квартили Q3 и Q4. Опубликоваться в журналах, входящих в высшие квартили (Q1 и Q2) российскому

учёному, ранее не имевшему публикаций в международных журналах, просто невозможно, его статью даже не будут рассматривать. Отметим, что администрация большинства отечественных вузов требует сегодня от всех своих НПР от одной до трёх публикаций в международных журналах в год. Читатели из числа преподавателей могут сами ответить на вопрос, насколько данное требование корреспондирует с указанными выше суммами и их реальным среднегодовым заработком.

Наконец, нельзя не отметить и прямые риски, возникающие у преподавателей отечественных вузов при публикации статей в международных журналах, причём как при самостоятельных действиях, так и при использовании услуг посредников. В материалах, размещённых Г.П. Якшонок, консультантом по аналитическим решениям издательства *Elsevier*, приведён перечень рисков прямого и косвенного мошенничества со стороны редакций недобросовестных журналов и посредников [9]. Со стороны издателей это:

- игнорирование рецензирования или недобросовестное (фиктивное) рецензирование;
- фиктивное (приписное) членство в редакции;
- приписное (ложное) цитирование журнала;
- навязывание журнала посредством спам-рассылки;
- оплата авторами рецензирования;
- продажа выпусков одной организации;
- продажа соавторства.

Со стороны посредников это:

- спам-рассылка приглашений к публикации (в журналах, индексируемых в глобальных индексах цитирования и РИНЦ);
- сотрудничество с журналами (в основном зарубежными), публикующими статьи за деньги, без рецензирования;
- предложение услуг по доведению статьи до публикации без участия авторов;
- предложения по продаже соавторства;

⁵ Сайт бюро переводов «ТранЭкспресс». URL: <http://www.tran-express.ru>

■ требование самостоятельно готовить рецензии на свои статьи.

В результате подобных недобросовестных действий деньги, изъятые автором из семейного бюджета, могут просто пропасть, не обеспечив ему ни приращения научного авторитета, ни выполнения соответствующих обязательств по эффективному контракту.

Таким образом, можно считать доказанным, что большинство преподавателей современной отечественной высшей школы (за исключением учёных с мировым именем и уже признанных авторитетных исследователей, представляющих «точные науки» и медицину) по объективным причинам не способны с должной регулярностью публиковать статьи в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных. Результатом является появление ещё одного постоянно действующего направления «конфликта интересов» НПР и администрации вузов. В случае его игнорирования работодатель может столкнуться с одним из двух неприятных последствий:

■ массовым инициативным увольнением преподавателей, прежде всего – в возрасте моложе 30 и старше 60 лет, которые по очевидным причинам не могут расходовать до четверти своего годового заработка на оплату публикаций в соответствующих журналах;

■ поиском остальными преподавателями новых (и далеко не всегда легитимных) источников заработка, позволяющих компенсировать указанные выше расходы.

В следующей части статьи автор предлагает один из возможных вариантов профилактики рассматриваемого конфликта.

Проектная часть

Одним из главных критериев при оценке степени социальной ориентации кадровой стратегии любого современного работодателя является уважение им законных социально-экономических интересов своих работников. В сферах трудовой деятельности, где используется преимущественно интеллекту-

альный труд и, следовательно, требования к качеству человеческого капитала особенно высоки, работодатель должен обеспечивать соответствующим категориям сотрудников условия для постоянного развития и последующей реализации их профессиональных компетенций. В высшей школе указанное требование может реализовываться одновременно по нескольким направлениям, одним из которых выступает научно-исследовательская работа. Необходимым её компонентом выступает публикация полученных исследователем результатов (вспомним меткое выражение лауреата Нобелевской премии академика П.А. Капицы: «неопубликованный результат означает отсутствие результата»). При этом учёные, специализирующиеся в сфере гуманитарных, социальных и экономических наук, чаще всего могут обойтись без внешнего финансирования собственно процесса исследования. Однако, как доказано в аналитической части статьи, при публикации его результатов они сталкиваются с серьёзными организационными и чисто финансовыми затруднениями.

Возникает закономерный вопрос: может ли вуз, в котором они работают, оказать им реальную помощь? Ответ на него кажется очевидным: да, может, но только путём прямого финансирования соответствующих публикаций. Однако самый простой и очевидный путь в современном мире не всегда является и наиболее эффективным. Если с публикациями в журналах из перечня ВАК особых проблем не возникает (преподаватель передаёт соответствующий платёжный документ в свою бухгалтерию, которая и осуществляет расчёты с редакцией), то с международными журналами, индексируемыми в базах Web of Science и Scopus, всё намного сложнее. В случае организации работы с ними в режиме, индивидуальном для каждого НПР, неизбежны не только значительные потери времени самих преподавателей, вынужденных осуществлять уже рассмотренные в предыдущей части статьи шаги. Существует угроза ошибок в выборе журналов, в том числе в

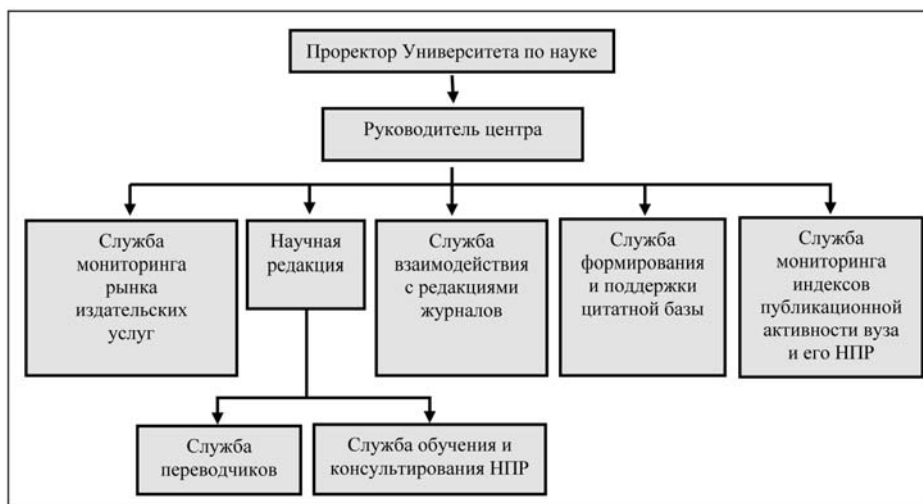


Рис. 1. Типовая структура УЦППА

Fig. 1. The typical structure of the Center for support of faculty publication activity

силу прямого мошенничества их издателей и посредников, а также встаёт проблема планирования сроков публикаций. Поэтому более сложным и затратным для администрации, но вместе с тем более надёжным и, главное, управляемым путём активизации публикационной деятельности НПП выступает создание в структуре аппарата управления вуза специального подразделения, которое и возьмёт на себя функции официального посредника между авторами научных статей и рассматриваемыми журналами. Такое подразделение можно назвать университетским центром поддержки публикационной активности НПП (далее – УЦППА), типовая структура которого приведена на представленном рисунке.

В состав данного центра должны войти минимум пять подразделений (служб) с чётко определёнными функциональными обязанностями, а именно:

- служба мониторинга рынка издательских услуг;
- научная редакция с подчинённой ей службой профессионального перевода и службой обучения и консультирования НПП;
- служба взаимодействия с редакциями журналов;

- служба формирования и поддержки цитатной базы;

- служба мониторинга индексов публикационной активности вуза и его НПП.

Служба мониторинга рынка издательских услуг имеет своей основной задачей отслеживание журналов, индексируемых в базах Web of Science и Scopus, и выбор наиболее подходящих из них с учётом профиля соответствующего вуза и его финансовых возможностей. При этом администрация каждого конкретного вуза в директивном порядке устанавливает лимит по общему количеству журналов, в которых возможна публикация статей его НПП. Вторая, чисто техническая задача службы – получение информации о требованиях выбранных журналов, во-первых, к содержанию и оформлению научных статей и, во-вторых, к порядку взаимодействия автора с редакцией.

Научная редакция с входящими в её состав службой профессионального перевода и службой обучения и консультирования НПП выполняет три связанные между собой задачи:

- первичное обучение будущих авторов публикаций в международных журналах правилам написания статей в части их содержания и оформления, а также последующее

их консультирование при появлении каких-либо вопросов;

- редактирование написанных на русском языке статей в целях окончательного приведения их в соответствие с требованиями конкретных журналов;

- последующий профессиональный перевод статей на английский язык (в классическом или американском его диалектах в зависимости от страны, где издаётся тот или иной журнал).

Соответственно, в штат этого подразделения должны войти несколько профессиональных редакторов, имеющих не менее чем трёхлетний опыт работы в редакциях отечественных научных журналов, профильных для конкретного вуза. Они же будут выполнять функции по обучению и последующему консультированию авторов научных статей из числа НПР. Вторую часть штата подразделения составят переводчики, обладающие достаточными компетенциями для перевода научных статей на английский язык (с использованием специальной терминологии, принятой в соответствующей области научных исследований).

Служба взаимодействия с редакциями журналов выполняет наиболее ответственную функцию, выступая посредником между конкретным автором из числа НПР вуза и конкретным международным журналом. Именно она направляет переведённую на английский язык статью и необходимые сопроводительные документы, получает и доводит до сведения автора возможные дополнительные требования, помогает ему их выполнить, организует процесс финансовых расчётов с редакцией (если таковые необходимы), получает и передаёт автору информацию о публикации.

Служба формирования и поддержки цитатной базы (далее – СФИПЦБ), штат которой также составят профессиональные переводчики, должна иметь оплаченный вузом доступ к электронным архивам ранее выбранных журналов, индексируемых в базах Web of Science и Scopus. Результатом её

работы выступает ежегодно актуализируемая закрытая корпоративная база данных, естественно, на русском языке. Представляется целесообразным формировать её в табличной форме, отдельно по каждому из профильных для конкретного вуза направлений исследований. В соответствующих таблицах должна содержаться следующая информация:

- автор или авторы статьи с указанием их научных регалий и места работы;
- полное наименование статьи;
- все выходные данные (журнал, номер, год публикации, номера страниц);
- от трёх до пяти цитат из текста статьи (с указанием конкретных страниц).

Наличие такой базы позволит реализовать оба возможных варианта работы исследователей из числа НПР с профессиональной периодикой, один из которых предполагает полноценную работу по изучению уже полученных другими авторами научных результатов, а второй (упрощённый) – формальное выполнение требований редакций международных журналов к научным статьям в части обязательного цитирования.

Служба мониторинга индексов публикационной активности вуза и его НПР выполняет чисто технические функции по работе с отечественными и международными базами данных – РИНЦ, Web of Science и Scopus. Информация об индексах публикационной активности и цитирования собирается её специалистами по каждому из штатных НПР и сводится в соответствующие таблицы, для последующего переноса в отчёты о проделанной за год научной работе кафедр и вуза в целом.

Далее сформулируем общий алгоритм работы предлагаемого центра, т.е. порядок его взаимодействия с кафедрами вуза, его преподавателями и международными журналами.

Первым шагом должно стать письмо его руководителя к заведующим кафедрами с просьбой представить следующую информацию:

- направления научных исследований, осуществляющихся на кафедре, с указанием задействованных в них НПР;

- список журналов из перечня ВАК, соответствующих по своему профилю заявленным направлениям (можно предположить, что он будет полным);

- перечень международных журналов, соответствующих по своему профилю заявленным направлениям (можно предположить, что он будет очень коротким).

Указанная информация передаётся службе мониторинга рынка издательских услуг.

Вторым шагом должен стать мониторинг указанного выше рынка, результатом которого станет перечень отечественных и международных журналов с указанием подробных требований с их стороны к авторам публикаций. Далее часть информации (требования к содержанию и оформлению научных статей) передаётся в научную редакцию УЦППА, вторая часть (порядок работы с журналом) – службе взаимодействия с редакциями журналов этого центра.

Третьим шагом должно стать обучение НПР типовым требованиям к оформлению и содержанию статей для международных журналов. Такое обучение проводится службой обучения и консультирования УЦППА, причём здесь возможны два варианта. По первому варианту его обязаны пройти все штатные преподаватели вуза, а также аспиранты, уже участвующие в учебном процессе своих кафедр и высказавшие желание остаться на преподавательской работе после защиты своих диссертаций. По второму варианту обучение проходят только НПР, готовые публиковаться, в том числе и в международных журналах; остальные отказываются от зарубежных публикаций и пишут статьи исключительно для российских журналов (естественно, теряя при этом в условиях найма и перспективах профессионального роста). По мнению автора, второй вариант является более целесообразным, поскольку он отвечает потребностям значительной части кандидатов и докторов наук

предпенсионного и пенсионного возраста, которым уже нет необходимости иметь подобные публикации как обязательное условие защиты диссертации или нового трудоустройства.

Четвёртым шагом должно стать формирование и последующая актуализация цитатной базы. Как отмечалось ранее, в этой работе принимают участие СФиПЦБ и авторы из числа НПР вуза. Процесс их взаимодействия осуществляется в следующем порядке:

- специалисты СФиПЦБ просматривают оглавления всех включённых в соответствующий перечень международных журналов за последние три года, выбирая из него статьи, по наименованию соответствующие ранее определённым кафедрами вуза направлениям их научных исследований;

- далее они формируют базы данных по каждому из направлений в форме таблиц, содержащих следующую информацию, переведённую на русский язык: автор, наименование статьи, её полные выходные данные (журнал, его номер, год публикации, номера страниц) и аннотация;

- таблицы по направлениям исследований размещаются СФиПЦБ на закрытом внутриуниверситетском сайте; пароль доступа получают только ранее определённые авторы (каждый из них – только к таблицам профильного для него направления);

- НПР выбирают в доступной таблице наиболее интересные для них статьи (в пределах установленного каждым вузом лимита) и направляют в СФиПЦБ заявку на их перевод;

- СФиПЦБ осуществляет перевод статьи и размещает её на том же закрытом сайте;

- НПР выбирают из переведённых статей нескольких наиболее «ярких» цитат и передают их СФиПЦБ, специалисты которой и формируют «цитатную базу» по всем направлениям профильных для вуза исследований с последующей её ежегодной актуализацией.

Пятым шагом выступает собственно написание научных статей либо одним, либо

несколькими преподавателями, представляющими одну кафедру или несколько смежных кафедр. При этом они ориентируются на ранее доведённые до них требования конкретных журналов к содержанию и оформлению публикаций, а также используют цитатную базу. В процессе написания статьи авторы имеют возможность получить необходимую помощь от специалистов службы обучения и консультирования НПР в составе научной редакции УЦППА.

Шестым шагом выступают редактирование и перевод статьи, осуществляемые силами научной редакции (при необходимости – с привлечением автора для корректировки по полученным замечаниям). После окончательной доработки и перевода на английский язык статья передаётся в службу взаимодействия с редакциями журналов.

Седьмым и самым важным шагом выступает организация публикации статьи. Он реализуется силами соответствующей службы УЦППА и включает направление статьи в редакцию заранее определённого журнала со всеми необходимыми сопроводительными документами, при необходимости – дополнительную переписку с редакцией, оформление финансовых расчётов (с привлечением финансовой службы вуза), получение и проверку информации о публикации. После публикации статьи информация передаётся службе мониторинга индексов публикационной активности вуза и его НПР.

Заключительным, *восьмым шагом* выступает работа службы мониторинга с отечественными и международными базами данных – РИНЦ, Web of Science и Scopus. Опубликованная в них информация используется для расчёта соответствующих индексов публикационной активности преподавателей вуза и подготовки данных для его отчётности.

Заключение

Практическая реализация предлагаемых выше мероприятий означает для адми-

нистрации вуза появление новой и весьма затратной статьи в его годовом бюджете. Будучи финансистом по базовому образованию, автор отдаёт себе отчёт в том, что более привлекательным для любого ректора вариантом действий было бы переложить все соответствующие функции на плечи преподавателей, поставив их перед выбором: либо принять новые трудовые затраты и расходы как «объективную реальность», либо смириться с потерей значительной части текущего заработка в соответствии с условиями эффективного контракта, либо вообще расстаться с работой в системе высшего образования. При этом третий вариант станет наиболее вероятным для двух категорий НПР. В первую категорию войдут преподаватели, уже достигшие пенсионного возраста и не способные выполнять новые требования по причинам скорее не финансового, а «технического» характера (освоение профессионального английского языка, а также способность часами сидеть за монитором компьютера, свободно перемещаясь по сети Интернет и ведя активную переписку по электронной почте). Напомним, что сегодня в различных вузах преподаватели подобного возраста составляют от 60 до 80% от общей численности докторов наук и не менее половины от общей численности кандидатов наук. Вторую категорию составят молодые преподаватели, ещё не успевшие защитить диссертации. Сопоставив потенциальные затраты на публикацию необходимого числа статей в журналах, индексируемых в базах Web of Science и Scopus, с заработком НПР, многие из них предпочтут выбрать вектор профессиональной карьеры, не связанный с высшей школой. Таким образом, кадровый потенциал вуза, отказавшегося поддерживать публикационную активность своих НПР, будет подорван одновременно сверху (ветераны) и снизу (молодёжь). Как это отразится на качестве его образовательных услуг и на его конкурентных позициях, по мнению автора, в комментариях не нуждается.

Литература

1. Михайлов О.В. Опыт определения рейтинга преподавателя с учётом его публикационной активности // Высшее образование в России. 2016. № 10. С. 71–78.
2. Алавердов А.Р. Парадоксы в подходе к оплате труда преподавателей частных вузов: кто на кого должен равняться? // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 70–84.
3. Крайнов Г.Н. Будет ли эффект от эффективного контракта в системе высшего образования? // Высшее образование в России. 2017. № 5. С. 52–58.
4. Холодов А.С. Об индексах цитирования научных работ // Вестник Российской академии наук. 2015. Т. 85. № 4. С. 310–320.
5. Рекомендации по подготовке и оформлению научных статей в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных / Под общ. ред. О.В. Кирилловой. М., 2017. 144 с. URL: <https://academy.rasep.ru/images/documents/rukovodstva/>
6. Никулина И.Е. Эффективный контракт в вузе как драйвер повышения качества труда научно-педагогических работников // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 9–19.
7. Новиков Д.А. Померяемся «Хиршами»? // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 5–13.
8. Шамов А.Г., Михайлов О.В., Абдуллин И.Ш. О системе стимулирования авторов по результатам их научной деятельности в Казанском национальном исследовательском технологическом университете // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 7. С. 279–282.
9. Якишонок Г.П. Журналы в SCOPUS: основные принципы добавления и критерии прекращения индексации. URL: http://library.spbu.ru/blog/wp-content/uploads/2017/04/2_Journals_Apr-2017-.pdf

Статья поступила в редакцию 14.12.18

Принята к публикации 08.01.19

Faculty Publication Activity and Resources for Its Increase

Ashot R. ALAVERDOV – Dr. Sci. (Economics), Prof., Chief of the Department of Human Resource Management, e-mail: AAlavardov@synergy.ru, SPIN-code: 9148-6051

University “SYNERGY”, Moscow, Russia

Address: 2, Izmailovskiy val, Moscow, 105318 Russian Federation

Abstract. The article discusses the current situation in the Russian higher school system related to the publication activity of faculty, including publications in journals indexed in international citation databases Scopus and Web of Science. The author argues that the vast majority of scientific and pedagogical workers of Russian universities, especially those teaching social and economic disciplines, are unable to provide the necessary number of such publications required by the administration, due to both organizational and financial reasons. In order to ensure at least a relative balance between the interests of the faculty and their employer, it is proposed to create new structural entities in large public and private universities – centers for support of the publication activity of teachers. The author has developed a project of standard organizational structure of management for this Center, as well as an algorithm of its work and the main functions of its divisions.

Keywords: faculty publication activity, scientific publications, international citation databases, Scopus, Web of Science, University performance indicators, University center for support of publication activity, teacher effective contract

Cite as: Alavardov, A.R. (2019). [Faculty Publication Activity and Resources for its Increase]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 2, pp. 23-36. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-23-36>

References

1. Mikhailov, O.V. (2016). [Definition of Teacher's Rating in View of His Publication Activity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10 (205), pp. 71-78. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Alaverdov, A.R. (2018). [Paradoxes in the Approach to Faculty Remuneration in Private Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 3, pp. 70-84. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Kraynov, G.N. (2017). [Whether There Will Be an Effect from the Effective Contract in System of Higher Education?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5 (212), pp. 52-58. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Kholodov, A.S. (2015). [About the Citation Index of Scientific Works]. *Vestnik Rossiiskoi akademii nauk* [Bulletin of the Russian Academy of Sciences]. Vol. 85, no. 4, pp. 310-320. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kirillova, O.V. (Ed) (2017). *Rekomendatsii po podgotovke i oformleniyu nauchnykh statei v zhurnalakh, indeksiruemyykh v mezhdunarodnykh naukometricheskikh bazakh dannykh* [Recommendations for the Preparation and Design of Scientific Articles in Journals Indexed in International Scientometric Databases]. Moscow, 2017. 144 p. Available at: <https://academy.rasep.ru/images/documents/rukovodstva/> (In Russ.)
6. Nikulina, I.E. (2018). [Effective Contract at the University as a Driver of Work Quality Improvement of Scientific and Pedagogical Workers]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 5, pp. 9-19. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Novikov, D.A. (2015). [Compete by «Hirsch's»?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 5-13. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Shamov, A.G., Mikhailov, O.V., Abdullin, I.Sh. (2013). [On the System of Incentives for Authors According to the Results of their Research Activities at Kazan National Research Technological University]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta = Herald of the Kazan Technological University*. Vol. 16, no. 7, pp. 279-282. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Yakshonok, G. (2017). *Zhurnaly v SCOPUS: osnovnye principy dobavleniya i kriterii prekrashcheniya indeksatsii* [Journals in SCOPUS: Basic Principles of Addition and Criteria for Termination of Indexing]. Available at: http://library.spbu.ru/blog/wp-content/uploads/2017/04/2_Journals_Apr-2017-.pdf (In Russ.)

The paper was submitted 14.12.18

Accepted for publication 08.01.19



Science Index РИНЦ-2017

Вопросы философии	16, 100
Социологические исследования	6, 292
Вопросы образования	5, 196
Психологическая наука и образование	5, 050
Философские науки	4, 528
Педагогика	2,412
Вестник международных организаций	2,328
Образование и наука	1,734
Эпистемология и философия науки	1,647
Высшее образование в России	1,430
Интеграция образования	1,380
Экономика образования	0,971
Высшее образование сегодня	0, 902
Университетское управление: практика и анализ	0, 626
Алма Матер	0,542
Инженерное образование	0, 420



Пятилетний импакт-фактор
РИНЦ-2017, без самоцитирования

Психологическая наука и образование	1, 905
Вопросы образования	1, 685
Социологические исследования	1,605
Высшее образование в России	1,076
Вопросы философии	0, 994
Вестник международных организаций	0, 694
Университетское управление: практика и анализ	0, 678
Педагогика	0,668
Образование и наука	0, 641
Интеграция образования	0, 621
Экономика образования	0, 582
Инженерное образование	0, 387
Эпистемология и философия науки	0, 338
Алма Матер	0,316
Философские науки	0, 311
Высшее образование сегодня	0, 288

Компетентностный подход к оценке образовательных результатов: опыт российского социологического образования

Бершадская Маргарита Давыдовна – канд. техн. наук, ст. науч. сотрудник, заведующая Центром развития социологического образования. E-mail: beriandr@mail.ru

Серова Александра Владимировна – советник ректора. E-mail: aserova@hse.ru

Чепуренко Александр Юльевич – д-р экон. наук, проф. E-mail: achepurenko@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
Адрес: 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, 20

Зима Елена Алексеевна – канд. техн. наук, доцент, советник при ректорате. E-mail: zimaelena2015@gmail.com

Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 197022, г. Санкт-Петербург, ул. Профессора Попова, 14, лит. А

Аннотация. Рассмотрены методологические подходы к описанию результатов образования при реализации ФГОС ВО на примере направления подготовки «Социология». В основе предложенной методики формирования компетенций – определение индикаторов достижения каждой компетенции и распределение всех индикаторов по элементам образовательной программы. Предложены перечни индикаторов универсальных и общепрофессиональных компетенций бакалавра и магистра; рассмотрены примеры предметных, конкретных признаков обучения – дескрипторов. Показаны возможности проверочных схем для корректировки индикаторов универсальных компетенций и их оценки.

Ключевые слова: ФГОС ВО, социологическое образование, компетентностный подход, индикаторы достижения и дескрипторы компетенций

Для цитирования: Бершадская М.Д., Серова А.В., Чепуренко А.Ю., Зима Е.А. Компетентностный подход к оценке образовательных результатов: опыт российского социологического образования // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 38–50.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-38-50>

Цель и задачи статьи

Процессы модернизации высшего образования стали безусловной реальностью XXI века в глобальном масштабе. Компетентностный подход, по поводу которого сломано столько копий, направлен на сближение сферы образования и рынка труда и актуален для большинства российских университетов [1; 2]. В контексте периодического изменения требований к формированию компетенций (2012 г. – ФГОС, 2013 г. – ФГОС 3+, 2017 г. – ФГОС 3++) важно постоянно отслеживать этот процесс [3–7].

В настоящее время в отечественном высшем образовании сложилось понимание

необходимости выработки у выпускников трёх типов компетенций: универсальных, общепрофессиональных и профессиональных. Как показывает опыт, для повышения качества высшего образования недостаточно иметь их согласованную классификацию и перечень. Необходимо также предложить вузам, преподавателям и студентам систему чётко сформулированных **индикаторов** достижения каждой компетенции и принципы их распределения по элементам образовательной программы [8–9].

Под индикаторами мы понимаем **обобщённые характеристики**, уточняющие и раскрывающие структуру компетенции в

виде действий, которые может выполнить выпускник, освоивший данную компетенцию. *Наблюдаемые проявления* индикаторов описываются *дескрипторами*. Дескрипторы – это предметные, конкретные результаты обучения, которые демонстрирует студент в ходе освоения компетенции. Дескрипторы операционализируют формирование компетенции (в частности, в рамках отдельных дисциплин или видов учебной работы) и помогают оценить её не только комплексно – по итогу, но и с точки зрения разных индикаторов и уровней их освоения.

Сердцевиной компетенции как образовательного результата являются способы деятельности. Именно проявление каждого из этих способов в действии в конечном итоге и является индикатором достижения компетенции. Количество способов деятельности (а значит, и индикаторов) для каждой компетенции конечно; компетенция может быть описана инструментально, если их не более 5–7. Важно, что набор всех индикаторов должен описывать компетенцию со всех её значимых сторон, включать все сущностные для неё способы деятельности.

В зависимости от целей выделения дескрипторов они могут носить:

- предметный характер (т.е. показывать, как данный индикатор компетенции проявляется в конкретном предметном поле, конкретной профессиональной задаче),
- уровневый характер (т.е. отражать развитие индикатора по уровням освоения компетенции),
- смешанный характер (когда уровень проявления индикатора описывается дескриптором на примере отдельного предметного поля),
- комплексный характер (когда дескриптор описывает сложное действие, доказывающее проявление нескольких индикаторов или даже нескольких компетенций).

В связи с этим невозможно установить конечное количество дескрипторов для каждого индикатора заранее. По сути, это открытый список, зависящий от целей раз-

работчиков, от новых профессиональных задач, от глубины погружения в предметно-профессиональное поле.

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы рассмотреть методологические подходы к описанию компетентностных результатов образования на основе выделения индикаторов и дескрипторов. *Задачи:*

- 1) предложить перечни индикаторов для универсальных и общепрофессиональных компетенций на примере направления подготовки «Социология»;
- 2) рассмотреть возможности проверочных схем для корректировки индикаторов универсальных компетенций и их оценки.

Определение индикаторов достижения компетенций, которые сложились в практике реализации компетентностного подхода в российском образовании, методически предполагает сочетание двух встречных процессов:

- определение перечня индикаторов достижения каждой формируемой компетенции на основе экспертной оценки и методических рекомендаций Министерства образования и науки и распределение индикаторов и соответствующих им дескрипторов по элементам образовательной программы;
- анализ содержания базовых учебных дисциплин и других элементов образовательной программы и на его основе – разработка признаков проявления каждой компетенции (дескрипторов) и их группировка в индикаторы по ведущему способу деятельности.

Необходимый этап – разработка примерных схем проверки предложенных индикаторов.

Индикаторы достижения универсальных компетенций

Формулировки универсальных компетенций (УК) бакалавров и магистров, единые для всех направлений подготовки, установлены Министерством образования и науки РФ. Однако нормативные акты не устанавливают, как вузы могут оценить степень

освоения выпускниками соответствующих компетенций. Следовательно, необходима разработка индикаторов достижения каждой универсальной компетенции, которая требует не только высокой квалификации и ответственности разработчиков, но и широкого обсуждения в профессиональной среде с последующей корректировкой исходных перечней.

Перечни наиболее важных, по мнению авторов, индикаторов достижения УК представлены в *таблицах 1–6*. При их формулировании обобщены предложения Ассоциации классических университетов России, замечания и рекомендации представителей ряда ведущих российских университетов¹ и результаты обсуждения с представителями педагогической общественности на конференциях, семинарах и в социальных сетях², учтён международный опыт (TUNING³).

В формулировках индикаторов предусмотрено:

- развитие каждого индикатора от бакалавриата к магистратуре;
- выражение индикаторов через деятельность, что подразумевает наличие комплекса знаний и умений;
- возможность проверки индикаторов.

Выполнению требований, предъявляемых к индикаторам, в значительной степени способствовало использование соответствующих рубрикаторов (см. табл. 1–6). Рубрикатор даёт краткое название компетенции и индикатора, отражающее их сущностное содержание – без указания на уровень овладения, условия проявления. Это позволяет сопоставлять формулировки компетенций и индикаторов разных уровней (бакалавриат, магистратура) с точки зрения их развития, облегчает оценку достаточности индикаторов для описания компетенции и разработку вариантов проверки индикаторов (проверочных схем).

Предложенные индикаторы достижения универсальных компетенций выпускников – не окончательное решение поставленной задачи, а скорее предложения для обсуждения в академическом сообществе [10, р. 129]. Представленные в таблицах 1–6 формулировки индикаторов достижения УК прошли этап корректировки на основе проверочных схем, разработанных для каждого индикатора. В *таблице 7* приведены примерные схемы проверки индикаторов одной из универсальных компетенций бакалавра. Схема проверки – это предоставляемое студенту обобщённое описание задач и информации, которое может быть использовано преподавателем для разработки конкретных заданий и контрольно-измерительных материалов.

Индикаторы достижения общепрофессиональных компетенций по направлению подготовки «Социология»

С целью разработки индикаторов обще-профессиональных компетенций (ОПК) нами проведён анализ образовательных программ подготовки бакалавров и магистров по направлению «Социология» и матриц

¹ Государственный академический университет гуманитарных наук (Ю.Б. Епихина); МГУ им. М.В. Ломоносова (В.В. Зырянов, Е.В. Караваева, В.В. Сафонова, Н.А. Смакотина, А.В. Темнова); Московский государственный лингвистический университет, кафедра социологии (В.А. Лапшов, И.В. Образцов); Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (М.В. Артамонова); Национальный исследовательский университет «Московский государственный строительный университет» (Е.В. Королёв); Новосибирский государственный технический университет, кафедра менеджмента (Е.С. Горевая); Российский государственный социальный университет (О.А. Аникеева, Т.К. Ростовская, В.В. Сизикова); Российский университет дружбы народов, кафедра сравнительной политологии (М.М. Мчедлова); Финансовый университет при правительстве РФ (А.Г. Тюриков).

² URL: https://www.facebook.com/groups/1530304003950552/?multi_permaLinks=1976809912633290¬if_id=1529310425761523¬if_t=feedback_reaction_generic, <https://www.facebook.com/groups/173095339499742/>

³ Официальный сайт проекта TUNING. URL: <http://www.tuningrussia.org/index.php?lang=ru>

Таблица 1

Индикаторы достижения универсальной компетенции: *Системное и критическое мышление*

Рубрикатор компетенций / индикаторов	Бакалавр	Магистр
1. Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ информации, применять системный подход для решения поставленных задач	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий
1.1. Анализ проблемы / задачи	УК-1.1. Анализирует задачу, выделяя её базовые составляющие	УК-1.1. Анализирует проблемную ситуацию как систему, выявляя её составляющие и связи между ними
1.2. Анализ информации	УК-1.2. Определяет, интерпретирует и ранжирует информацию, требуемую для решения поставленной задачи	УК-1.2. Определяет пробелы в информации, необходимой для решения проблемной ситуации, и проектирует процессы по их устранению
1.3. Поиск информации и работа с источниками	УК-1.3. Осуществляет поиск информации для решения поставленной задачи по различным типам запросов	УК-1.3. Критически оценивает надёжность источников информации, работает с противоречивой информацией из разных источников
1.4. Анализ контекста и аргументация	УК-1.4. При обработке информации отличает факты от мнений, интерпретаций, оценок, формирует собственные мнения и суждения, аргументирует выводы и точку зрения	УК-1.4. Разрабатывает и содержательно аргументирует стратегию решения проблемной ситуации на основе системного и междисциплинарного подходов
1.5. Анализ принимаемых решений	Б-1.5. Рассматривает и предлагает возможные варианты решения поставленной задачи, оценивая их достоинства и недостатки	М-1.5. Строит сценарии реализации стратегии, определяя возможные риски и предлагая пути их устранения

Таблица 2

Индикаторы достижения универсальной компетенции: *Разработка и реализация проектов*

Рубрикатор компетенций / индикаторов	Бакалавр	Магистр
2. Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла
2.1. Инициализация проекта, разработка проектной идеи	Б-2.1. Определяет круг задач в рамках поставленной цели, определяет связи между ними	М-2.1. Формулирует на основе поставленной проблемы проектную задачу и способ её решения через реализацию проектного управления
2.2. Разработка проектного задания	Б-2.2. Предлагает способы решения поставленных задач и ожидаемые результаты; оценивает предложенные способы с точки зрения соответствия цели проекта	М-2.2. Разрабатывает концепцию проекта в рамках обозначенной проблемы: формулирует цель, задачи, обосновывает актуальность, значимость, ожидаемые результаты и возможные сферы применения
2.3. Планирование	Б-2.3. Планирует реализацию задач в зоне своей ответственности с учётом имеющихся ресурсов и ограничений, действующих правовых норм	М-2.3. Разрабатывает план реализации проекта с учётом возможных рисков реализации и возможностей их устранения, планирует необходимые ресурсы, в том числе с учётом их заменяемости
2.4. Реализация, оценка и контроль	Б-2.4. Выполняет задачи в зоне своей ответственности в соответствии с запланированными результатами и точками контроля, при необходимости корректирует способы решения задач	М-2.4. Осуществляет мониторинг хода реализации проекта, корректирует отклонения, вносит дополнительные изменения в план реализации проекта, уточняет зоны ответственности участников проекта
2.5. Завершение и внедрение	Б-2.5. Представляет результаты проекта, предлагает возможности их использования и/или совершенствования	М-2.5. Предлагает процедуры и механизмы оценки качества проекта, инфраструктурные условия для внедрения результатов проекта

Таблица 3

Индикаторы достижения универсальной компетенции: *Командная работа и лидерство*

Рубрикатор компетенций / индикаторов	Бакалавр	Магистр
3. Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	УК-3. Способен организовывать работу команды и руководить ею, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели
3.1. Определение социальной и командной роли	Б-3.1. Определяет свою роль в социальном взаимодействии и командной работе, исходя из стратегии сотрудничества, для достижения поставленной цели	М-3.1. Вырабатывает стратегию командной работы и на её основе организует отбор членов команды для достижения поставленной цели
3.2. Учёт мнения и поведения других участников взаимодействия	Б-3.2. При реализации своей роли в социальном взаимодействии и командной работе учитывает особенности поведения и интересы других участников	М-3.2. Организует и корректирует работу команды, в том числе на основе коллегиальных решений
3.3. Построение продуктивного взаимодействия и адекватное поведение в конфликтных ситуациях	Б-3.3. Анализирует возможные последствия личных действий в социальном взаимодействии и командной работе и с учётом этого строит продуктивное взаимодействие	М-3.3. Разрешает конфликты и противоречия при деловом общении на основе учёта интересов всех сторон; создаёт рабочую атмосферу, позитивный эмоциональный климат в команде
3.4. Обмен опытом и обучение	Б-3.4. Осуществляет обмен информацией, знаниями и опытом с членами команды; оценивает идеи других членов команды для достижения поставленной цели	М-3.4. Организует обучение членов команды и обсуждение результатов работы, в том числе в рамках дискуссии с привлечением оппонентов
3.5. Принятие и распределение ответственности	Б-3.5. Соблюдает нормы и установленные правила командной работы; несёт личную ответственность за результат	М-3.5. Делегирует полномочия членам команды и распределяет поручения, даёт обратную связь по результатам, принимает ответственность за общий результат

Таблица 4

Индикаторы достижения универсальных компетенций: *Коммуникации*

Рубрикатор компетенций / индикаторов	Бакалавр	Магистр
4. Коммуникации	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке	УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия
4.1. Организация коммуникации / взаимодействия	Б-4.1. Выбирает стиль общения на русском языке в зависимости от цели и условий партнёрства; адаптирует речь, стиль общения и язык жестов к ситуациям взаимодействия	М-4.1. Устанавливает контакты и организует общение в соответствии с потребностями совместной деятельности, используя современные коммуникационные технологии
4.2. Деловая письменная коммуникация на русском языке	Б-4.2. Ведёт деловую переписку на русском языке с учётом особенностей стилистики официальных и неофициальных писем	М-4.2. Составляет в соответствии с нормами русского языка деловую документацию разных жанров
4.3. Деловая письменная коммуникация на иностранном языке	Б-4.3. Ведёт деловую переписку на иностранном языке с учётом особенностей стилистики официальных писем и социокультурных различий	М-4.3. Составляет типовую деловую документацию для академических и профессиональных целей на иностранном языке
4.4. Перевод	Б-4.4. Выполняет для личных целей перевод официальных и профессиональных текстов с иностранного языка на русский, с русского языка на иностранный	М-4.4. Составляет академические и (или) профессиональные тексты на иностранном языке
4.5. Публичное выступление на русском языке	Б-4.5. Публично выступает на русском языке, строит своё выступление с учётом аудитории и цели общения	М-4.5. Организует обсуждение результатов исследовательской и проектной деятельности на различных публичных мероприятиях на русском языке, выбирая подходящий формат
4.6. Публичное выступление на иностранном языке	Б-4.6. Устно представляет результаты своей деятельности на иностранном языке, может поддержать разговор в ходе их обсуждения	М-4.6. Представляет результаты исследовательской и проектной деятельности на различных публичных мероприятиях, участвует в академических и профессиональных дискуссиях на иностранном языке

Таблица 5

Индикаторы достижения универсальной компетенции: *Межкультурное взаимодействие*

Рубрикатор компетенций / индикаторов	Бакалавр	Магистр
5. Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах	УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия
5.1. Анализ межкультурного разнообразия	Б-5.1. Отмечает и анализирует особенности межкультурного взаимодействия (преимущества и возможные проблемные ситуации), обусловленные различием этических, религиозных и ценностных систем	М-5.1. Анализирует важнейшие идеологические и ценностные системы, сформировавшиеся в ходе исторического развития
5.2. Преодоление коммуникативных барьеров межкультурного взаимодействия	Б-5.2. Предлагает способы преодоления коммуникативных барьеров при межкультурном взаимодействии	М-5.2. Выстраивает социальное и профессиональное взаимодействие с учётом особенностей деловой и общей культуры представителей других этносов и конфессий, различных социальных групп
5.3 Организация межкультурной коммуникации	Б-5.3. Придерживается принципов недискриминационного взаимодействия, основанного на толерантном восприятии культурных особенностей представителей различных этносов и конфессий, при личном и массовом общении для выполнения поставленной цели	М-5.3. Обеспечивает создание недискриминационной среды для участников межкультурного взаимодействия при личном общении и при выполнении профессиональных задач

Таблица 6

Индикаторы достижения универсальной компетенции: *Самоорганизация и саморазвитие*

Рубрикатор компетенций / индикаторов	Бакалавр	Магистр
6. Самоорганизация и саморазвитие	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	УК-6. Способен определить и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы её совершенствования на основе самооценки
6.1. Самоорганизация и управление собственными ресурсами	Б-6.1. Использует инструменты и методы управления временем при выполнении конкретных задач, проектов, при достижении поставленных целей	М-6.1. Оценивает свои ресурсы и их пределы (личностные, ситуативные, временные) для успешного выполнения порученного задания
6.2. Определение потребностей и приоритетов в образовании и развитии	Б-6.2. Определяет приоритеты собственной деятельности, личностного развития и профессионального роста	М-6.2. Определяет образовательные потребности и способы совершенствования собственной (в т.ч. профессиональной) деятельности на основе самооценки
6.3. Использование внешних ресурсов для образования и развития	Б-6.3. Оценивает требования рынка труда и предложения образовательных услуг для выстраивания траектории собственного профессионального роста	М-6.3. Выбирает и реализует с использованием инструментов непрерывного образования возможности развития профессиональных компетенций и социальных навыков
6.4. Построение траектории личностного и профессионального развития	Б-6.4. Строит профессиональную карьеру и определяет стратегию профессионального развития	М-6.4. Выстраивает гибкую профессиональную траекторию, с учётом накопленного опыта профессиональной деятельности, изменяющихся требований рынка труда и стратегии личного развития

Таблица 7

Примерные схемы проверки индикаторов достижения УК-5 (бакалавр)

УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ информации, применять системный подход для решения поставленных задач	
Индикаторы достижения	Схемы проверки
УК (Б)-1.1. Анализирует задачу, выделяя её базовые составляющие	Задаём: – задачу для проведения анализа; – требования к проведению анализа. Требуется: – провести декомпозицию задачи; – провести анализ базовых составляющих задачи в соответствии с заданными требованиями; – обосновать выводы из результатов анализа
УК (Б)-1.2. Определяет, интерпретирует и ранжирует информацию, требуемую для решения поставленной задачи	Задаём задачу исследования. Требуется: – составить перечень элементов информации, необходимых для решения задачи; – обосновать актуальность использования представленных элементов информации; – ранжировать элементы информации по степени важности для решения задачи
УК (Б)-1.3. Осуществляет поиск информации для решения поставленной задачи по различным типам запросов	Задаём: – задачу исследования; – критерии отбора информации. Требуется: – определить предметное поле, к которому относится поставленная задача; – составить варианты запросов для поиска информации; – обосновать адекватность информационного поиска в контексте выделенной проблемы/указанной задачи; – осуществить поиск и отобрать информацию (по заданным или самостоятельно определённым критериям) для последующей обработки
УК (Б)-1.4. При обработке информации отличает факты от мнений, интерпретаций, оценок, формирует собственные мнения и суждения, аргументирует свои выводы и точку зрения	Предлагается информация, содержащая, наряду с фактами, противоречивые сведения, непроверенные данные, мнения различных авторов и интерпретацию данных из разных источников. Требуется: – систематизировать предложенную информацию (выделить в ней факты, противоречивые сведения, непроверенные данные, мнения и интерпретацию данных); – определить основные понятия, содержащиеся в информации; – соотнести содержащиеся в информации факты с основными понятиями; – изложить и аргументировать собственное мнение по рассматриваемым вопросам
УК (Б)-1.5. Рассматривает и предлагает возможные варианты решения поставленной задачи, оценивая их достоинства и недостатки	Задаём: – задачу исследования; – варианты решения поставленной задачи, включающие гипотезы соответствующих научных исследований. Требуется: – рассмотреть гипотезы научных исследований, направленные на решение поставленной задачи; – выделить из предложенных вариантов те, которые могут быть использованы для решения поставленной задачи с обоснованием непригодности остальных вариантов; – рассмотреть достоинства и недостатки каждого из выбранных вариантов; – выбрать оптимальный с точки зрения проведённого анализа вариант решения с обоснованием выбора

компетенций, отражающих распределение ответственности за формирование компетенций по элементам образовательной программы⁴.

Естественное пересечение в содержании компетенций выпускника можно видеть на примере трёх общепрофессиональных компетенций: «Способность к критическому восприятию, обобщению, анализу профессиональной информации, постановке цели и выбору путей её достижения»; «Способность анализировать социально значимые проблемы и процессы с беспристрастностью и научной объективностью»; «Способность применять в профессиональной деятельности базовые и профессионально-профилированные знания и навыки по основам социологической теории и методам социологического исследования». Индикаторы достижения этих компетенций будут различны, но дескрипторы пересекаются, особенно те, которые характеризуют освоение необходимых знаний и умений (ресурсную базу для формирования компетенций).

Ниже приведены примеры дескрипторов ОПК бакалавра, сформулированные на основе анализа содержания двух учебных дисциплин – «Социологическая теория» и «Методология и методы социологических исследований»:

- *владеет навыками получения профессиональной информации из различных типов источников (включая Интернет и зарубежную литературу);*

- *применяет полученные знания и навыки для самостоятельного освоения социологических теорий; интерпретирует и оценивает явления и события социальной жизни с позиций социологического знания;*

- *демонстрирует понимание области применения, сильных и слабых сторон различных методов сбора социологической информации;*

- *применяет полученные знания и навыки для самостоятельного освоения социологических теорий и интерпретации конкретных событий и процессов в обществе; анализирует социально значимые проблемы и процессы;*

- *владеет основными принципами методологии научного исследования; распознаёт социальные проблемы, владеет навыком вычленения проблемы исследования, обосновывает выбор цели исследования.*

Таблицы 8–10 отражают требования к общепрофессиональным компетенциям бакалавров и магистров по направлению «Социология» в соответствии с новой версией ФГОС ВО⁵. В них показана преемственность ОПК и предлагаемых индикаторов их достижения по уровням (от бакалавриата к магистратуре). Индикаторы разработаны с учётом дескрипторов, отражающих содержание базовых дисциплин.

Универсальные компетенции могут формироваться на основе различных дисциплин, так что соответствующие индикаторы и дескрипторы могут включаться в программы дисциплин, входящих практически в любой цикл образовательной программы. Главное – *предусмотреть формирование всех перечисленных индикаторов УК во всех базовых профессиональных дисциплинах*. Это условие мы считаем обязательным.

Аналогичные исследования распределения индикаторов достижения универ-

⁴ Анализ матриц компетенций подтверждает, что без перечня индикаторов достижения компетенций матрицы не являются операциональными.

⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 39.03.01 Социология (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 февраля 2018 года №75); Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 39.04.01 Социология (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 февраля 2018 года №79). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203+/%Bak/390301_B_3_07032018.pdf

Таблица 8

**Индикаторы достижения общепрофессиональных компетенций
по направлению подготовки «Социология»: Информационно-коммуникационная
грамотность при решении профессиональных задач**

Рубрикатор компетенций / индикаторов	Бакалавр	Магистр
Информационно-коммуникационная грамотность при решении профессиональных задач	ОПК-1. Способен применять современные информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности социолога	ОПК-1. Способен обоснованно отбирать и использовать современные информационно-коммуникационные технологии для решения задач профессиональной деятельности
1.1. Определение источников информации для решения профессиональных задач	Б-1.1. Определяет релевантные для решения поставленной задачи источники информации, включая национальные и международные базы данных, электронные библиотечные системы, специализированные пакеты прикладных программ	М-1.1. Обосновывает выбор информационно-коммуникационных технологий для постановки и решения задач социологического исследования
1.2. Поиск социологической информации	Б-1.2. Проводит поиск социологической информации, необходимой для решения поставленной задачи, получает на её основе социологические данные	М-1.2. Предлагает постановку задач по поиску, обобщению социологических данных
1.3. Использование методов и прикладных программ для решения профессиональных задач	Б-1.3. Выполняет необходимые статистические процедуры при использовании специализированных пакетов прикладных программ (таких, как MS Excel, EvIEWS, Stata, SPSS)	М-1.3. Осуществляет обоснованный выбор методов и в необходимых случаях – программных средств для обработки социологической информации, проверки гипотез исследования и надёжности полученных данных
1.4. Создание и поддержка профессиональных информационных баз	Б-1.4. Создаёт и поддерживает нормативно-методическую и информационную базу исследований по заданной теме	М-1.4. Создаёт и поддерживает нормативно-методическую и информационную базу исследований по диагностике, оценке, оптимизации социальных показателей, процессов и отношений
1.5. Использование и хранение профессиональной информации	Б-1.5. Регламентирует процессы архивации и хранения социологических данных в соответствии с установленными правилами	М-1.5. Устанавливает правила, регламентирующие порядок и условия доступа к социологической информации, и контролирует их выполнение

Таблица 9

**Индикаторы достижения общепрофессиональных компетенций по направлению «Социология»:
Анализ социальных явлений и процессов; Выявление социально значимых проблем**

Рубрикатор компетенций / индикаторов	Бакалавр	Магистр
2. Анализ социальных явлений и процессов; выявление социально значимых проблем	ОПК-2. Способен к социологическому анализу и научному объяснению социальных явлений и процессов на основе научных теорий, концепций, подходов ОПК-4. Способен выявлять социально значимые проблемы и определять пути их решения на основе теоретических знаний и результатов социологических исследований	ОПК-3. Способен прогнозировать социальные явления и процессы, выявлять социально значимые проблемы и выработать пути их решения на основе использования научных теорий, концепций, подходов и социальных технологий
2.1. Анализ профессиональных проблем, процессов, явлений	Б-2.1. Находит, анализирует и представляет фактические данные, готовит аналитическую информацию об исследуемых социальных группах, процессах и явлениях	М-3.1. Анализирует проблемы развития социальных явлений и процессов с использованием статистических процедур для обработки социологических данных

Рубрикатор компетенций / индикаторов	Бакалавр	Магистр
2.2. Интерпретация социологической информации	Б-2.2. Описывает социальные исследования и процессы на основе объективной безоценочной интерпретации эмпирических данных	М-3.2. Содержательно интерпретирует данные и формулирует выводы и теоретические подходы для анализа и прогнозирования социальных явлений и процессов
2.3. Использование научной теории для объяснения полученных результатов	Б-2.3. Объясняет социальные явления и процессы на основе концепций и объяснительных моделей социологии	М-3.3. Выявляет социально значимые проблемы и предлагает пути их решения на основе социологической теории и социологических методов исследования
2.4. Выявление проблем для социологических исследований	Б-4.1. Демонстрирует возможности использования теоретических знаний и результатов социологических исследований для выявления социально значимых проблем	М-3.4. Научно обосновывает постановку фундаментальных и прикладных социологических исследований для решения социально значимых проблем
2.5. Моделирование	Б-4.2. Выявляет социально значимые проблемы при использовании описательных, объяснительных и прогнозных моделей социальных явлений и процессов	М-3.5. Предлагает описательные, объяснительные и прогнозные модели социальных явлений и процессов на основе социологических теорий
2.6. Предложение решений	Б-4.3. Формулирует задачи исследований для определения путей решения социально значимых проблем на основе теоретических знаний и результатов конкретных социологических исследований	М-3.6. Разрабатывает предложения по совершенствованию социологических концепций описания и объяснения социальных явлений и процессов

Таблица 10

Индикаторы достижения общепрофессиональных компетенций по направлению «Социология»: *Организация и проведение социологического исследования*

Рубрикатор компетенций / индикаторов	Бакалавр	Магистр
3. Организация и проведение социологического исследования	ОПК-3. Способен принимать участие в социологическом исследовании на всех этапах его проведения	ОПК-2. Способен проводить фундаментальные и прикладные социологические исследования и представлять их результаты
3.1. Постановка задач социологического исследования	Б-3.1. Операционализировать задачи конкретного социологического исследования	М-2.1. Обосновывает актуальность постановки фундаментальных и прикладных социологических исследований, формулирует цели и задачи социологического исследования
3.2. Формулировка и проверка гипотез социологического исследования	Б-3.2. Предлагает пути проверки задач и гипотез исследования	М-2.2. На основе теорий и концепций социологии формулирует задачи и гипотезы для выполнения исследовательских задач при постановке прикладных и фундаментальных социологических исследований
3.3. Методы социологического исследования	Б-3.3. Разрабатывает программные и методические документы социологического исследования	М-2.3. Анализирует и развивает новые методы исследования применительно к задачам социологического исследования
3.4. Методы сбора и анализа социологических данных	Б-3.4. Решает организационные и методические вопросы сбора информации в соответствии с поставленными задачами и методической стратегией исследования; контролирует сбор социологических данных	М-2.4. Обосновывает предложения по совершенствованию и разработке методов сбора и анализа социологических данных
3.5. Управление социологическим исследованием	Б-3.5. Оформляет научно-техническую документацию на всех этапах исследования	М-2.5. Разрабатывает стратегию управления социологическим исследованием

сальных и общепрофессиональных компетенций по элементам образовательной программы являются основой разработки *примерных образовательных программ* подготовки бакалавров и магистров по направлению подготовки «Социология».

Заключение

В настоящей статье предложены перечни индикаторов достижения универсальных компетенций бакалавра и магистра; сформулированы индикаторы достижения общепрофессиональных компетенций бакалавра и магистра по направлению подготовки «Социология»; показано место проверочных схем в корректировке индикаторов достижения компетенций. Разумеется, авторы не считают данную работу завершённой, так как требуется решить ещё ряд задач. Среди них:

- разработка проверочных схем с соответствующей корректировкой индикаторов достижения универсальных и общепрофессиональных компетенций;
- разработка примерных комплексных заданий для оценивания индикаторов достижения УК и ОПК;
- актуализация индикаторов компетенций и методов их оценивания с учётом требований рынка труда;
- разработка матрицы индикаторов достижения УК и ОПК с отражением формирования индикаторов в содержании базовых учебных дисциплин и других элементов образовательной программы.

Литература

1. *Altbach Ph.G., Reisberg L., Rumbley L.E.* Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution // A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris, UNESCO, 2009. 247 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf>
2. Going Global 4 – The International Education Conference, London, 24–26 March 2010. URL: <http://ihe.britishcouncil.org/going-global/going-global-4-2010>
3. *Бершадская М.Д., Чепуренко А.Ю.* Новые образовательные стандарты по социологии и учебно-методические задачи социологических вузов // Социологические исследования. 2012. № 9. С. 122–129.
4. *Караваяева Е.В.* Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «сопряжение с напряжением» // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 5–12.
5. *Кельчевская Н.Р., Ширинкина Е.В.* Интеграция образовательных и профессиональных стандартов в условиях реформирования: проблемы и пути решения // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 1. С. 16–25.
6. *Пилипенко С.А., Жидков А.А., Караваяева Е.В., Серова А.В.* Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 5–15.
7. *Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Вознесенская А.О., Бахолдин А.В.* Гармонизация квалификаций в системе высшего образования и в сфере труда // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 5–11.
8. *Томильцев А.В., Мальцев А.В.* Проблемы оценки профессиональной подготовки: методологические подходы // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 4. С. 9–33.
9. *Ефремова Н.Ф.* Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М.: Национальное образование, 2012. 416 с.
10. *Bershadskaya M., Chepurenko A., Serova A., Zima E.* Indicators of Achieving the Competencies of Graduates and the Quality of Mass Higher Education // Abstracts of the XIX World Congress of Sociology «Power, Violence and Justice: Reflections, Responses and Responsibilities». July 15–21, 2018, Toronto, Canada.

Благодарности. Авторы выражают благодарность рецензенту статьи профессору А.С. Гребневу и коллегам, принимавшим участие в разработке и обсуждении основных идей статьи.

Статья поступила в редакцию 17.12.18

После доработки 10.01.18

Принята к публикации 18.01.19

Competence-based Approach to Learning Outcomes Assessment:
Russian Experience in Sociological Education

Margarita D. Bershadskaya – Cand. Sci. (Engineering), Leading research fellow, Head of the Centre of sociological education, e-mail: mbershadskaya@hse.ru

Alexandra V. Serova – MA, Advisor of the Rector, e-mail: aserova@hse.ru

Alexander Yu. Chepurenko – Dr. Sci. (Economics), Prof., Head of the Department of Sociology, e-mail: achepurenko@hse.ru

National research university Higher School of Economics, Institute of Sociology of RAS, Moscow, Russia

Address: 20, Myasnitckaya str., Moscow, 101000, Russian Federation

Elena A. Zima – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., Advisor of the Rectorate, e-mail: zima-elena2015@gmail.com

S.-Petersburg State Chemical-Pharmaceutical University of Chemical Pharmaceuticals of the Ministry of Health of the Russian Federation, S.-Petersburg, Russia

Address: 14, Professor Popov str., S.-Petersburg, 197022, Russian Federation

Abstract. The paper considers the methodological approaches to the description of the competency outcomes of education when implementing the federal standards of higher education on the example of the Sociology as an area of study. The authors have offered a methodic for assessment of the competences formation which is based on the so called indicators of achievement of each of the related competences and on the distribution of these indicators among all elements (modules) of the educational program of BA or MA in Sociology. In the paper, a list of indicators of universal (to be achieved in each higher education program regardless of the area) and general professional competences of the Bachelor's and Master's degrees in Sociology is proposed, as a result of monitoring and evaluation of several educational programs in the area of Sociology; moreover, the authors adduce the examples of content-related, concrete indicators of education called descriptors for competences. Besides, the paper describes the testing schemes which enable to adjust indicators of universal competences and to evaluate the level of competence of students who have completed the related educational level.

Keywords: competence-based approach, Sociology education, federal state educational standards, learning outcomes, competencies, indicators of achievement, descriptors of competences

Cite as: Bershadskaya, M.D., Serova, A.V., Chepurenko, A.Yu., Zima, E.A. (2019). [Competence-based Approach to the Evaluation of Learning Outcomes: Russian Experience in Sociological Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 2, pp. 38-50. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-38-50>

References

1. Altbach, Ph.G., Reisberg, L., Rumbley, L.E. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris, UNESCO, 247 p. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf>
2. Going Global 4: The International Education Conference, London, 24-26 March 2010. Available at: <http://ihe.britishcouncil.org/going-global/going-global-4-2010>

3. Bershadskaya, M.D., Chepureno, A.Yu. (2012). [New Educational Standards in Sociology and Educational and Methodical Tasks Facing Sociology Universities]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 122-129 (In Russ.)
4. Karavaeva, E.V. (2017). [Qualifications of Higher Education and Professional Qualifications: Harmonization with Efforts]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 5-12. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kelchevskaya, N.R., Shirinkina, E.V. (2018). [Integration of Educational and Professional Standards under Conditions of Reforms: Problems and Ways of Solution]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 1, pp. 16-25. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Pilipenko, S.A., Zhidkov, A.A., Karavaeva, E.V., Serova, A.A. (2016). [On the Correlation Between Federal Educational Standards of Higher Education and Professional Standards: Problems, Possible Approaches, Recommendation on Actualization]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6 (202), pp. 5-15. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Shekhonin, A.A., Tarlykov, V.A., Voznesenskaya, A.O., Bakholdin, A.V. (2017). [Harmonization of Qualification in Higher Education and in the Job Market]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11 (217), pp. 5-11. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Tomiltcev, A.V., Maltsev, A.V. (2018). [The Problems of Professional Assessment: Methodological Approaches]. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. No. 4 (20), pp. 9-33. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Efremova, N.F. (2012). *Kompetentsii v obrazovanii: formirovanie i otsenivanie* [Competences in Education: Formation and Estimation]. Moscow: "Natsional'noe Obrazovanie" Publ., 416 p. (In Russ.)
10. Bershadskaya, M., Chepureno, A., Serova, A., Zima, E. (2018). Indicators of Achieving the Competencies of Graduates and the Quality of Mass Higher Education. In: Power, Violence and Justice: Reflections, Responses and Responsibilities: Abstracts of the 19th World Congress of Sociology, July 15-21, Toronto, Canada.

The paper was submitted 17.12.18

Received after reworking 10.01.19

Accepted for publication 18.01.19

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание

Галиханов Мансур Флоридович – д-р техн. наук, проф., и.о. директора Института дополнительного профессионального образования. E-mail: mgalikhanov@yandex.ru

Хасанова Гульнара Фатыховна – д-р пед. наук, проф. E-mail: gkhasanova@mail.ru

Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия

Адрес: 420015, г. Казань, ул. К. Маркса, 68

***Аннотация.** Важным трендом в области высшего образования является всё более активное использование цифровых технологий и расширение онлайн-форматов обучения. Вузы вынуждены расширять свою образовательную деятельность в онлайн-среде, и всё большее число преподавателей включается в разработку и проведение онлайн-курсов. Однако не все преподаватели обладают необходимыми навыками и компетенциями, имеют достаточный опыт в применении цифровых технологий. Между тем успешность онлайн-обучения зависит не только от передовых методов и новейших технологий, но прежде всего от участвующих в нём педагогов, а также от того, как осуществляется подготовка преподавателей к выполнению таких задач. При этом механизмы поддержки преподавателей должны формироваться с учётом факторов, стимулов и барьеров, влияющих на отношение преподавателей к участию в онлайн-обучении, анализа изменений в деятельности преподавателей в онлайн-среде.*

Данное исследование посвящено изучению практикуемых за рубежом подходов к подготовке преподавателей к переходу в виртуальную среду обучения. Проводится анализ зарубежных публикаций, в которых исследуются новые роли и компетенции преподавателей онлайн-курсов, барьеры и мотивы, побуждающие преподавателей участвовать в онлайн-обучении. Дается обзор содержания зарубежных программ и курсов подготовки, нацеленных на формирование у преподавателей целостного комплекса предметных, педагогических и технологических компетенций в области онлайн-обучения. Главной целью анализа является определение ключевых компетенций онлайн-преподавателей, на формирование которых должна быть нацелена программа подготовки преподавательских кадров.

***Ключевые слова:** онлайн-обучение, онлайн-курсы, стимулы и барьеры участия преподавателей в онлайн-обучении, механизмы поддержки преподавателей, роли преподавателей в онлайн-обучении, компетенции преподавателей в области онлайн-обучения, программы подготовки преподавателей к онлайн-обучению*

***Для цитирования:** Галиханов М.Ф., Хасанова Г.Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 51-62.*

DOI: <https://doi.org/10.3192/0869-3617-2019-28-2-51-62>

Введение

Активное расширение онлайн-сегмента в образовании сопровождается противоречивыми оценками. Наряду с пророчествами о том, что недалеко то время, когда универси-

теты не смогут конкурировать с массовыми онлайн-курсами, присутствует серьёзная критика последних [1], а также предостережения относительно опасностей новых технологических инноваций [2]. Так, специаль-

ный докладчик ООН по вопросу о праве на образование Кишор Сингх в своём выступлении «Цифровая революция в образовании» от 6 апреля 2016 г. отмечает, что использование цифровых технологий сопровождается усилением тренда приватизации в образовании, приводит к «меркантилизации знаний», к нарастанию конкуренции в высшем образовании в духе академического капитализма: «университеты постепенно расстанутся со своей социальной функцией». Сингх выражает беспокойство, что с распространением массовых открытых онлайн-курсов и других форм дистанционного образования лидирующие на рынке университеты могут овладеть всем рынком высшего образования, поскольку клиенты будут выбирать самые престижные курсы в элитных университетах со «звездными» профессорами» [3].

Подталкиваемые конкуренцией, университеты вынуждены активнее осваивать виртуальное пространство и внедрять онлайн-обучение. Перед вузовскими преподавателями встает задача овладения новыми педагогическими компетенциями. Многие из них, являясь представителями своих предметных областей, овладевали «традиционными» педагогическими компетенциями непосредственно в практической деятельности и общении с коллегами. В случае онлайн-обучения такой способ формирования педагогических компетенций невозможен.

Возникла необходимость изучения практикуемых за рубежом подходов к подготовке преподавателей к онлайн-обучению.

Мировой опыт

Нами был проведён анализ зарубежных публикаций, в которых исследуются новые роли и компетенции преподавателей онлайн-курсов, барьеры и мотивы, побуждающие преподавателей участвовать в онлайн-обучении. Изучено содержание курсов, нацеленных на формирование у преподавателей компетенций в области онлайн-обучения.

Проведённый анализ показал, что авторы практически единодушны во мнении,

что компетенции успешных преподавателей традиционных курсов не гарантируют их переноса в онлайн-среду. Среди факторов, побуждающих преподавателей участвовать в онлайн-обучении, называют интеллектуальный вызов, личную мотивацию к освоению онлайн-технологий и расширение потенциальной аудитории обучающихся [4]. В исследовании [5] существенными мотиваторами к онлайн-обучению указаны самоудовлетворение, гибкое планирование и возможность расширения аудитории. Значимыми факторами также являются эффективное развитие инфраструктуры (аппаратного и программного обеспечения) на рабочем месте, а также специальное обучение преподавателей в области онлайн-образования. На позитивное отношение к онлайн-обучению влияет опыт преподавателей в использовании компьютера и интернет-технологий [6].

К факторам, негативно влияющим на включение преподавателей в онлайн-преподавание, относятся значительные временные затраты на подготовку онлайн-курсов, отсутствие технической поддержки в университете и опасения в связи с возможным сокращением аудиторной нагрузки [4]. Было выявлено, что время разработки онлайн-курсов почти вдвое превышает временные затраты на разработку традиционных курсов [5]. В исследовании [6] в число наиболее серьёзных барьеров на пути распространения электронного обучения вошли отсутствие удовлетворительного доступа к Интернету для студентов и недостаточная готовность самих преподавателей к онлайн-обучению. За ними следуют отсутствие технической поддержки в разработке дизайна онлайн-курсов и институциональной политики применительно к онлайн-обучению. Отмечается, что преподаватели традиционно обладают обширными знаниями в области своих дисциплин и гораздо меньшими познаниями в области информационных технологий и электронной педагогики. В связи с этим препятствием для

эффективного онлайн-обучения может быть то, что «преподаватели университетов социализируются как эксперты по вопросам контента; они не получают достаточной подготовки в e-Learning и оцениваются преимущественно по результатам их исследований, а не преподавания» [7]. В исследовании [5] отмечается, что преподаватели с большим педагогическим стажем и не заинтересованные в повышении своего статуса, более настроены на участие в онлайн-обучении, чем преподаватели, обладающие меньшим опытом работы в вузе и ориентированные на карьерное продвижение. То есть влияние таких факторов, как перспективы карьерного роста и профессионального признания, а также материальное вознаграждение, незначительно. Материальные стимулы оказались важными лишь для преподавателей возрастной категории 60 лет и старше [8].

Выявлен перечень ролей онлайн-преподавателей [9–11]. Подчеркивается важность переосмысления преподавателями своих ролей, их отказа от позиции источника уникального знания и перехода на позиции фасилитатора, консультанта и модератора [7]. На основе опроса преподавателей из разных стран было осуществлено ранжирование ролей преподавателей в онлайн-обучении. В порядке понижения уровня значимости они включают следующие роли:

- эксперта в предметной области (должен обеспечивать обновление знаний по преподаваемой дисциплине);
- педагога (разрабатывает и реализует учебные стратегии, разрабатывает необходимые учебные ресурсы, организует участие студентов и поддерживает их мотивацию);
- социального работника (создает положительную атмосферу для обучения, поддерживает интерактивное взаимодействие, урегулирует конфликтные ситуации);
- контролирующей инстанции (наблюдает за индивидуальными и групповыми достижениями, оценивает индивидуальные и групповые показатели и курс в целом);

– администратора (осуществляет управленческие функции и устанавливает правила при реализации курса, выступает в качестве лидера);

– инструктора в вопросах информационных технологий (организует доступ к технологическим ресурсам, осуществляет выбор соответствующего ресурса для обучения, разрабатывает учебные ресурсы и предоставляет их обучающимся);

– консультанта (даёт рекомендации о повышении эффективности обучения, реагирует на запросы и потребности обучающихся);

– исследователя (проводит исследования по вопросам онлайн-обучения и обобщает их результаты) [12].

Модель компетенций преподавателя онлайн-курсов, которые он должен применять до начала курса, во время проведения курса и после его завершения, включает 51 позицию [13]. Восемнадцать из них задействованы до начала курса. Прежде всего, это способность создавать эффективную онлайн-программу, описывающую условия реализации курса, обязанности, правила поведения и запреты, расположение курса. Преподаватель должен быть знаком с требованиями, которые предъявляются университетом к онлайн-курсам, формулировать цели и задачи обучения, определять критерии участия и оценки и управлять ожиданиями студентов (в частности, избавлять их от иллюзий о получении немедленных ответов на свои вопросы). Важными компетенциями являются эффективное использование технологий реализации онлайн-курса, а также освоение дополнительного аппаратного и программного обеспечения. Отмечается способность создавать хорошо организованный учебный сайт, переводить материал в онлайн-формат и разрабатывать задания с использованием Интернета. Преподаватель должен владеть способами подготовки студентов к онлайн-обучению и сам быть готовым к взаимодействию в интерактивной среде обучения. На этом этапе также востребованы

способность общаться с коллегами, участвующими в онлайн-обучении, оценивать себя и свои навыки, а также вовлечённость в обучение на протяжении всей жизни.

В ходе проведения курса преподаватель исполняет роль фасилитатора, не ограничивающегося вопросами содержания курса, но активно побуждающего студентов к взаимодействию. Важную роль играют такие компетенции, как содействие совместному обучению, развитие сотрудничества и взаимопомощи между студентами [14]. Преподаватель должен владеть активными методами обучения и помогать студентам формировать собственные стили обучения в онлайн-режиме, овладевать возможностями платформы онлайн-обучения и необходимым программным обеспечением, преодолевать трудности и барьеры электронного общения. Для эффективного управления онлайн-курсом преподавателям нужно использовать инструменты стимулирования обучающихся к освоению курса, вырабатывать у них дисциплину и навыки соблюдения сроков выполнения заданий, осуществлять своевременную оценку студенческих работ и предоставлять оперативную обратную связь.

В процессе реализации онлайн-курса преподаватель должен обеспечить концентрацию студентов на учебных задачах, развивать у них критическое мышление, отмечать достижения и недостатки, поощрять обучающихся делиться своим опытом на площадке онлайн-курса. Востребована также группа компетенций, которая не столь важна в традиционном обучении: модерирование обсуждений на форуме и обязательное вмешательство в ситуациях, когда дискуссия идёт в неправильном направлении, установление контактов с обучающимися в случаях их неучастия или деструктивного поведения. Знакомство с процедурами персональной идентификации при проведении контроля и соблюдение требований конфиденциальности также относятся к ключевым компетенциям.

После завершения онлайн-курса от преподавателя требуется способность оценивать обучающихся, курс в целом, а также давать оценку своей деятельности на основе результатов, достигнутых обучающимися. Данный этап включает предоставление обратной связи об итогах прохождения курса и финального тестирования.

О важности специального обучения преподавателей, участвующих в онлайн-обучении, пишут многие авторы [15; 16]. При этом подчёркивается, что такое обучение должно быть всесторонним и непрерывным. Заметим, что в качестве наилучшего формата рекомендуется онлайн-обучение, которое позволяет преподавателям побывать в роли онлайн-студентов [6; 15; 16], или смешанное обучение [17]. Преподаватели должны быть опытными пользователями программного обеспечения, уметь управлять онлайн-курсом, интегрировать веб-источники. Для эффективного онлайн-обучения преподаватели должны осознавать трудности установления связей между знаниями в области педагогики, технологии и дисциплины [18]. Такие курсы должны освещать вопросы как технологий, так и электронной педагогики. В их содержание должны быть включено изучение особенностей используемых платформ обучения, анализ критериев качественного онлайн-обучения, навыки публикации сообщений, объявлений и рецензий, предоставления обратной связи студентам через Интернет, ведения дискуссий и форумов, оценивания студенческих работ, побуждения студентов к активному вовлечению в онлайн-обучение, методы воздействия на отстающих студентов, компетенции в области создания и реализации интерактивных сценариев и решения проблем, с которыми могут столкнуться онлайн-пользователи. Предлагается проводить подготовку преподавателей на той же образовательной платформе, которая используется в университете в онлайн-обучении. Даются рекомендации по созданию архива вебинаров и других мероприятий,

проводимых на платформе, с предоставлением доступа к нему членам коллектива.

Переход к онлайн-обучению ставит университеты перед необходимостью внедрять новые формы деятельности преподавателей, среди которых выделяют кураторство наставников, контроль за процессом реализации онлайн-курсов и ежегодный мониторинг. Наставника предлагается назначать преподавателям, начинающим свою деятельность в онлайн-среде. В таком качестве могут выступать уже имеющие опыт в онлайн-обучении коллеги, не являющиеся непосредственными руководителями курируемых. В идеале наставник должен преподавать ту же дисциплину или, по крайней мере, иметь такую же специальность. В число его обязанностей должно входить знакомство с разрабатываемыми онлайн-курсами до начала их реализации, регулярное консультирование, наблюдение за тем, как курируемый преподаватель руководит дискуссионным форумом, предоставляет обратную связь обучающимся и оценивает их результаты. В качестве полезной практики также рекомендуется предоставлять курируемым преподавателям доступ к онлайн-курсам их наставников [15].

В ходе контроля за процессом реализации онлайн-курсов предметом мониторинга являются такие параметры, как частота и продолжительность присутствия преподавателя на площадке онлайн-курса, прежде всего – на дискуссионном форуме, время ответа на обращения по электронной почте и сроки проверки выполненных заданий. В онлайн-обучении востребованы умения активизировать познавательный процесс обучающихся с помощью оперативных ответов и коротких комментариев. В зарубежных университетах при отборе кандидатов на роль преподавателя онлайн-курсов соискателя просят, например, прокомментировать сообщения студенческого дискуссионного форума. Вводятся нормативы, регулирующие максимальные сроки реагирования преподавателей на электронные письма и

периодичность модерирования ими обсуждений на форуме (обычно это 24 часа в рабочие дни недели и 48 часов в выходные дни). Возможности платформ дистанционного обучения позволяют формировать такие отчёты за любой необходимый период, и управленческие структуры университетов, как правило, отслеживают их еженедельно. Помимо упомянутых количественных показателей, анализируются и качественные показатели, такие как содержательные характеристики деятельности преподавателя по руководству дискуссионным форумом, общению с обучающимися по электронной почте, написанию отзывов на выполненные ими работы и осуществлению других форм взаимодействия [15].

В статье [19] выделяются семь параметров, по которым оценивается успешность деятельности онлайн-преподавателей: 1) знание и создание содержания курса; 2) разработка и структурирование онлайн-курса; 3) знание обучающихся; 4) укрепление отношений между преподавателем и обучающимися; 5) руководство обучением студентов; 6) оценка онлайн-курсов и 7) сохранение присутствия преподавателя.

Особенности программ подготовки преподавателей к онлайн-обучению

В зарубежных университетах и колледжах существуют программы дополнительного образования в сфере e-Competence для преподавателей. Так, программа «Цюрихского сертификата электронного обучения» включает три компонента: прохождение специальных учебных курсов по программе академического обучения, размышление о курсах с коллегами на онлайн-форуме и написание отчёта в форме рефлексии собственного опыта участия в онлайн-обучении. Преподаватели могут выбирать курсы из следующего перечня: «Основы электронного обучения», «Учебный проект», «Психологические аспекты обучения», «Онлайн-общение в сценариях электронного обучения», «Оценка электронного обучения»,

«Формальные и неформальные оценки», «Производство мультимедиа», «Форматирование текста», «Юзабилити», «Управление проектами для электронного обучения», «Совместное электронное обучение», «Виртуальные классы». Кроме того, участники обязаны обсуждать друг с другом на онлайн-форуме свой опыт прохождения выбранных курсов, плюсы и минусы онлайн-обучения в высшем образовании. Отчёт по результатам прохождения программы должен включать самоанализ собственного опыта с индивидуальной концепцией и внедрением онлайн-обучения в свои курсы. Отчёт анализируется экспертами. Вся рабочая нагрузка составляет около 450 часов [17].

Программа «TAP Certificate» Университета Уорвика предлагает курс «Дизайн электронного обучения» («eLearning Design»), состоящий из шести этапов. На первом этапе, посвящённом принципам проектирования электронного обучения, достигается понимание обучающимися процесса создания онлайн-курса, рассматриваются понятия «электронная информация» и «электронное обучение» и анализируется процесс поддержки онлайн-обучения в организации. На втором этапе – этапе анализа – изучаются особенности аудитории, запрос на онлайн-обучение и практические ограничения, формулируются цели обучения и осуществляется выбор методов обучения и мультимедиа. На третьем этапе – этапе проектирования – разрабатываются дизайн и ключевые решения для проекта онлайн-курса, отбирается предметное содержание, проектируются структура меню, навигация и интерфейс курса. Проектируются действия, направленные на удержание внимания студентов и побуждение их к овладению новыми навыками. Отбираются элементы мультимедиа, соответствующие задачам обучения, такие как текст, звуковые файлы, видео. Осуществляется знакомство с основами визуального дизайна, выбор графики и шрифтов. На четвёртом этапе создаётся раскладка онлайн-курса с включением всех

экранных текстов, инструкций, объяснений, вопросов и поддержки. Формулируется введение, включающее цели, сроки, ожидания и мотивацию учащихся. Решается задача обеспечения баланса информационных и интерактивных страниц, определяются типы используемых вопросов (множественный выбор, истина / ложь, установление соответствия, установление последовательности и др.). Описываются изображения, анимация, видео и инструкции по программированию. Составляются сценарии для голосового озвучивания и пишутся инструкции по навигации. Включаются интерактивные задания, позволяющие учащимся осуществлять самопроверку. Проектируются детали процесса оценивания, принимается решение о его онлайн- или офлайн-формате. Пятый этап – этап разработки – предполагает ознакомление с инструментами разработки, перенос раскладки в используемое средство разработки и выбор навигационной панели, поиск или создание элементов мультимедиа, изучение вопроса о правах на интеллектуальную собственность. Осуществляется публикация готового проекта в системе управления обучением или через другие каналы, организуется его альфа- и бета-тестирование. На шестом – завершающем – этапе анализируются факторы, которые целесообразно учитывать на этапе реализации, например регистрация студентов, техническая и контентная поддержка, возможные барьеры, мониторинг достижений и т. д. [20].

В исследовании [18] описана программа профессионального развития преподавателей, которая была реализована для преподавателей девяти нидерландских вузов. Программа состоит из четырёх отдельных онлайн-модулей: создание совместных знаний, образовательные приложения Web 2.0, измерение знаний и понимания и наблюдение за учащимися в дистанционном обучении. Информация об этих и ряде других курсов по онлайн-обучению для преподавателей представлена в *таблице 1*.

Таблица 1

№	Название курса	Содержание курса	Университет	Объем	Ссылка
1	Сертификат по проектированию онлайн-обучения (eLearning Instructional Design Certificate Program)	Обязательные курсы: Принципы проектирования онлайн-обучения; Инструменты разработки онлайн-обучения; Разработка и развитие интерактивных онлайн-курсов; Управление проектами для специалистов по онлайн-обучению; Оценка в онлайн-обучении; Практикум по образовательному дизайну в онлайн-обучении	Университет Калифорнии, Ирвин	9–18 месяцев	https://ce.uci.edu/areas/business_mgmt/elearning/
2	Сертификат по проектированию и развитию онлайн-обучения (eLearning Instructional Design and Development Certificate Program)	Курс 1. Проектирование эффективного онлайн-обучения. Модуль 1. Введение в дизайн онлайн-обучения. Модуль 2. Обучающие теории и мотивация учения. Модуль 3. Анализ потребностей учащихся и заданий. Модуль 4. Цели обучения и оценка в онлайн-обучении. Модуль 5. Выбор стратегий и инструментов. Модуль 6. Создание прототипа онлайн-курса. Курс 2. Разработка и внедрение онлайн-обучения. Модуль 1. Определение учебных элементов и отбор содержания. Модуль 2. Определение учебных методов и ресурсов. Модуль 3. Устранение проблем с правами на интеллектуальную собственность. Модуль 4. Выбор системы управления обучением. Модуль 5. Выполнение раскладовки и создание прототипа онлайн-курса. Модуль 6. Управление проектами. Курс 3. Оценка онлайн-обучения. Модуль 1. Типы оценок в онлайн-обучении. Модуль 2. Обратный дизайн: цели и задачи. Модуль 3. Альтернативные оценки, инструменты и обратная связь. Модуль 4. Создание эффективных тестов. Модуль 5. Оценка качества и стоимости онлайн-курса. Модуль 6. Другие варианты оценивания.	Университет штата Орегон	18 недель	https://pace.oregonstate.edu/catalog/e-learning-instructional-design-and-development-certificate
3	Сертификат по онлайн-обучению (Online teaching certificate)	Неделя 1. Обзор программы и целей обучения. Неделя 2. Показатели качества онлайн-курсов. Неделя 3. Разработка учебного плана и расписания для онлайн-курса. Неделя 4. Сообщества онлайн-обучения. Неделя 5. Учебная деятельность и оценки в онлайн-обучении.			

№	Название курса	Содержание курса	Университет	Объем	Ссылка
		Неделя 6. Технологии в онлайн-обучении. Неделя 7. Обзор содержания онлайн-курса и авторские права. Неделя 8. Доступность и юзабилити в онлайн-обучении. Неделя 9. Регулирование нагрузки преподавателей в онлайн-обучении. Неделя 10. Подготовка к встрече с наставником и дальнейшему обучению. Факультативные курсы: Онлайн-дизайн; Онлайн-обучающиеся; Онлайн-инструменты; Онлайн-управление; Доступность в онлайн-обучении; Виртуальные научные лаборатории; Социальные медиа; Смешанное обучение; Педагогическое проектирование; Оценка качества; Лидерство в онлайн-обучении.		13 недель	http://info2.onlinelearningconsortium.org/LP-OSCQR-Rubric-Download-Request.html
4	Сертификат по онлайн-обучению повышенного уровня (Advanced online teaching certificate)	Раздел 1. Анализ проекта онлайн-курса. Раздел 2. Цели и оценки. Раздел 3. Активные методы обучения. Раздел 4. Вопросы доступности мультимедиа и социальных медиа.		12 недель	http://info2.onlinelearningconsortium.org/LP-OSCQR-Rubric-Download-Request.html
5	Программа «TAP Certificate» Дизайн электронного обучения (eLearning Design)	Этап 1. Принципы проектирования онлайн-обучения. Этап 2. Анализ особенностей аудитории, целей, методов и средств оценки. Этап 3. Проектирование дизайна, отбор содержания, создание интерфейса онлайн-курса. Этап 4. Создание детализированного сценария онлайн-курса, включающего тексты, инструкции, объяснения, вопросы и справочную информацию. Этап 5. Разработка онлайн-курса с использованием инструментария, создание элементов мультимедиа. Этап 6. Особенности процесса реализации онлайн-курса. Этап 7. Оценка онлайн-курса, критерии качества онлайн-обучения.	Университет Уорвика	5 недель	https://www.tap-training.com/course-search/tap-certificate-in-elearning-design-classroom-blend/
6	Обучение онлайн-обучению (Learning to Teach Online)	Неделя 1. Модуль 1: Почему онлайн-обучение важно. Модуль 2: Открытые и институционально поддерживаемые технологии. Неделя 2. Модуль 3: Планирование онлайн-обучения. Модуль 4: Интерактивные учебные мероприятия. Неделя 3. Модуль 5: Стратегии онлайн-оценки.			

№	Название курса	Содержание курса	Университет	Объем	Ссылка
		Модуль 6: Онлайн-ресурсы. Неделя 4. Модуль 7: Привлечение и мотивация студентов. Модуль 8: Стратегии оценки. Неделя 5. Вопросы и ответы.	Государственный университет Австралии (Университет Нового Южного Уэльса)	5 недель	https://www.coursera.org/learn/teach-online#syllabus
7	Основы виртуального обучения (Foundations of Virtual Instruction)	Неделя 1. История виртуального обучения. Неделя 2. Синхронные и асинхронные технологии. Неделя 3. Переход от класса к виртуальной среде. Неделя 4. Справедливость и доступ, финансирование и закон.	Университет Калифорнии, Ирвин	5 недель	https://www.coursera.org/learn/virtual-school
8	Расширенные стратегии обучения в виртуальном классе (Advanced Instructional Strategies in the Virtual Classroom)	Неделя 1. Непосредственное обучение. Неделя 2. Коммуникации и выстраивание отношений. Неделя 3. Переосмысление заданий и оценок. Неделя 4. Методы работы с отстающими и пассивными студентами. Неделя 5. Онлайн-сообщества.		5 недель	https://www.coursera.org/specializations/virtual-teacher
9	Экология онлайн-обучения: инновационные подходы к обучению в цифровую эпоху (e-Learning Ecologies: Innovative Approaches to Teaching and Learning for the Digital Age)	Неделя 1. Повсеместное обучение. Неделя 2. Активное конструирование и мультимодальное представление знаний. Неделя 3. Рекурсивная обратная связь и совместное конструирование знаний. Неделя 4. Метapoзнание и дифференцированное обучение.	Университет штата Иллинойс	4 недели	https://www.coursera.org/learn/elearning
10	Педагогический дизайн для онлайн-обучения (Instructional Design for eLearning)	Раздел 1. Основные элементы учебного проектирования. Раздел 2. Проектирование онлайн-курсов. Раздел 3. Интерактивные элементы в онлайн-курсах. Раздел 4. Дальнейшее развитие навыков в области проектирования онлайн-курсов.			https://www.udemy.com/instructional-design-for-elearning/
11	Программа Основы онлайн-обучения (eLearning Essentials Programme)	Раздел 1. Проектирование онлайн-обучения. Раздел 2. Разработка сценариев для онлайн-обучения. Раздел 3. Оценка в онлайн-обучении. Раздел 4. Эффективность онлайн-обучения.	Университет Ньюкасла		https://www.harvest.ie/course/the-knowledge/40-elearning-instructional-design-course

В результате проведённого анализа литературы нами был сформирован перечень компетенций, которыми должны овладеть преподаватели для включения в онлайн-обучение:

- способность проектировать и разрабатывать педагогический дизайн онлайн-курсов на основе знаний об отечественном и мировом опыте онлайн-обучения, нормативно-правовых аспектах онлайн-обучения, педагогических теориях онлайн-обучения, форматах и технологиях онлайн-обучения, структуре и составе онлайн-курсов;

- готовность к разработке содержания и методическому проектированию онлайн-курсов с использованием различных форм цифрового контента;

- готовность к использованию современных технологий и инструментов при создании различных форм цифрового контента онлайн-курсов;

- готовность к использованию технологий Web 2.0 для организации коллективного педагогического взаимодействия в онлайн-обучении;

- готовность к проектированию, разработке и использованию инструментов оценки качества онлайн-курсов и результатов онлайн-обучения.

Заключение

В КНИТУ на базе Института дополнительного профессионального образования при поддержке ПАО «Газпром» реализуется программа онлайн-обучения руководителей и специалистов компании. В рамках проекта был оборудован класс для обучения в электронном формате и на базе MOODLE создана собственная платформа дистанционного образования e-idpo.kstu.ru. В настоящее время институтом разработаны 33 онлайн-программы дополнительного профессионального образования, включая 3 программы профессиональной переподготовки. Среди предлагаемых онлайн-курсов – «Метрологическое обеспечение средств автоматизации», «Автоматизация технологических процессов и производств», «Коррозия и защита трубопроводов», «Эксплуатация и техническое обслуживание компрессорных станций», программа переподготовки «Нефтегазовое дело» и др. [21]. Планируется расширение сферы онлайн-обучения и открытие нового направления – подготовка преподавателей к проектированию и осуществлению онлайн-курсов.

Статья поступила в редакцию 18.11.18

Принята к публикации 10.01.19

Faculty Training for Online Teaching: Roles, Competences, Contents

Mansur F. Galikhanov – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Director of the Institute of Further Professional Development, e-mail: mgalikhanov@yandex.ru

Gulnara F. Khasanova – Dr. Sci. (Education), Prof., Department of engineering education and psychology, e-mail: gkhasanova@mail.ru

Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia

Address: 68, K. Marx str., Kazan, 420015, Russian Federation

Abstract. An important trend in higher education is an increasing use of digital technologies and an expansion of online-learning formats, which poses new challenges for university faculty to master the pedagogical competences in teaching online.

Universities are forced to expand their educational activities in the online environment, and to involve an increasing number of teachers in the design and delivery of online courses. However, faculty members often do not have the necessary skills and competencies, and their experience in the use

of digital technology is insufficient. Meanwhile, the success of online teaching depends not only on advanced methods and technologies, but first of all on the quality of faculty involved. An important issue is how teachers are trained to perform these tasks. To ensure the effectiveness of online education, the Institute of Further Professional Education of the Kazan National Research Technological University is developing approaches to training faculty for the transition to virtual learning environment. They should take into account factors, incentives and barriers affecting faculty's participation in online teaching, and analyze changes in the activities of teaching staff in the online environment.

The paper dwells on the foreign experience in training faculty for online teaching. We analyzed publications considering new roles and competencies of online teachers, barriers and motivations that encourage faculty to participate in online learning. The paper gives an overview of the content of foreign training courses aimed at the formation of a complex of subject, pedagogical and technological competencies of faculty related to online teaching. The main goal of the analysis was to determine the core competencies of online teachers, so that to reflect them in the program of training faculty for teaching online.

Keywords: online-education, eLearning teaching methods, online-courses, online environment, stimulus and barriers to online-teaching, online instructor, faculty training for online teaching, faculty e-competencies

Cite as: Galikhanov, M.F., Khasanova, G.F. (2019). [Faculty Training for Online Teaching: Roles, Competences, Contents]. *Vysshee pbrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 2, pp. 51-62 (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62>

Литература / References

1. Хасанова Г.Ф., Зарипов Р.Н. Педагогический потенциал открытых образовательных ресурсов // Казанский педагогический журнал. 2018. №4. С. 68-72 [Khasanova, G.F., Zaripov, R.N. (2018). Open Educational Resources: Pedagogical Potential. *Kazanskii pedagogicheskiy zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. No. 4, pp. 68-72. (In Russ., abstract in Eng.)]
2. Хасанова Г.Ф. Технологические инновации в инженерном образовании в контексте социально-гуманитарного знания // Казанская наука. 2017. №6. С. 92-94 [Khasanova, G.F. (2017). Technological Innovations in Engineering Education in Socio-Humanitarian Context. *Kazanskaya nauka = Kazan Science*. No. 6, pp. 92-94. (In Russ., abstract in Eng.)]
3. Report of the Special Rapporteur on the right to education. United Nations General Assembly. 6 April 2016. A/HRC/32/37 Available at: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/070/33/PDF/G1607033.pdf?OpenElement>
4. Betts, K. (2014). Factors Influencing Faculty Participation & Retention in Online & Blended Education. *Online Journal of Distance Learning Administration*. Vol. 17. No. 1.
5. Parker, A. (2003). Motivation and Incentives for Distance Faculty. *Online Journal of Distance Learning Administration*. No. 6. Available at: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall63/parker63.htm>
6. Panda, S., Mishra, S. (2007). E-Learning in a Mega Open University: Faculty Attitude, Barriers and Motivators. *Educational Media International*, Vol. 44, no. 4, pp. 323-338.
7. Ammenwerth, E. (2017). Envisioning Changing Role of University Teacher in Online Instructional Environments. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Vol. 9. No 3.
8. Maguire, L.L. (2005). Literature Review – Faculty Participation in Online Distance Education: Barriers and Motivators. *Online Journal of Distance Learning Administration*. Vol. VIII, No. I.

9. Neely, P.W., Tucker, J.P. (2010). Unbundling Faculty Roles in Online Distance Education Programs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. No. 11, pp. 20-32.
10. Coppola, N.W., Hiltz, S.R., Rotter, N. (2001). Becoming a Virtual Professor: Pedagogical Roles and ALN. *Proceedings of the 34th Hawaii International Conference on System Science*.
11. Chang, C., Shen, H.-Y., Liu, E. Z.-F. (2014). University Faculty's Perspectives on the Roles of E-instructors and their Online Instruction Practice. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. No. 15, pp. 72-92.
12. Bawane, J., Spector, J. M. (2009). Prioritization of Online Instructor Roles: Implications for Competency-Based Teacher Education Programs. *Distance Educatio*. No. 30, p. 383.
13. Smith, T.C. (2005). Fifty-One Competencies for Online Instruction. *The Journal of Educators Online*. No. 2(2).
14. Niess, M., Gillow-Wiles, H. (2013). Developing Asynchronous Online Courses: Key Instructional Strategies in a Social Metacognitive Constructivist Learning Trajectory. *Journal of Distance Education*. No. 27. Available at: <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/831/1473>
15. Clinefelter, D. (2012). Best Practices in Online Faculty Development. In: *Learning House Whitepaper*. Available at: https://www.learninghouse.com/wp-content/uploads/2017/09/Best-Practices-for-Online-Faculty-Development_Web_Final.pdf
16. Yang Y., Cornelious L. (2005). Preparing Instructors for Quality Online Instruction. *Online Journal of Distance Learning Administration*. Vol. VIII. No. 1.
17. Volk, B., Keller, S.A. (2010). The "Zurich E-Learning Certificate": A Role Model for the Acquirement of e-Competence for Academic Staff and an Example of a Practical Implementation. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. No. 1. Available at: http://www.eurodl.org/materials/contrib/2010/Volk_Keller.pdf
18. Rienties, B., Brouwer, N., Lygo-Baker, S. (2013). The Effects of Online Professional Development on Higher Education Teachers' Beliefs and Intentions Towards Learning Facilitation and Technology. *Teaching and Teacher Education*. No. 29, pp. 122-131.
19. Baran, E., Correia, A., Thompson, A. (2011). Transforming Online Teaching Practice: Critical Analysis of the Literature on the Roles and Competencies of Online Teachers. *Distance Education*. No. 32(3), pp. 421-439.
20. TAP Certificate in e-Learning Design. The Training Foundation. Available at: <https://www.tap-training.com/course-search/tap-certificate-in-elearning-design-classroom-blend/>
21. Мифтахутдинова Л.Т. Об опыте использования дистанционных образовательных технологий и электронных ресурсов при реализации дополнительных профессиональных программ в технологическом университете // Инженерное образование. 2018. № 23. С. 64-70 [Miftakhutdinova, L.T. (2018). On the Experience of the Use of Distant Education Technologies and e-Resources in Further Professional Education Programs in Technological University. *Inzhenernoe obrazovanie = Engineering Education*]. No. 23, pp. 64-70. (In Russ.)

The paper was submitted 18.11.18

Accepted for publication 10.01.19

Introduction to University Calculus for “Bunkei” Students in Waseda

Takuya Sobukawa – PhD, Prof. of Global Education Center, e-mail: sobu@waseda.jp

Satoru Takagi – PhD, Assoc. Prof. of Global Education Center, e-mail: satoru@waseda.jp

Waseda University, Tokyo, Japan

Address: Nishi-Waseda 1-6-1, Shinjuku, Tokyo, 169-8050, Japan

Hiroaki Uesu – PhD, Assist. Prof. of Math. and Science Education Research Center, e-mail: uesu@neptune.kanazawa-it.ac.jp

Kanazawa Institute of Technology, Kanazawa, Japan

Address: 7-1 Ohgigaoka Nonoichi, Ishikawa, 921-8501, Japan

Abstract. *In these days, mathematics is one of the most important tools for any person. However, in Japan, many students hate and avoid mathematics in their high school age. In Waseda University, one of the biggest and oldest private universities in Japan, special curriculum is constructed for such “Bunkei” students who major in social or human science.*

Keywords: *math education, economy, commerce, “Bunkei” students, high school math, higher school math, curriculum for «Bunkei», social science, Humanities, “Rikei”, natural science*

Cite as: Sobukawa, T., Takagi, S., Uesu, H. (2019). Introduction to University Calculus for “Bunkei” Students in Waseda. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 2, pp. 63-68.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-63-68>

Introduction

First, we shall discuss about background and our aim in this paper.

“Bunkei” and “Rikei”. In Japan, in many cases, each senior high school is divided into 2 courses, “Bunkei” and “Rikei” for the preparation of the entrance examination of universities. In “Bunkei” course, they study social and human sciences, mainly. In “Rikei”, they study natural science, mainly. At the end of first grade of senior high school (=tenth grade), they have to choose one of them. Teachers recommend “Rikei” to excellent students, not after their interest but the score of mathematics. So, almost all “Bunkei” students hate or avoid mathematics. Yes, they do not need math for their entrance examination at university. Hence, at the entrance of university, many “Bunkei” students have very few (or sometimes no) knowledge of mathematics.

New plan in math education as liberal arts in 21st century. Waseda university, one of the oldest, biggest and strongest private universities

in Japan, has constructed a new plan on liberal arts¹. It has five divisions – academic writing, English, information (and communication) technology, statistics and mathematics. In our math division, we teach in four parts: 1) calculus, 2) linear algebra, 3) mathematical structures, 4) mathematics, logic and communication.

Such “Bunkei” students, 80 percent of Waseda’s students, need to learn high school math again, but we decided that we DO NOT give “high school math” itself. It should be some kind of “university math”.

In 2007, the second author S. Takagi started to plan the course, especially, parts 1 and 2. He named them as “Introduction to University Math” and planned that we teach not only high school math but also some application to economy or commerce. So, in part 1, we teach calculating interest and its preparation in high school/university math, and linear algebra and

¹ In Waseda university, that plan is named “Waseda Next 125” after the 125th anniversary year in 2007 [1].

linear programming, in part 2. Later, the third author H. Uesu reinforced such application in part 1 after his knowledge of math education. The first author, T. Sobukawa has constructed part 4 in 2014 and other version of part 1 in 2017. Part 3 is just in preparation.

In this paper, we shall introduce the history of part 1, as a new suggestion on math education in university.

Main part: On calculus – Basic policy

They say math is an important tool for “Bunkei” studies. So, classes of basic mathematics, calculus and linear algebra in many cases, have been organized at each university. However, in general mathematics classes, emphasis is often placed on solving mathematical problems without the point of contact with the real world. Hence, the motivation for learning mathematics is reduced for “Bunkei” students who wish to use mathematics as a tool.

Therefore, we decide the goals of this course are the following: 1) simple and compound interest, 2) install deposit, 3) repayment of loan, 4) mini/max problems of 2 variable functions, used in mathematical economy.

In high school in Japan, they learn the following topics in calculus and related fields:

1) linear and quadratic function, 2) exponential functions, 3) logarithmic functions, 4) trigonometric functions, 5) other functions, 6) sequence and series (arithmetic, geometric etc.), 7) recursive relation in sequence, 8) limit, 9) derivative/differentiation, 10) integration.

We pick up useful topics of them to study our goal. So, we have constructed 3 courses.

Version 1.0, Takagi’s plan (2008–2014)

A basic plan of the course is “prepare first, then apply”.

Course A. Takagi created the elementary level “Course A” for “Bunkei” students who especially hate or avoid mathematics until now. In 2008, as the first version 1.0, he put the following units of this course:

- 1) concept of numbers and sets,
- 2) exponential and logarithmic functions,

- 3) sequence and series,
- 4) limit,
- 5) binomial theorem,
- 6) Napier’s number and proof of existence the number,
- 7) concepts of interest, simple and compound interest, continuous compound interest, calculation of simple and compound interest.

The flow of learning that deals math and economics separately is as usual.

He also wrote a textbook dedicated to these learning contents [2], and made video lectures based on it. The main feature of this textbook is that the notations of University Math are explained as the first section for elementary “Bunkei” students. After the first quarter, most students felt hard to study especially the proof of existence of Napier’s number. Therefore, he revised the course units each year. Finally, he arranged this course as version 1.4 with the following units:

- 1) exponential functions,
- 2) logarithmic functions,
- 3) sequence and series,
- 4) binomial theorem,
- 5) limit and Napier’s number,
- 6) concepts of interest, simple and compound interest, continuous compound interest,
- 7) calculation of simple and compound interest.

This revised textbook [3] contains the appendix that deals with not only economics but other applications, pyramid scheme, magnitude of earthquake, hydrogen-ion exponent (pH), equilibrium state of heat etc. Recurring decimal, the ε - N method of limit, the continuity of real line are also discussed in appendix. Another feature of this revised textbook is used square root, exponential and logarithm tables. These would support that students understand math deeply.

Course B. In 2009, Takagi set up a new intermediate level “Course B” for those who took the elementary level “Course A”. This “Course B” has the following units:

- 1) concepts of interest, revisited,
- 2) useful functions (revisited),

- 3) limit and continuity of functions
- 4) recursive definition of arithmetic and geometric sequences,
- 5) recursive definition by affine transform,
- 6) equal principal/total payment,
- 7) annual rate and real annual rate.

One of the features of this course is that the concepts of interest are explained in detail that depends upon the Japanese language. He wrote a textbook dedicated to this course [4]. In this textbook, recursive definition between 3 terms is not treated in the main course. Fibonacci sequence is considered in appendix, only. As to this course, there are few revisions of contents [5].

For the “Bunkei” students with some mathematics skills, Takagi also put a pretest which can judge which course should be taken. Even if the “Bunkei” students do not take the elementary level “Course A”, they can take the intermediate level “Course B” without taking “Course A” if they pass the pretest. The pretest consists of the following five questions of five alternatives²:

1. Which one is correctly calculated $(\sqrt[3]{2})^{36}$?

2. When expressing $1,1^x = 2$ using logarithm, which one is correctly represented?

3. What is the limit value $\lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n$?

4. When a person who always walks at 4 km/h is walking y km for x hours without rest, which one does correctly represent the relationship between x and y ?

5. Which is the correct limit as $x \rightarrow 0$ of the function $f(x) = -1(x < 0)$, $0(x = 0)$, $1(x > 0)$?

Course C. As the advanced class, for introduction to calculus, the followings were given³:

- 1) functions,
- 2) definition of derivative,
- 3) derivative of polynomial functions,
- 4) (local) maximum and minimum, convexity and concavity,

- 5) partial differential of 2 variable functions,
- 6) extreme problems of 2 variable functions,
- 7) utility function method.

There three courses have a big feature that trigonometric functions and integrations are NOT treated.

Minor version up has been given every year. Finally, we got version 1.4.

Version 2.0, Uesu's plan (2014–)

The plan of this version is “studying math among economy”.

H. Uesu arranged Takagi's version (ver.1.4) and rewrote the textbook of calculus [6–8]. The big difference between ver.1.4 and ver. 2.0 is the introduction of each learning content. Takagi wrote textbooks (like ordinary mathematical textbooks) in the order of “definition, theorem, proving”. Uesu had considered that such textbook style would be very tough for mathematics learning for “Bunkei” students who are not used to studying mathematics. Therefore, he wrote mathematical contents after introducing economic examples so that the mathematical meaning can be understood smoothly. In other words, he wrote examples of economics and the mathematics used there, rather than suddenly introducing mathematical concepts.

In addition, he composed Course A and Course B as a series of courses. As with ver.1.4, Course A is an elementary level and Course B is an intermediate level, but Uesu wrote a textbook with the aim of learning “Napier's number” through Courses A and B. For that reason, he advised “Bunkei” students to take Courses A and B in order.

Course C is for students who wish to learn mathematics more. The difference from ver.1.4 is that the first concrete examples are placed in the middle of the course. As with Courses A and B, he wrote students to make understand basic mathematical concepts through concrete examples.

The contents of each course are as follows.

Course A. Course A's subject goal is “to acquire important basic knowledge of calculus”. We explained the fundamental of the sequence,

² Here, we omit the choice of five alternatives.

³ This course was given by Dr. R. Shinjo, Associate Professor of Kokushikan University, former Assistant Professor of Waseda University.

exponential function, and logarithmic function, by taking an example of the compound interest calculation. It consists of the following 7 lectures:

- 1) simple interest and sequence;
- 2) simple interest and arithmetic series.

Through these 2 lectures, students learn about the basis of a sequence (general term of sequence, sum of sequence, etc.) and arithmetic progression;

- 3) compound interest, then geometric progression and series;
- 4) annual/half year compound interest, then exponential function;

5) quarterly or shorter compound interest and comparison of simple/compound interest. As an example of compound interest in the length of the period, students learn about the mathematical characteristics of exponential functions and linear functions;

6) compound interest and logarithmic function. Students learn about logarithmic function after an example of number of years reaching target amount in compound interest;

7) loan repayment, then recursive definition of sequence.

Course A includes important items of basic mathematics. Students can acquire useful knowledge in real life such as simple/compound interest calculation and loan calculation.

Course B. Course B's subject goal is "to understand Napier's number". We explained the recurrence relations of the sequence, the limit, and Napier's number, by taking an example of the loan calculation. The following lectures are included:

- 1) simple and compound interest (revisited);
- 2) the system of repayment of loan, equal principal/equal total repayment, add on repayment;
- 3) equal total repayment and recursive definition of sequence, real annual rate;
- 4) monthly equal total repayment. In these two lectures, student also learns how to solve the recurrence relations of a sequence;
- 5) limit of sequence to consider continuous compound interest;

6) binomial theorem, as an example of total amount in compound interest calculation;

7) Napier's number and continuous compound interest.

We explain about the knowledge for advanced students such as loan calculation and loan repayment.

Course C. Course C's subject goal is "method of Lagrange multiplier". We explained the differentiation of one variable and the differentiation of two variables, by taking an example of the utility maximization problem. The course includes the following lectures:

- 1) definition of derivative, exponential/logarithmic functions;
- 2) formulae of derivative and mean value theorem;
- 3) higher derivative and graph of functions;
- 4) application to economy I, utility function and budget constraint and maximization problem;
- 5) function of 2 variables, definition, continuity and partial derivative;
- 6) implicit function theorem and conditional extremal problems of 2 variable functions, then, the method of Lagrange multiplier;
- 7) utility limit, indifference curve and utility maximization, an example of multivariable calculus.

We composed Course C as ver.1.4 redesign. The goal of the subject is to learn the representative solution of the conditional maximization problem "method of Lagrange multiplier". As an example, we explain the utility maximization problem, etc.

We consider that there are two significances of learning these courses as follows: 1) mathematical economy is studied deeply; 2) every mathematical tool is explained among economy. So, this course is, so to say, good for the "Rikei" students, because they have no chance to study such topics.

About the former, mathematics is necessary to model the problem and to clarify its mechanism and to suggest a solution. From these courses, students are able to learn it with reasonable pace.

About the latter, in general “Rikei” mathematics classes, emphasis is often placed on solving mathematical problems without much emphasis on the point of contact with the real world. Therefore, it is very meaningful for students to learn the application of mathematics.

Version 1.5, Sobukawa's plan in English (2017–)

After the policy of Japanese government, Waseda is preparing many lectures in English. Some students, educated in foreign countries, need such math courses. They have each math-history. Therefore, it is difficult to construct in the method of version 2.0, depending on the education in Japan or Japanese language.

Therefore, T. Sobukawa has constructed the course NOT after Uesu's idea but Takagi's.

Course A. This course consists of:

- 1) exponential functions,
- 2) logarithmic functions,
- 3) sequence and series,
- 4) binomial theorem,
- 5) limit and Napier's number,
- 6) simple and compound interest,
- 7) install deposit.

This course has several features. Before the version 1.4, notation of university math was explained [3], because the student who has studied in Japan does not use it. However, it is closely related to the expression in English. This version is given for the students studied abroad. So, we omit it. Moreover, many mathematical concepts are treated slightly, e.g. the definition of limit. We need it for pure math but not in economy. On the other hand, we add the theory of install deposit in lecture 7 to use the theory of arithmetic/geometric series. In the version before 1.4, we cannot find the reason why they study them. We DO NOT treat the definition of limit of sequence/function rigidly than other versions.

Course B. This course consists of the following lectures:

- 1) useful tools, exponential/logarithmic functions, sequence and series, revisited;

- 2) install deposit, revisited;
- 3) linear and quadratic approximation of data;
- 4) sequence, recursive definition by affine transform;
- 5) recursive definition among 3 terms;
- 6) equal principal payment;
- 7) total equal payment.

This course has several features: in the lecture 3, we treat Lagrange (linear and quadratic) interpolation (approximation). It is just the preparation to correlation coefficient on statistics. Recursive definition among 3 terms of sequence has treated in the lecture 5. It is a preparation to numerical analysis.

Sobukawa claims these courses have to give such preparation for other studies.

Conclusion

We have offered three courses on math education for “Bunkei” students at university. They are also useful for “Rikei” students for their study.

References

1. Waseda Next 125, Statement of the executive board of Waseda University. 2007. Available at: <http://www.waseda.jp/keiei/next125/common/pdf/vision.pdf> (In Japanese)
2. Takagi, S. (2008). Suugaku kiso plus (calculating interest), Waseda University Press, 101 p., ISBN 978-4-657-08902-1. (In Japanese)
3. Takagi, S. (2013). Suugaku kiso plus α (calculating interest), Waseda University Press, 173 p., ISBN 978-4-657-13008-2. (In Japanese)
4. Takagi, S. (2009). Suugaku kiso plus β (calculating interest), Waseda University Press, 244 p., ISBN 978-4-657-09909-9. (In Japanese)
5. Takagi, S. (2013). Suugaku kiso plus β (calculating interest), (Japanese), Waseda University Press, 242 p., ISBN 978-4-657-13010-5. (In Japanese)
6. Uesu, H. (2014). Suugaku kiso plus γ (calculus) 2014, Waseda University Press, 93 p., ISBN 978-4-657-14003-6. (In Japanese)
7. Uesu, H. and Takagi, S. (2015). Suugaku kiso plus α (calculating interest) 2015, Waseda University Press, 185 p., ISBN 978-4-657-15004-2. (In Japanese)

8. Uesu, H. and Takagi, S. (2015). Suugaku kiso plus β (calculating interest) 2015, Waseda University Press, 109 p., ISBN 978-4-657-15006-6. (In Japanese)

Acknowledgement. The paper is prepared on the basis of the report at the 5th International Scientific Conference “Functional spaces. Dif-

ferential operators. Problems of mathematical education” (Moscow, People’s Friendship University of Russia, 26–29 November 2018). The authors express their gratitude to the colleagues for the discussion of the manuscript.

The paper was submitted 09.01.19

Accepted for publication 13.01.19

Введение в курс математики для гуманитариев в Университете Васэда

Такуя Собукава – PhD, проф., Глобальный образовательный центр. E-mail: sobu@waseda.jp
Университет Васэда, г. Токио, Япония

Адрес: Nishi-Waseda 1-6-1, Shinjuku, Tokyo, 169-8050, Japan

Сатори Такаги – PhD, доцент, Глобальный образовательный центр. E-mail: satoru@waseda.jp
Институт технологий Канагавы, Канагава, Япония

Адрес: 7-1 Ohgigaoka Nonoichi, Ishikawa, 921-8501, Japan

Хироаки Уэсу – PhD, доцент, Исследовательский центр математических и естественных наук. E-mail: uesu@neptune.kanazawa-it.ac.jp

Институт технологий Канагавы, Канагава, Япония

Адрес: 7-1 Ohgigaoka Nonoichi, Ishikawa, 921-8501, Japan

Аннотация. В наши дни математика является важным инструментом для любого человека. Между тем в Японии многие студенты ненавидят математику и избегают ею заниматься со времен обучения в средней школе. В Университете Васэда, одном из старейших и крупнейших частных высших учебных заведений Японии, для студентов-гуманитариев («Bunkei»), специализирующихся в социальных и экономических науках, разработано три специальных практико-ориентированных курса по математике. В статье представлено содержание каждого курса.

Ключевые слова: преподавание математики, курс математики для студентов-гуманитариев, Bunkei, Университет Васэда

Для цитирования: Sobukawa, T., Takagi, S., Uesu, H. Introduction to University Calculus for “Bunkei” Students in Waseda // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 63–68.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-63-68>

Благодарности. Статья подготовлена на основе доклада, сделанного на 5-й Международной конференции «Функциональные пространства. Дифференциальные операторы. Проблемы математического образования» (Российский университет дружбы народов, Москва, 26–29 ноября 2018 г.). Авторы выражают признательность коллегам за конструктивное обсуждение идей доклада.

Статья поступила в редакцию 09.01.19

Принята к публикации 13.01.19

К дискуссии о вузовской философии: что, как, зачем

Гусева Елена Алексеевна – д-р филос. наук, проф. E-mail: dvorgus@mail.ru

Панфилова Марина Игоревна – канд. филос. наук, доцент. E-mail: panfi-marina@yandex.ru

Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 191023, г. Санкт-Петербург, ул. Садовая, 21

***Аннотация.** В статье обсуждаются способы формирования у студентов общекультурных (универсальных) компетенций в ходе изучения философии. Авторы полагают, что содержанием курса является история философии, которая при творческом подходе к её преподаванию способна стать школой критического мышления и воспитания, дать направление мысли тем, кто пытается осознанно развивать своё мировоззрение и воспитывать свой ум. Историко-философский подход органически включает в себя проблемный, даёт возможность обсуждать актуальные вопросы современности с опорой на классические образцы философской культуры. Рассматриваются некоторые методики усвоения познавательных навыков, соответствующие стратегии так называемого либерального образования. Авторы обращают внимание на пользу работы студента с философским текстом, на необходимость совершенствования письменной и устной речи, органически связанной с развитием мышления. В условиях возрастающей бюрократической регламентации учебного процесса и лимитированного времени важно сохранять пространство академической свободы, строить преподавание с учётом индивидуально-личностного контакта с той или иной аудиторией. Вузовская философия расценивается как ценный опыт преодоления ограниченности обыденного сознания, представляется источником идей, дающих опору в ситуации эпистемологической неуверенности и ценностного релятивизма. В статье освещены как философско-теоретические, так и прикладные аспекты проблемы преподавания философии в вузе.*

***Ключевые слова:** содержание курса философии, философия как история философии, методики изучения философии, философия и обыденное сознание, культура личности*

***Для цитирования:** Гусева Е.А., Панфилова М.И. К дискуссии о вузовской философии: что, как, зачем // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 69-78.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-69-78>

Введение

Авторы выбрали для своей статьи жанр комментария к двум недавним публикациям журнала «Высшее образование в России», посвящённым проблеме преподавания философии в вузе. В статье Д.Н. Безгодова, Е.А. Вологина, С.В. Шиловой речь идёт о философии для бакалавриата и специалитета технических направлений [1], в статье В.М. Карелина, Н.И. Кузнецовой, И.Н. Грифцовой – о философии для гуманитариев [2]. Обе сочетают в себе обычные для

такого рода статей декларации («должна», «предназначена», «призвана», «обязана») и конкретные, выверенные усилиями авторов практические соображения относительно структуры и содержания курса для студентов нефилософского профиля. Интересно отметить сходство и различие подходов к проблеме. Авторы первой публикации, задаваясь вопросом, зачем нужна философия «профессиональным айтишникам, инженерам-строителям, нефтяникам, газовикам, энергетикам и т.д.», пытаются отыскать её

прикладную пользу. Апология философии ведётся в русле опровержения её непрактичности. Предложенный авторами ответ – редукция философии к менеджменту. Поскольку инженер работает в коллективе специалистов, он неизбежно выполняет управленческие функции и ему необходимо «понимать ценности своей организации и их значение для её эффективной деятельности, а в идеале он должен уметь анализировать ценности: различать их, определять их феноменальное содержание, а также экзистенциальный и прагматический вес». Особая роль философии в контексте организационной культуры связывается авторами с тем, что именно она выработала метод объективного описания и сопоставления ценностей. Авторы используют и другую тактику – апелляцию к мировоззренческой функции философии с отсылкой к соответствующей компетенции – «способности использовать основы философских знаний для формулировки мировоззренческой позиции». Итак, в статье представлен опыт «самооправдания» философии: она способствует как личностному развитию обучающихся, так и их общепрофессиональной подготовке.

В статье В.М. Карелина, Н.И. Кузнецовой, И.Н. Грифцовой профессиональная польза философии остаётся на втором плане. На первый выдвигается её общекультурная функция, причём авторам представляется необходимой не столько разработка «стратегической идеологии» базового философского образования, сколько определение «матричной структуры» и ключевых аспектов его содержания. Стратегическая идеология, впрочем, обозначена здесь достаточно отчётливо: словосочетание «критическое мышление» повторяется в тексте более 10 раз. Критическое мышление определяется как достоинство личности и гражданина, как навык «разностороннего рассмотрения предмета, сопряжённого с возможностью (а порой и необходимостью) смены позиции анализа». Это ещё и «искусство контекстуализации, т.е. определения исторической обу-

словленности изучаемого предмета, а также исходной позиции и границ собственного исследования». Однако нас более всего заинтересовала предлагаемая структура курса, поскольку именно в ней присутствуют нетривиальные решения. В их числе – предложение начинать краткое историко-философское введение прямо с современной философии, а также исключение из курса онтологической проблематики. Первая новация имеет обоснование, которое рассмотрим ниже, вторая же вовсе никак не комментируется; структура дисциплины состоит из четырёх разделов: 1) Предмет философии как проблема. Многообразие современных философских практик; 2) Философия познания; 3) Проблема человека в философии (философская антропология); 4) Социальная философия.

В дальнейшем мы будем опираться на собственный опыт обдумывания трёх классических педагогических вопросов: что? как? зачем? Какие знания и навыки следует осваивать студенту в курсе философии? Какими средствами обеспечить это освоение? Зачем ему это нужно?

Что преподавать?

Приступая к комментарию, сразу определим свою позицию по давнему, ещё в советских вузах обсуждавшемуся вопросу о необходимости адаптировать содержание курса философии к профилю вуза. Думаем, что такой необходимости нет. Стоит ли лукавить? Можно быть хорошим программистом, бухгалтером, переводчиком, специалистом по логистике и т.д., не прочитав ни одного диалога Платона, не имея никакого представления о полемике Поппера и Куна. Рассмотренная выше попытка обосновать пользу философской аксиологии для менеджмента организации представляет собой довольно связную логически конструкцию, «зависающую», однако, в сфере отвлечённых умозрений. Привлечённая авторами концепция «рефлексивного анализа» Лестера Эмбри не меняет сути дела. Эмпирическую же вери-

фикацию пользы вузовской философии для успешной работы инженера-управленца никто не проводил, да и вряд ли это возможно. «В идеале» инженер должен уметь анализировать, различать, сопоставлять экзистенциальные и прагматические ценности. Как и любой полноценный человек, независимо от того, какова его профессия. «Я, Василий Иванович, совершенно не понимаю, как это человеку, который путает Канта с Шопенгауэром, доверили командовать дивизией», – восклицает герой романа В. Пелевина [3]. Самооправдания философии в духе утилитаризма схожи с комическим негодованием этого персонажа. Кстати, в современной художественной литературе содержится немало иронических «портретов» философии, позволяющих профессиональному философу взглянуть на себя со стороны [4].

Уверены, что курс вузовской философии адресован личности молодого человека и призван внести свою посильную лепту в формирование его культуры. Думается, что только в этом качестве философия может приносить пользу, сохранять своё лицо без всяких самооправданий и занимать достойное место в системе высшего образования. Во всяком случае, до тех пор, пока высшее образование в целом сохраняет хотя бы призрачную ориентацию на принципы универсализма, а не узкого сциентизма и технократизма. И до тех пор, пока сама культура обороняет свои рубежи перед натиском посткультуры.

Наличие универсальных (общекультурных) компетенций в содержании ФГОС ВО обеспечивает на сегодняшний день почву под ногами у тех гуманитарных дисциплин, которые уцелели в ходе модернизации. Однако такой административный щит, к счастью, не освобождает преподавательское сообщество от необходимости обдумывать и апробировать на практике способы их формирования, то есть пребывать в режиме того самого «критического мышления» и «мировоззренческого самоопределения», которые в них обозначены. Обнаруживается спектр проблем, которые интересно обсуждать как

в горнем пространстве философской рефлексии, так и в дольном мире повседневного педагогического опыта. Так, не теряет своей актуальности прояснение таких понятий, как «культура личности» (весьма интересно соотношение этого понятия с «культурным капиталом» у П. Бурдьё), «мировоззренческая позиция», «критическое мышление». Какой тип личности сегодня социально значим? Действительно ли в «административной вселенной», в «обществе потребления» так уж востребована универсально развитая и критически мыслящая личность? Становлению какого типа мировоззрения призвана способствовать вузовская философия, если в социуме сегодня сосуществуют и конкурируют различные мировоззрения, при том что очевидным образом доминирует принцип «экономизма»? И что значит «мыслить критически»? Атрибут критичности присущ рациональному субъекту по определению, но какого рода критицизм востребован именно современным образованием и современной культурой? Все эти проблемы не могут не увлекать преподавателя философии как философа по профессии. Однако в рамках данной статьи нам интересны прежде всего прикладные вопросы: как перевести замечательные цели из декларативной формы в форму достижимую? Как приблизить разум вчерашнего школьника к тому высокому образцу критического мышления, который описан в процитированной выше статье?

В статье Д.Н. Безгодова, Е.А. Вологина, С.В. Шиловой общая структура курса (вопрос «что») не представлена, однако упоминание в связи с воспитанием патриотизма таких тем, как «цивилизационный подход» и «русская философия», позволяет предположить, что она складывается из историко-философского раздела (русская философия – одна из его тем) и раздела проблемного («цивилизационный подход» имеет отношение к проблематике социальной философии). Как удаётся в техническом вузе при столь скудном ресурсе учебного времени успеть сделать так много? Примеривая этот

формат на себя (в СПбГЭУ философия читается один семестр – 144 часа), полагаем, что не сумели бы качественно «упаковать» столь объёмные задачи в столь несоразмерные им временные рамки.

В исследовании В.М. Карелина, Н.И. Кузнецовой, И.Н. Грифцовой угадывается образ вузовской философии, максимально ориентированной на практическое применение знаний и навыков. «Способствовать стремлению к разностороннему анализу явлений современной реальности», «ориентирующая помощь в понимании сложности мира, в котором мы живём», «философский тренинг», «навыки философского анализа», специфика «текущего момента» – все эти взятые из текста фразы заряжены энергией активизма. Недаром коллеги отдают предпочтение так называемому проблемному подходу к преподаванию. Исключение онтологической проблематики как наиболее фундаментальной, сложной и весьма отдалённой от непосредственного практического применения, вероятно, обусловлено прагматической установкой. Историко-философский раздел сводится к тому, чтобы «набросать какую-то историческую картину возникновения философии в Античности, представить первые философские вопросы, характерные для древнегреческого мышления», а затем «дать краткое представление об основных течениях современной философии, таких как экзистенциализм, феноменология, герменевтика, прагматизм, неомарксизм, аналитическая традиция, религиозная философия». Согласимся, что полноценное освоение кантовской или гегелевской терминологии является непосильной задачей для вчерашнего школьника, однако ведь и философский глоссарий XX века ничуть не проще. Полагаем, что беглое знакомство с разнообразием современных философских практик не принесёт большой пользы для последующего осмысления студентом гносеологической, антропологической, социальной проблематики, а будет резюмировано им в формуле «у каждого своё мнение». Следуя этой логике, стоило бы на-

чать курс с постмодернистской философии, описывающей актуальную социокультурную ситуацию с характерным для неё тотальным релятивизмом. Думается, что преподавание философии в формате проблемного подхода никак не сможет обойтись без классических историко-философских сюжетов, без опоры на философские учения разных эпох. Трудно представить обсуждение гносеологической тематики без обращения к Платону, Аристотелю, Декарту, Локку, Беркли и другим классикам. То же самое предстоит сделать при изучении последующих тематических разделов. Одним словом, придётся неоднократно «пробегать» по истории философии, возвращаясь, возможно, к одним и тем же персоналиям.

Итак, *что* преподавать в рамках курса философии? Мы уверены, что его содержанием должна быть история философии. «Хочешь мыслить – бросайся в море мысли, в бездонный океан мысли. Вот и начнёшь мыслить. Сначала, конечно, поближе к берегу держись, а потом и подальше заплывай.

– Позвольте, – сказал Чаликов. – Как же это так? Где его взять, это море мысли?

– История философии – вот море мысли», – советовал А.Ф. Лосев своему студенту, пожелавшему овладеть искусством мышления [5, с. 10]. С тех пор как древними греками «впервые были продемонстрированы образцы теоретического рассуждения, способные открывать связи и отношения вещей, выходящие за рамки обыденного опыта и связанных с ним стереотипов и архетипов обыденного сознания» [6, с. 62], история философии остаётся настоящей школой критического мышления. Разумеется, если это не школьный урок на запоминание, а реконструкция истории разума как арены столкновения принципов, концепций, разных мировоззрений.

Мастерство преподавателя заключается в том, чтобы, во-первых, изложить эту историю понятным и доступным языком, не впадая в вульгарные и примитивные интерпретации; во-вторых, выбрать из богатого историко-философского материала те сю-

жеты, которые способны поразить интеллект и воображение студента (удивление, как известно, начало философствования). Философские вопросы хороши не только тем, что на них нет окончательного ответа, но и тем, что от них захватывает дух. История философии – органическая часть истории культуры, в которой менялись типы мировоззрения, этические кодексы, идеалы красоты, понимание справедливости. Наши студенты не только не знают истории, но и не имеют общего представления о её эпохах, специфике и ценности каждой из них. «Традиционное, индустриальное, постиндустриальное общество» – этой выученной для ЕГЭ триадой обычно исчерпывается знание об истории человечества. Полагаем, что выстроенный в формате «исторические типы философии» курс позволяет отчасти восполнить этот пробел. Историко-философский подход включает в себя проблемный. Как же иначе? Б. Пастернак вспоминал о своем знакомстве с философией Марбургской школы: «Школе чужда была отвратительная снисходительность к прошлому, как к некоторой богдельне, где кучка стариков в хламидах и сандалиях или париках и камзолах врёт непроглядную отсебятину, извинимую причудами коринфского ордера, готики, барокко или какого-нибудь иного зодческого стиля. ... На историю в Марбурге смотрели в оба гегельянских глаза, т.е. гениально обобщённо, но в то же время и в точных границах здравого правдоподобья» [7, с. 169–170]. Подлинная история философии повествует не о том, что сказал тот или другой мыслитель, а воспроизводит философскую мысль как «исконную дисциплину о проблемах», как историю мыслящего разума «в её двадцатипятивековом непрекращающемся авторстве».

«Полиперспективизм», допускающий различные интерпретации одного предмета, – не что иное, как установка критического мышления, формированию которого призвана способствовать наша дисциплина. Здесь, как ни в каком другом образовательном пространстве, студенты имеют возмож-

ность знакомиться с разнообразием когнитивных практик и ценностных установок, а также обнаруживать их злободневность. Большой интерес всегда вызывает сопоставление этических учений киников, эпикурейцев, стоиков, скептиков, по-разному трактовавших сущность блага. Молодые люди, сверяющие собственные жизненные представления с этими стратегиями, имеют возможность осмыслить своё мировоззрение («Я и не знал, что я стоик!» – удивляется студент). Присутствующая в эллинистических школах идея необходимости разумного ограничения потребностей расценивается ими как весьма важная для общества потребления без всяких подсказок преподавателя. Комментируя Конфуция или разбирая платоновские диалоги, наши студенты и здесь находят немало современных идей. Тема «Философия Возрождения» даёт повод обсудить подлинный смысл гуманизма в его созидательных и деструктивных перспективах, осмыслить соображения Макиавелли о соотношении политики и нравственности на современном материале, соотнести «Утопию» Томаса Мора с коммунистической утопией и прогнозами современных футурологов. Тема «Позитивизм» – прекрасный повод обсудить современные проблемы НТП, особенности сциентистского и антисциентистского мировоззрения. Полагаем, что каждая тема историко-философского курса при творческом подходе даёт практически неограниченные возможности «спускаться» с философских вершин к жгучим проблемам жизни. Ведь если не устанавливается живая связь философской классики с вопрошаниями молодёжной аудитории, то «неминуемым результатом ... является потеря интереса к философии, нежелание “копаться” в философских абстракциях и, как следствие, – склонность к бездумному и некритическому принятию первых попавшихся мировоззренческих ориентаций, поверхностному эклектизму или к нигилизму» [8, с. 7].

Следует ли преподавателю сохранять нейтралитет в отношении излагаемого материала

или стоит открыто выражать свои философские предпочтения, убеждения и эмоциональное отношение к тем или иным философам и концепциям? Полагаем, что личность преподавателя не может быть исключена из процесса преподавания, однако стоит принять в расчёт следующее: «Изложение истории философии должно быть сбалансированным, не впадающим в ту или иную крайность, не интерпретирующим всю историю философии с точки зрения какой-то одной концепции» [9, с. 7].

Как преподавать?

Вопрос «как» – самый сложный из обсуждаемых. Некоторые наши соображения уже приведены выше. Речь идёт о конкретных методиках преподавания философии в условиях всевозрастающей бюрократической регламентации учебного процесса и лимитированного времени. Полагаем, что рабочие программы, которыми мы руководствуемся, всё же оставляют пространство для академической свободы, для экспериментирования и импровизации. Определить канонический порядок тем, набор персоналий, круг обсуждаемых на лекциях или семинарах вопросов, объём и характер заданий невозможно. Не существует самой лучшей схемы построения курса философии, любая будет иметь свои достоинства и недостатки. Сценарии преподавательской работы реализуются с учётом индивидуально-личностного контакта с той или иной аудиторией, характера её интересов и уровня подготовки.

Наш курс может и должен быть интересным, однако он не может быть простым. Здесь не обойтись без обычной школьной рутины – понять и запомнить, выучить, ответить. Немало написано об ограниченности традиционных дидактических методов обучения, основанных на лекциях, механическом запоминании и жёсткой дисциплине. Однако никакого преподавателя не устроят такие «знания», как «Декарт был античным философом», «Ницше доказал существование Бога», «Кант жил в бочке» и т.п. Знания в информационную эпоху быстро устарева-

ют, поэтому современное образование берёт курс на формирование познавательных навыков, способности к самостоятельному обучению, а не на освоение знаний. В целом это верно, но есть и знания, которые не устаревают. Из них складывается то, что принято называть культурным кругозором личности.

Изучение философии требует волевых усилий, связанных с перенастройкой обычного сознания на регистр абстрактного мышления, необходимостью осваивать тот язык, на котором возможно говорить о философских проблемах. Здесь важны «тренинги» в области абстрактного мышления, которые реализуются в устных докладах, дискуссиях, письменных работах. Нынешнему «цифровому поколению» такого рода практика даётся тяжело, гораздо трудней, чем студентам девяностых. Вчерашний школьник чувствует себя комфортно в стиле «ready made» (скопировал, вырезал, вставил, оформил, сдал на проверку или прочитал с листа либо с монитора), однако он испытывает непреодолимые трудности при необходимости воспроизвести информацию от первого лица (просто пересказать), а тем более проанализировать её. Принимать это как должное означало бы принять за норму образование-симулякр [10]. Всё это – серьёзный повод для размышлений о качестве общего образования, однако в аудиториях мы работаем сегодня, к сожалению, с теми молодыми умами, которые им сформированы.

Мышление, как известно, связано с языком. Письменная и устная речь – «одежда» мыслей. Нас заинтересовала методика развития познавательных навыков под названием «Письмо и аналитическое чтение», разработанная М.В. Воробьёвой и Е.С. Кочуховой для семинаров по философии. Задача в том, чтобы студенты учились самостоятельно работать с философским текстом, а значит, и самостоятельно мыслить. «Тематическая, стилистическая, структурная вариативность авторских философских позиций (представленная в отобранных преподавателем текстах) и личных суждений (написанных и высказанных перед аудиторией) призвана

продемонстрировать обучающимся, что они имеют реальную, а не гипотетическую возможность вносить собственный оригинальный вклад в обсуждение значимых проблем, не только усваивать, но и производить знание», – пишут коллеги [11, с. 178]. Элементы данной методики, разработанной в русле либерального образования, используются и нами. Коллектив кафедры философии СПбГЭУ издаёт серию учебных пособий, сочетающих в себе содержание традиционного учебника (довольно краткие аналитические предисловия к темам) и хрестоматии (довольно обширные фрагменты философских произведений, предназначенные для аналитического чтения) [12]. К ним поставлены вопросы, которые обращают внимание нашего читателя на наиболее существенные моменты содержания текстов, помогают их осмыслить, что позволяет выйти за рамки учебного знания, сжатого в непротиворечивые формулировки пособий и методичек. Чтение аутентичных текстов помогает освоить сложные философские категории, чему способствуют специальные методики [13].

Для создания любого авторского текста, в том числе и скромного студенческого, необходимо преодолеть страх перед белым листом (методика «свободного сфокусированного письма»). Однако письмо удаётся нашим студентам всё же лучше, чем устное слово. Преодолению страха перед устным выступлением, как свидетельствует наш опыт, способствует возможность действовать не в одиночку, а в паре или небольшой группе. Воспроизведение философских диалогов (Гиласа и Филонуса, Д'Аламбера и Дидро и т.п.) не только помогает заговорить самостоятельно, но и вносит в занятия радостный игровой элемент. Подлинным украшением университетских будней становится разыгранный в лицах «Пир» Платона.

Использование даже самых продвинутых либеральных методик содержит в себе опасность профанации – подмены подлинности видимостью. Но это не повод отказываться от усилий. Важно, разумеется, чтобы это

были не усилия отдельных энтузиастов, но и общие усилия всего педагогического сообщества. Ведь если в школе ничего подобного не требовалось, если другие преподаватели вуза снисходительны к неумению и нежеланию студента пользоваться собственным умом, то такое нежелание будет получать негласную поддержку и поощрение. Однако это уже вопросы не методики, а социальной ответственности.

Зачем преподавать?

Вопрос «зачем?» вновь возвращает нас к ситуации «самооправданий» вузовской философии. О «компетенциях», официально обозначающих цели и результаты нашей деятельности, уже довольно много написано [14]. Возможно обсуждение этого вопроса и в экзистенциально-человеческом плане. Работая над статьёй, мы провели анонимный опрос студентов, сдавших экзамен по философии полтора года назад (он, разумеется, не является социологическим исследованием и не претендует на статус научного). 25 человек ответили в произвольной письменной форме на вопросы: нужна ли студенту философия? если нужна, то зачем? Двое дали отрицательный ответ на первый вопрос. Ответы на второй вопрос по критерию смысла можно сгруппировать следующим образом (мы выбирали наиболее ясные формулировки): «философия расширяет кругозор и даёт общее понимание мира»; «философия развивает мышление и умение формулировать мысли», «философия способствует поиску жизненных ориентиров», «задумываешься над ранее неизвестными проблемами» и, наконец, «мне просто было интересно». Студенты сказали и о том, чего им не хватило в курсе философии: философии любви, тематики семьи и брака, религиозных и теологических знаний, подробностей и глубинных смыслов известных философских учений.

Мы считаем, что метазадачей философского образования в вузе является воспитание навыков сопротивления обыденному сознанию и так называемому здравому смыслу

[15]. Не стоит обольщаться просветительскими утопиями, однако даже начальное знакомство с философией способно открыть дверь в пространство высокой культуры с её интеллектуальными и этическими ценностями, дать направление мысли тем, кто пытается осознано сформировать своё мировоззрение и воспитать свой ум. Приобщение к мудрости не в житейской, а в рафинированно-философской форме смущает и озадачивает уверенный в себе и не склонный к рефлексии обыденный рассудок. Студенты нередко бывают обескуражены тем, что привычные им представления могут подвергаться радикальным сомнениям. Гёте гениально заметил:

Большое множество простых умов
Живёт постройкой карточных домов,
Хотя при жизни даже самый стойкий
Доводит редко до конца постройку.

Чем мир демократичнее (и в плане социальной структуры, и в плане доступности информации и знаний), тем сильнее экспансия обыденности. «Карточные дома» обыденного сознания выстраиваются сегодня из фрагментов житейского опыта, но главным образом – из необъятных ресурсов масс-медиа, поставляющих ему культурные и антикультурные коды, социальные идиомы, образы массовой культуры, рекламные слоганы и т.д. В постмодернистской философской антропологии современный человек осмысливается как набор текстов, цитат, комбинация многочисленных Других, населяющих его сознание. Отделить своё от чужого, правдивое от правдоподобного, доступное от недостижимого, необходимое от навязанного способен критический разум. В ситуации эпистемологической и онтологической неуверенности как никогда актуальным становится призыв Канта: «Имей мужество пользоваться собственным умом!» Задача вузовской философии состоит в том, чтобы донести этот призыв до сознания студентов.

Литература

1. Безгоднов Д.Н., Вологин Е.А., Шилов С.В. Философия как базовая дисциплина для тех-

- нических направлений бакалавриата и специалитета // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 135–143.
2. Карелин В.М., Кузнецова Н.И., Грифцова И.Н. «Философия» как учебный курс: смена концепта // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 64–74.
3. Пелевин В.О. Чапаев и Пустота. М.: Вагриус, 1999. 352 с.
4. Панфилова М.И. Оттенки постмодернистской иронии (Виктор Пелевин и Вуди Аллен) // Творчество как национальная стихия: медиа и социальная активность: Сб. статей / Под ред. Г.Е. Аляева, О.Д. Маслобоевой. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2018. С. 286–295.
5. Лосев А.Ф. Держание духа. М.: Политиздат, 1988. 366 с.
6. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
7. Пастернак Б.Л. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 4. М.: Худож. литература, 1991. 910 с.
8. Кармин А.С., Бернацкий Г.Г. Философия. СПб.: Издательство ДНК, 2001. 536 с.
9. Ильин В.В. История философии: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2003. 732 с.
10. Бегаинова К.К., Ашилова М.С., Бегаинов А.С. Эволюция системы образования: куда ведёт прогресс? // Философия образования. 2018. № 1(74). С. 18–24.
11. Воробьева М.В., Кочухова Е.С. Зачем преподавателю философии методики из системы либерального образования. Случай регионального вуза // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 167–183.
12. Философия средних веков и эпохи Возрождения: учебное пособие / Под ред. А.Ю. Григоренко, С.И. Тягунова. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2016. 214 с.; Философия Нового времени: учебное пособие / Под ред. М.И. Панфиловой, С.И. Тягунова. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2018. 219 с.
13. Серебрякова Ю.В. Работа с многозначными понятиями на семинарах по философии // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2012. № 11 (25): в 2 ч. Ч. I. С. 159–162.
14. Гребнев А.С. Общекультурные компетенции и воспитывающие технологии // Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 48–51; Мартынова Е.А. Гуманитарная среда вуза как условие формирования культурной компетенции выпускника // Высшее образование

в России. 2013. № 4. С. 92–95; Новикова Е.Ю. Оценка студентами значимости общекультурных компетенций // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 148–151; Петрунева Р.М. Ещё раз о ФГОС, культуре, прагматизме и местечковости // Высшее образование в России. 2011. № 1. С. 73–77.

15. Гусева Е.А. Роль философского образования в воспитании молодежи // Актуальные проблемы философских наук. Изд-во СПбГЭУ, 2015. С. 4–7.

Статья поступила в редакцию 10.12.18

Принята к публикации 12.01.19

To the Discussion on Academic Philosophy: What, How, and What for

Elena A. Guseva – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., e-mail: dvorgus@mail.ru

Marina I. Panfilova – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., e-mail: panfi-marina@yandex.ru

St. Petersburg State University of Economics, St. Petersburg, Russia

Address: 21, Sadovaya str., St. Petersburg, 191023, Russian Federation

Abstract. The article discusses how to implement common cultural competencies in the course of teaching philosophy. The authors believe that the optimal content of the course is the history of philosophy, which, when being creatively taught, can become a school of critical thinking and education and give direction to those who are trying to consciously shape their world view and educate their mind. The historical-philosophical approach organically incorporates the problematic one, makes it possible to discuss current issues of the day, based on classical examples of the philosophical culture. Some techniques for the development of cognitive skills that correspond to the strategies of liberal education are considered. The authors draw attention to the benefits of the work of a student with a philosophical text, the need for the development of written and oral speech, organically associated with the development of thinking. In the conditions of increasing bureaucratic regulation of the educational process and limited time, it is important to preserve the space of academic freedom, to build teaching taking into account the individual-personal contact with this or that audience. University philosophy is regarded as a valuable experience in overcoming the limitations of everyday consciousness, it seems to be a source of ideas that provides support in a situation of epistemological uncertainty and value relativism. The article covers both philosophical and theoretical, and applied aspects of the problem of teaching philosophy in higher education institution.

Keywords: content of philosophy course, philosophy as history of philosophy, methods of studying philosophy, philosophy and ordinary consciousness, culture of personality

Cite as: Guseva, E.A., Panfilova, M.I. (2019). [To the Discussion on Academic Philosophy: What, How, and What for]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 2, pp. 69–78.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-69-78>

References

1. Bezgodov, D.N., Vologin, E.A., Shilova, S.V. (2018). [Philosophy as an Academic Discipline for Technical Undergraduates and Specialist Degree Students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 3, pp. 135–143. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Karelin, V.M., Kuznetsova, N.I., Gritsova, I.N. (2017). [“Philosophy” as an Academic Course: Change of Concept]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10 (216), pp. 64–74. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Pelevin, V. (1999). *Chapaev i Pustota* [Chapayev and Void = Buddha's Little Finger]. Moscow: Vagrius Publ. 352 p. (In Russ.)
4. Panfilova, M.I. (2018). [Shades of Postmodernist Irony (Victor Pelevin and Woody Allen)]. In: *Tvorchestvo kak natsional'naya stikhiya: media i sotsial'naya aktivnost'* [Creativity as a National Element: Media and Social Activity. Collected Papers]. G.E. Alyaev, O.D. Masloboeva (Eds). St. Petersburg: St. Petersburg Univ. of Economics Publ., pp. 286-295. (In Russ.)
5. Losev, A.F. (1988). *Derzanie dukha* [Aspiration of Spirit]. Moscow: Politizdat Publ. 366 p. (In Russ.)
6. Stepin, V.S. (2000). *Teoreticheskoe znanie* [Theoretical Knowledge]. Moscow: Progress-Traditsiya Publ. 744 p. (In Russ.)
7. Pasternak, B.L. (1991). *Sobranie sochinenii v 5 t. T. 4* [Collected Works in 5 Vols. Vol. 4]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura Publ. 910 p. (In Russ.)
8. Karmin, A.S., Bernatskii, G.G. (2001). *Filosofiya* [Philosophy]. St. Petersburg: DNK Publ. 536 p. (In Russ.)
9. Il'in, V.V. (2003). *Istoriya filosofii: Uchebnik dlya vuzov* [History of Philosophy: Textbook for Universities]. St. Petersburg: Piter Publ. 732 p. (In Russ.)
10. Begalinova, K.K., Ashilova, M.S., Begalinov, A.S. (2018). [Evolution of the Education System: Where Does Progress Lead?] *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of Education*. No. 1 (74), pp. 18-24. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Vorob'eva, M.V., Kochukhova, E.S. (2017). [Wherefore Does the Teacher of Philosophy Need Techniques Based on the System of Liberal Education. The Case of the Regional University] *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 167-183. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Grigorenko, A.Yu., Tyagunov, S.I. (Eds). (2016). *Filosofiya srednikh vekov i epokhi Vozrozhdeniya: uchebnoe posobie* [Philosophy of the Middle Ages and Renaissance: Workbook]. St. Petersburg: St. Petersburg Univ. of Economics Publ. 214 p. (In Russ., abstract in Eng.); Panfilova, M.I., Tyagunov, S.I. (Eds). (2017). *Filosofiya Novogo vremeni: uchebnoe posobie* [The Philosophy of the New Age: Workbook]. St. Petersburg: St. Petersburg Univ. of Economics Publ. 219 p. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Serebryakova, Yu.V. (2012). [Working with the Polysemantic Concepts at the Seminars on Philosophy]. In: *Almanakh sovremennoi nauki i obrazovaniya* [Almanac of Modern Science and Education]. No. 11 (25) in 2 parts, part I., Tambov: Gramota Publ., pp. 159-162. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Grebnev, L.S. (2015). [Cultural Competence and Educational Technologies]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 48-51 (In Russ., abstract in Eng.); Martynova, E. (2013). [The Humanitarian Environment of the University as a Condition of Formation of the Graduate's Cultural Competence]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 92-95 (In Russ., abstract in Eng.); Novikova, E.Yu. (2012). [Students' Assessment of Common Cultural Competences Importance]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 148-151 (In Russ., abstract in Eng.); Petruneva, R.M. (2011). [Once Again about the FSES, Culture, Pragmatism and Parochial Mentality]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 73-77. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Guseva, E.A. (2015). [The Role of Philosophical Education in the Education of Young People] In: *Aktual'nye problemy filosofskikh nauk* [The Topical Problems of Philosophical Sciences]. St. Petersburg: St. Petersburg Univ. of Economics Publ., pp. 4-7 (In Russ.)

Курс «История и философия науки» для педагогической аспирантуры (Методологические размышления)

Садыкова Альбина Рифовна – д-р пед. наук, проф. E-mail: albsad2008@yandex.ru

Никитина Элеонора Константиновна – канд. пед. наук, доцент. E-mail: evro887@me.com

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Адрес: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4

Коржуев Андрей Вячеславович – д-р пед. наук, проф. E-mail: akorjuev@mail.ru

Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова, Москва, Россия

Адрес: 119991, г. Москва, ул. Малая Трубецкая, 8

Икренникова Юлия Борисовна – канд. пед. наук, доцент. E-mail: ikren@yandex.ru

Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПКУ), Москва, Россия

Адрес: 109004, г. Москва, ул. Земляной Вал, 73

Аннотация. С введением новой модели аспирантуры как третьего уровня высшего образования в отечественном педагогическом сообществе возникли вопросы к наполнению содержания его образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС к результатам обучения. Это касается не только традиционных учебных курсов типа «Методология педагогического исследования» и новых типа «Академическое письмо», но и возможностей преподавания традиционного кандидатского минимума в компетентностном формате. Главная идея статьи – постановка задачи представления содержания курса «История и философия науки» как инструмента развития научно-исследовательских компетенций у аспирантов педагогического профиля, т.е. задачи «участия» данного курса в конструктивной части аспирантского образования. В этом контексте в статье анализируются философские предпосылки формирования педагогического знания, в числе которых представлены: логический эмпиризм; фальсификационизм; концепция «парадигм» Т. Куна; методологические подходы к развитию науки П. Фейерабенда и Ст. Тулмина, корреспондентская, прагматическая, конвенциональная и когерентная теории истины. Выявляется степень влияния философии науки XX и начала XXI вв. на разработки в области методологии педагогического исследования, прослеживаются историко-философские корни педагогических идей. Формулируется вывод о том, что, несмотря на свою слабую логико-гносеологическую зрелость, педагогика и теория педагогического поиска впитывают идеи философии науки, что способствует складыванию в середине XX в. такой научно-прикладной области знания, как методология педагогики. Предлагаемые в статье решения ориентированы на оптимизацию учебного процесса по курсу «История и философия науки» для аспирантов педагогических университетов.

Ключевые слова: логико-гносеологический формат, педагогическое познание, логический эмпиризм, теория научных парадигм, фальсификационизм, стандарты рациональности, теории истины, проблемный контент педагогики, исследовательские компетенции

Для цитирования: Садыкова А.Р., Никитина Э.К., Коржуев А.В., Икренникова Ю.Б. Курс «История и философия науки» для педагогической аспирантуры (Методологические размышления) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 79-93.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-79-93>

Введение и постановка проблемы

Современные стандарты высшего педагогического образования нацелены на формирование у выпускников, в числе прочих, ряда универсальных, а также общепрофессиональных, не зависящих от профиля подготовки, компетенций¹. При этом ФГОС ВО предполагают поэтапное, в режиме постепенного усиления, включение обучающихся в исследовательскую деятельность, начиная со школьной скамьи (вузовские предвузовские), затем в бакалавриате и магистратуре, а наиболее выражено – на третьем уровне высшего образования, в аспирантуре [1, с. 53–58]. Традиционно задача формирования данных компетенций адресует курсам типа «Методология педагогического исследования», «Основы научно-исследовательской деятельности в педагогике». Однако ставить такую задачу только лишь перед специальными методологическими дисциплинами было бы неправомерно. Значительный общенаучный и инструментальный потенциал содержит курс «История и философия науки». Надо признать, что, читаемый вот уже 15 лет, этот курс, к сожалению, пока ещё слабо ориентирован на профиль будущей научно-педагогической деятельности обучающихся². Более того, известная позиция Пре-

зидиума РАН³, ограничивающая контент данного курса программой кандидатского минимума, не способствует исправлению ситуации. Отметим, что содержание курса, основанное на базовом учебнике В.С. Стёпина [2], демонстрирует достаточную общеметодологическую составляющую, касающуюся регулятивов исследовательской деятельности. Вместе с тем инструментальная составляющая, конкретика исследовательской деятельности, опосредованная философией науки, проявлена в нём и в упомянутых учебных пособиях, на наш взгляд, весьма слабо. Отдельные попытки философских кафедр деспециализировать историко-философское содержание до уровня, который мог бы отвечать современному компетентностному формату, т.е. формированию у аспирантов научных компетенций, успеха пока не достигают.

Практическая ориентация курса «История и философия науки» поддерживается исследованиями, результаты которых опубликованы в научной периодической печати⁴. Например, в статье [3] авторы включа-

философия: Учебник для аспирантов и соискателей. М.: Проспект, 2018. 688 с.; *Ивин А.А.* Современная философия науки. М.: Высшая школа, 2005. 592 с. и др. По существу, большинство кафедр, отвечающих за курс, считают необходимым разработать свою версию пособия.

³ О совершенствовании системы аспирантуры в Российской Федерации. Постановление Президиума РАН. 27 ноября 2018 г. № 179.

⁴ *Кузнецова Н.И.* «История и философия науки»: преимущества новизны «по декрету» // Эпистемология и философия науки. 2010. Т. 26. № 4. С. 119–135; *Порус В.Н.* Философия для аспирантов: порог выхода или входа? // Высшее образование в России. 2007. № 7. С. 152–157; *Мартишина Н.И.* Философия науки в инженерном вузе: практико-ориентированный подход // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 151–156; *Касавин И.Т.* Социальная философия науки: идея и проект // Эпистемология и философия науки. 2014. № 4. С. 5–19; *Кузнецова Н.И.* Высшая школа и наука: ценности и смыслы (к вопросу о статусе курса «История и философия науки» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 140–

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации) (Минюст России. 20 августа 2014 г. № 33712). URL: fgosvo.ru/fgosvo/95/91/7/180

² Об этом свидетельствует содержание учебников и учебных пособий. Среди них: *Кохановский В.П.* Философия науки в вопросах и ответах: Учеб. пособие для аспирантов. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 352 с.; *Горосян В.Г.* История и философия науки: учебник для вузов. М.: Владос, 2012. 368 с.; *Философия науки* / Под ред. С.А. Лебедева. М.: Акад. Проект, 2007. 731 с.; *Шишков И.З.* История и философия науки: Учеб. пособие. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. 768 с.; *Мамзин А.С.* История и философия науки: Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2011. 352 с.; *Эскиндаров М.А.* История и

ют в структуру учебного предмета научную картину мира, что предполагает отражение в нём способов и методов получения научного знания; особо подчёркивается «идея профессии и профессионального этоса» в структуре учебного предмета как гарантия его дееспособности и социальной востребованности. Мы присоединяемся к мнению Н.И. Мартишиной: «наш долг – сделать так, чтобы аспирант получил не только информацию о том, чем постпозитивистский образ науки отличается от неопозитивистского и т.п., но и обнаружил операциональный разворот этих проблем, а может быть, и «подсказки» по локальным моментам организации своей научной работы» [4, с. 94]. Это в полной мере относится к подготовке ученого в области педагогики. Следует использовать не только общемировоззренческую составляющую «кандидатского минимума», но и профессионально-прагматический контент, ориентированный на конкретику исследовательской деятельности в области образования⁵. Мы полагаем, что у *инструментальной* части педагогического научного образования имеется возможность серьёзного теоретического подкрепления на базе обсуждаемого

учебного курса. Эта идея уже обсуждалась на страницах журнала ранее. Так, в статье Н.И. Мартишиной указывается, что курс «История и философия науки» позволяет предъявить обучающимся критерии научности знания не как абстрактную форму, а в качестве «параметров», которые соискатель учёной степени должен использовать в своей научной деятельности. Автор отмечает, что практико-ориентированный курс способен в горизонте рутинной научной работы проиллюстрировать аспирантам «общую логику выявления взаимосвязей между действующими факторами и следствиями эксперимента», теоретически подкрепить правила работы с терминологией, обозначить и показать в конкретном ракурсе проблему «словотворчества» и т.п. [5]. Всё отмеченное пока ещё слабо присутствует в аспирантурах педагогического профиля – этому вопросу мы и собираемся посвятить нашу статью.

Прежде всего, отметим, что специфика гносеологического статуса социально-гуманитарного знания и методов его получения является предметом постоянной дискуссии в современной методологии и философии науки [6–8]. При этом педагогика находится в состоянии «хронической критики» и вызывает множество разноречивых оценок со стороны научного социума: от полного отказа в праве называться гносеологически выверенной областью гуманитарного знания до упреков в конструировании сложных спекулятивных построений, логически и содержательно «порочных» и не имеющих отношения к педагогической действительности. Широкий спектр мнений по этим вопросам представлен в отечественной и зарубежной литературе по философии науки, методологии науки, педагогическому науковедению [9–11].

Некоторые исследователи методологии научного познания позиционируют педагогическое знание как область Arts and Humanities, нормам и идеалам научности в принципе не подвластную. Наш собственный анализ приводит, однако, к выводу, что

152; Касавин И.Т., Порус В.Н. Философия науки в России: от интеллектуальной истории к современной институционализации // Эпистемология и философия науки. 2016. № 2. С. 6–17; Викторук Е.Н. Этика науки: практико-прикладной модус // Высшее образование в России. 2013. № 8/9. С. 149–155.

⁵ Для педагогического университета такая профильная ориентация курса истории и философии науки целесообразна, как минимум, с точки зрения отражения философских корней и ориентиров педагогического знания и способов его добывания. В связи с этим актуальна разработка такого содержания образования, которая проявляла бы не только онтологические основы содержательных идей педагогики, но и гносеологическую рефлексию педагогики как области научного знания, методов «добывания» педагогического знания, фактически философскую канву методологии педагогики. Эта тема требует специального обсуждения.

за достаточно продолжительное время, прошедшее с момента своего «рождения», педагогика уже в некоторой степени теоретически развилась, впитав ряд идей философии науки. Мы согласны с тем, что в педагогике осознание теоретической формы и векторов её структурирования сегодня затруднено полифонией её предмет-объектной кодировки; «рыхлостью», слабой выверенностью её содержательно-концептуальных основ; недостаточной ясностью способов выведения следствий из исходных теоретических предпосылок; сильной зависимостью от социального заказа и т.п. [12–15]. Вместе с тем, на наш взгляд, ряд известных в методологии атрибутов «науки» в педагогическом знании всё же проявлен, и это обусловлено различной степенью взаимодействия педагогики с философией науки на разных этапах исторического развития последней, обусловившей значительную степень влияния последней на педагогику и её методологию. Вместе с тем рефлексивный формат современного социогуманитарного познания требует гораздо большей степени конкретики в понимании гносеологической «подкладки» педагогики и методов «добывания» педагогического знания. Это актуально не только в плане ретрорефлексии, но и в ракурсе рефлексии проспективной, способной помочь педагогам и учёным наметить векторы эпистемологического самоопределения науки об образовании в будущем.

Перед тем как перейти к конкретике, отметим, что курсу истории и философии науки отнюдь не присваивается право на единоличное формирование исследовательских компетенций в логически и содержательно завершённом виде – он предназначен для осуществления начального этапа в этом протяжённом во времени процессе, но безусловно важного. Потому мы рассматриваем как знаниевый, так и деятельностный компоненты исследовательских компетенций, пытаясь показать возможности: а) наполнения данного курса знанием о философских предпосылках педагогики и её исследовательских

методов и б) наполнения учебно-исследовательской деятельности аспирантов осознанием такой её философской опосредованности. Обсудим в связи с этим конкретные возможности курса «Философия и история науки», начиная с формата *знания о* педагогическом исследовании и постепенно приходя к формату *знания как*. Таким образом, он может выступать историко-философским ориентиром для конструктивного компонента педагогического исследования, к которому готовится аспирант. На методическом языке это означает: а) включение в общефилософский контент курса прикладного знания из области философии педагогики и её методологии и б) включение в перечень семинарских заданий и самостоятельную учебно-исследовательскую работу вопросов и тем, связанных с логико-эпистемологическими регулятивами научно-педагогического исследования. Требуется сочетать ориентирование аспирантов в направлении движения к логико-гносеологическому эталону и осознание ими того, в каких конкретно позициях исследовательские процедуры в педагогике этому идеалу не соответствуют.

Для решения поставленной задачи в рамках аспирантуры педагогического профиля мы посчитали возможным обратиться к философскому наследию относительно недавнего прошлого, освоение которого вполне по силам обучающимся. Оно включает философию логического эмпиризма, фальсификационизм К. Поппера, «парадигматику» Т. Куна, методологический «анархизм» П. Фейерабенда, концепцию Ст. Тулмина и ряд теорий истины.

Логический эмпиризм, фальсификационизм и педагогика

В содержание лекционного курса истории и философии науки мы считаем целесообразным включить информацию о том, что в начале XX столетия в философии науки достаточно явно прослеживается влияние логического эмпиризма (М. Шлик, Э. Мах, Р. Карнап) [16]. В связи с этим требуется под-

черкнуть, что и в отечественной педагогике это философско-научное направление оставило значимый след. Длительное время в обществе учёных и практиков преобладала трактовка педагогического исследования как обобщения «передового» эмпирического опыта, который оценивался по результатам обучения, оценкам, получаемым учащимися в ходе различных процедур контроля знаний и умений. По существу, такой подход соответствовал идее оценки научного продукта посредством верификации: если разработанная педагогом-новатором авторская обучающая (воспитательная) методика способствует повышению результата, полученного учеником или студентом на выпускном экзамене, вступительном экзамене в вуз и т.п., то она положительно оценивается и рекомендуется к широкому использованию. Вместе с тем мы возьмём на себя смелость утверждать, что одним из негативных «педагогических следов» логического эмпиризма является трагичная научная судьба отечественной педологии. Стремясь построить целостную теорию развития ребёнка, педологи, не имея достаточного теоретического резерва для решения такой масштабной задачи, использовали в качестве оценочного инструмента непродуманные тесты («радикальный верификационизм»), тем самым допуская эклектичное смешение не соединяемых компонентов в мнимую целостность, что дало основания волевым решением запретить педологические исследования.

В качестве тем для семинарского обсуждения в этой части мы предлагаем сюжет, связанный с выявлением причин неприятия педагогическим социумом ряда достижений педагогов-новаторов советского периода. К таковым, например, относятся идеи многие годы не признаваемого общественностью В.Ф. Шаталова, сконструировавшего методику опорных конспектов на уроках: такой конспект представлял собой символический схематичный рисунок, отражавший содержательные и логические связи между элементами предлагаемого для усвоения мате-

риала. Достигаемое при таком подходе существенное улучшение успеваемости долгое время не осознавалось и самим автором – с теоретической позиции, вытекавшей из ассоциативно-рефлекторной теории учения. Аспиранты должны уяснить необходимость рефлексии исследователем, внедряющим авторскую методику, – того, что планируемый позитивный образовательный результат школьника или студента должен быть чётко концептуально сформулирован и, желательно, подкреплён психологическими механизмами функционирования памяти, мышления, воображения, творческой деятельности и т.п. [17]. Сформированное в курсе истории и философии науки такое знание «прорастает» в курсы, связанные с методологией педагогического исследования, и непосредственно влияет на научно-исследовательскую деятельность соискателя учёной степени.

Вернёмся к педагогической составляющей теоретической части курса «История и философия науки» («знаниевый» компонент исследовательских компетенций) и обсудим ещё одно его возможное содержательное насыщение. Обратим внимание аспирантов на то, что, осмысливая ограниченность и неполноту логического эмпиризма, известный философ науки К. Поппер подчеркнул недостаточность чисто эмпирических обоснований и доказательств предлагаемых научных выводов, призвав серьёзно задуматься о способах их фальсификации [18]. В частности, это означало, что позицию «наука ориентирована на открытие истины» К. Поппер предлагал заменить на позицию «наука способствует избавлению от иллюзий». Философ науки ставит перед ней в качестве основной задачи выдвижение гипотез с их проверкой, в процессе которой вполне возможна фальсификация первоначальной гипотезы или её уточнение, конкретизация, модификация. Педагогика тем самым получила обоснование той формы поиска и предъявления своих результатов, которая существует и поныне. Эта форма уже обсуждалась в наших предыдущих статьях в связи

с абдуктивной моделью развития науки [12; 19]. Выдвигается одна гипотеза, в процессе теоретической и экспериментальной проверки она частично фальсифицируется, это приводит исследователя к трансформации гипотезы; второй вариант вновь проходит теоретическое или экспериментальное «тестирование»; до определённого (заранее не заданного) момента такой цикл повторяется. Следует особо отметить, что здесь на научную арену педагогики выходят как методы эмпирического подтверждения исследователем своих выводов и умозаключений, так и методы опровержения таких выводов, приводящих к ним гипотез и теоретических построений. К упомянутым методам в педагогике стали относить эмпирическое, теоретическое и контекстуальное обоснование. При этом эмпирическое обоснование вполне следовало традициям логического эмпиризма; к теоретическому обоснованию педагогики стали относить соответствие вывода ранее известной закономерности (чаще всего психологической), его «вытекаемость» из этой закономерности. Контекстуальное обоснование исследователи сферы образования стали использовать как аргумент к традиции, авторитету, здравому смыслу.

В середине XX в. характерной чертой педагогического знания становится резкое увеличение числа работ по истории педагогики, конечно, в весьма ограниченных рамках советской идеологической нормы. Среди историко-методологических сюжетов, применимых для семинара, можно предложить тот, что связан с методом исторической экспертизы педагогических инноваций. Одним из дискуссионных вопросов может стать такой. В качестве эмпирического подтверждения продуктивности перехода от традиционной обучающей модели к инновационной приводится историческая параллель, которая возвращает в прошлое, фиксирует внимание на некоем аналогичном опыте, исторически зафиксированном и позитивно себя проявившем; обучающимся предлагается оценить возможность использования такой аналогии

в качестве исследовательского инструмента. Подробное обсуждение в аудитории приводит к выводу, что экспертиза, претендующая на аргументированную достаточность, должна быть подкреплена подробным анализом, включающим такие позиции: а) какая конкретно степень сходства исторических образовательных реалий настоящего и прошлого может быть уверенно установлена, в чём она проявлялась; б) как конкретно может быть определён достигнутый в историческом прошлом образовательный позитив, насколько инновация соотносилась с социальным заказом того времени; актуален ли планируемый аналогичный позитив в настоящем, достаточен ли он для решения задач современного социального заказа системе образования.

В контексте обсуждения идей фальсификационизма в качестве предмета семинарского занятия можно предложить, например, такой: о чём может свидетельствовать неподтверждение в процессе экспериментального внедрения авторской обучающей методики ожидавшегося приращения в уровне обученности студентов (в уровне усвоения знания, овладения тем или иным умением)? Обсуждение целесообразно подвести к выводу о том, что возможны несколько вариантов: а) некорректность «технической» реализации эксперимента, влияние на его результат каких-то непредвиденных факторов и обстоятельств (например, слабой готовности к проведению эксперимента педагогов-экспериментаторов) – это обуславливает необходимость повторения эксперимента; б) необходимость корректировки обучающей методики, дополнения, уточнения комплекса условий её применимости, конкретных способов внедрения в образовательный процесс; в) необходимость пересмотра концептуальной части исследовательского замысла.

На лекции по истории и философии науки следует напомнить слушателям, что идеи фальсификационизма К. Поппера так или иначе способствовали постепенному

отходу педагогики от иллюзии своей непогрешимости, осознанию ограниченности используемых научных методов и стратегий исследовательской деятельности. Например, аналогия между идеями, лежащими в основе национальных систем образования, или между подходами, некогда существовавшими и исторически оправданными, и новыми, в какой-то степени использующими идеи предшествующих периодов, может оказаться поспешной, не имеющей достаточного основания. Это касается и методологической релевантности результатов часто используемых в педагогическом познании методов неполной индукции, экстраполяции, обобщения – по части обоснованности переноса выявленной на ограниченной выборке закономерности на всё обучающееся сообщество. Это, безусловно, способствовало постепенному продвижению науки слабой методологической версии по пути соответствия классической гносеологической норме. Поэтому в целом мы считаем возможным оценить методологическое влияние идей неопозитивизма и К. Поппера на педагогику и педагогическое познание как положительное.

Проецируя всё это в плоскость *конструктивного контента педагогического исследования*, деятельностного компонента исследовательских компетенций аспиранта-педагога, предложим ряд тем и вопросов для обсуждения на семинарских занятиях. Например: соотнесите ваше педагогическое исследование с типами обоснования выдвигаемых утверждений. Эскиз выполнения этого задания включает следующие этапы: а) на стадии обоснования актуальности темы происходит соотнесение *эмпирического* и *наукоедческого* обоснования, например, выявление диссертантом несформированности у студентов каких-либо знаний и компетенций сопрягается с анализом степени научной разработки темы предшественниками; в случае нахождения лакун в исследовательском поле актуальность его работы можно считать обоснованной; б) на стадии формулировки проблемы будущего исследования

происходит *соотнесение теоретического и контекстуального обоснования* – сравнивается видение неразработанного поля «авторитетами» от педагогики (аргумент к авторитету) с собственным видением проблемы; в) на стадии формулировки гипотезы исследования происходит соотнесение авторского видения *теоретической части* собственного замысла с проектированием возможности *эмпирической проверки* результатов его практической реализации; г) на стадии проверки гипотезы имеет место соотнесение *эмпирических* результатов (показанных в педагогическом эксперименте) с *концептуальной* частью авторского замысла. В процессе общественной оценки полученного результата происходит соотнесение экспертных оценок с эмпирическим результатом автора и его теоретической авторской «подкладкой». Такой вариант задания, конечно, не является единственно возможным, в любом случае целесообразно предложить его использовать при разработке конкретной педагогической темы.

Новый исторический поворот: педагогика в зеркале идей Т. Куна и П. Фейерабенда

В лекционных курсах по истории и философии науки аспирантам целесообразно сообщить, что идею историзации познания К. Поппера по эстафете принял американский философ науки Т. Кун, выделивший в процессе развития науки «нормальные» и «аномальные» стадии [20]. На определённом этапе в той или иной научной области господствует конкретная парадигма – коллекция исходных научно-теоретических форм, методов и способов доказательства и обоснования результатов, принимаемых большинством научного сообщества. Однако, как правило, в условиях «нормального» функционирования парадигмы обнаруживается некоторое число научных фактов, объяснения которым в её рамках не находится, к каким бы нестандартным способам ни прибегали её адепты. Это приводит к смене периода «нормального» развития науки на «аномальный»,

знаменующий «слом» существовавшей длительное время парадигмы. Для знакомых с физикой аспирантов актуальным будет пример, связанный со сменой ряда парадигм физики на рубеже XIX–XX столетий. Методологи и историки педагогики могли бы найти следы куновской «парадигматики» в своих областях знания. К их числу с некоторым приближением относится смена знаниевого (знание-центристского) подхода и связанной с ним ассоциативно-рефлекторной теории учения деятельностным подходом (позднее – личностно-деятельностным). Идея смены парадигмы применительно к педагогике может быть продемонстрирована и тем, что к преобладающему традиционному чисто качественному подходу продуктивно добавляется количественный подход. Это проявляется в том, что и в процессе обработки результатов педагогического эксперимента, и в описаниях педагогической реальности начинают использовать те или иные математические структуры. К примеру, есть попытки описать процесс планирования учебного содержания тех или иных дисциплин на основе информационного подхода: вводимые понятия, законы и закономерности, их следствия, экспериментальные факты кодируются с точки зрения их информационной ёмкости (в битах и байтах). А далее на этой основе пытаются реализовать идею равномерного распределения информационно обчисленных элементов предлагаемого обучающимся знания по учебным темам, лекциям, практическим занятиям [21]. Более интенсивно включается математическое моделирование в процесс обработки результатов педагогического эксперимента. Авторы педагогических работ начинают формулировать образовательный результат обучающегося в количественных терминах, например, оценивают среднее время, затраченное обучающимся на решение задачи, среднее количество правильно решённых задач за фиксированный интервал времени до начала экспериментального обучения и по его окончании. Иногда педагоги-исследовате-

ли пытаются построить корреляционную зависимость, например, успеваемости студентов от посещаемости. В ряде случаев на этапе оценки образовательных результатов студентов исследователями используется трёхуровневое распределение респондентов (низкий, средний и высокий уровень сформированности исследуемого умения) с последующим выявлением значимых различий между контрольной и экспериментальной группами до и после экспериментального обучения (соответствующая статистическая задача известна в математической статистике и широко используется).

Конечно, слушателям следует знать, что смена парадигмы даже в науках сильной гносеологической версии происходит весьма болезненно, а в «гносеологически слабой» педагогике эта болезненность выражена ещё более ярко. Это можно проиллюстрировать конструируемыми авторами-педагогами математическими карикатурными моделями. Так, в книге [22] автор пытается оценить максимальное число студентов в учебной группе исходя из равенства количества информации, «посланной» лектором студентам, и числа контактов между студентами на протяжении учебного занятия. При этом выбор количественных параметров «посылки» информации абсолютно не обоснован, а под контактами студентов друг с другом понимается и простое обращение с вопросом, и просьба пояснить фрагмент учебного материала. Да и сама идея приравнивания информации от лектора к числу взаимообращений страдает бессмысленностью. В процессе построения корреляций многие исследователи допускают некорректные усреднения; среди часто встречающихся ошибок такого рода – использование среднего балла, рассчитанного по традиционной пятибалльной шкале, абсолютно не просвеченной с точки зрения равномерности (тройка отстоит от четвёрки не на столько, на сколько четвёрка – от пятёрки). В ряде случаев модели с использованием математики выстраиваются на основе слабых аналогий. Например, автор пытается

построить модель когнитивного взаимодействия педагога и обучаемых, основываясь на аналогии памяти человека с «памятью» радиотехнических цепей с распределёнными параметрами [22] – иначе как карикатурой такую аналогию назвать нельзя. Масса подобных примеров связана сегодня с редукционистскими попытками встроить педагогику и педагогическое познание в формат синергетики, однако без понимания того, что такое «параметр порядка», «аттрактор» и другие характеристики фундаментально случайных процессов. В современном педагогическом исследовательском формате корректное расширение математических средств описания весьма проблематично, и потому при всех «сменах парадигмы» ещё достаточно долго доминирующую роль будет играть содержательно-качественный анализ результатов внедрения в образование в той или иной степени обоснованных авторских методик.

Подводя итог, целесообразно указать аспирантам, что в целом идея смены парадигм оказала позитивное влияние на педагогику, помогая педагогам-исследователям осмыслить то обстоятельство, что на определённых этапах развития науки совокупность исследовательских стратегий, поисковых методов, теоретических и методологических норм *оказывается недостаточной*, требует серьёзной рефлексии – как методологической, так и предметно-содержательной. Таковым является, на наш взгляд, современный этап развития педагогики: период «нормального развития науки» исчерпывает себя, всё более осознаётся необходимость смены исследовательской программы. Потому перед исследователями во весь рост встаёт задача, с одной стороны, осознания возможности выстроить науку об образовании в теоретическом формате, а с другой – осознания всех трудностей этого процесса. Понимание значимости этой задачи даёт исследователям возможность поставить ряд вопросов: подошёл ли к критической точке процесс «нормального развития» педагогики, или

необходима смена парадигмы, целесообразна ли такая смена, или она нереализуема в принципе, памятуя о традиции отнесения педагогики не к области науки, а к области знания, соединяющей науку, искусство, практику (Arts and Humanities), на теоретическую форму не претендующей.

Раскрывая аспирантам заявленный в названии статьи методологический ресурс курса «История и философия науки», мы не можем пройти мимо П. Фейерабенда, выразившего во второй половине XX столетия весьма неоднозначную и трудную для педагогической интерпретации идею методологического анархизма. Соединяя принципы пролиферации и несоизмеримости (любая новая научная теория несоразмерна с уже имеющимися, а потому не критикуема; наука живёт по принципу «всё дозволено»), он утверждает, что нет универсальных норм, понятий, законов, теоретических форм в науке, нет такого принципа, общенаучной идеи, регулятива познания, который бы не нарушался учёными [23]. Вместе с тем Фейерабенд протестует против возведения авторитетов от науки в статус «жрецов», «оракулов», тоталитарно навязывающих свои взгляды научному социуму. И с этой мыслью нельзя не согласиться. «Наука по П. Фейерабенду» оставляет больше вопросов, чем даёт вразумительных ответов. Призывая педагогов-исследователей к выходу за традиционную рамку, штамп в трактовке педагогических феноменов, к рождению креатива – как в осмыслении традиционного контента знания и поиска, так и в обосновании контента инновационного (что, безусловно, ценно), – П. Фейерабенд одновременно невольно провоцирует исследователей на нарушение регулятивов высокого порядка и статуса. В результате под флагом инноватики и «отсталости» методологических рамок в педагогическом поле рождаются гибриды научного, религиозного, мифологического, эзотерического, паранормального знания, далеко уходящие от стандартов рациональности, насыщающие исследовательское поле ин-

формационным шумом, эклектически соединяющим массу невразумительных сюжетов в мнимую целостность. Сегодня таких псевдонаучных продуктов в педагогике огромное множество.

Концепция Ст. Тулмина и теории истины: проекция в педагогику

Предложим ещё один вариант предметно-содержательного наполнения лекционного курса. Анализируя концепцию Ст. Тулмина, методолог педагогики М.А. Лукацкий [14] отмечает, что на теоретическую педагогику она существенного влияния не оказала, осталась педагогически индифферентной. С этим утверждением мы категорически не согласны. Оригинальная рационалистическая концепция науки, предложенная Ст. Тулмином, во-первых, актуализирует идею рефлексии научного знания: человек познаёт и окружающий мир, и то, как он это делает, почему приходит к тем или иным результатам; а во-вторых, акцентирует внимание педагогов-исследователей на эволюции педагогических понятий и категорий [24]. Подтверждением нашего несогласия может служить исторически зафиксированный процесс возникновения в середине XX столетия отечественной методологии педагогики, предложившей рефлексивный формат педагогического поиска, включивший: философско-педагогическую рефлексию (М.А. Данилов, Б.С. Гершунский, Г.В. Воробьёв, В.И. Гинецинский, М.А. Лукацкий); рефлексию науковедческих основ педагогического поиска (В.В. Краевский, В.И. Журавлёв, А.М. Новиков, Н.В. Бордовская); рефлексию результата педагогического исследования и методов его получения (В.М. Полонский, В.И. Загвязинский, В.Е. Гмурман). Подтверждением является и постепенное складывание методологического контента истории педагогики, формирование глоссария методов историко-педагогического (М.В. Богуславский), а также сравнительно-педагогического (А.Н. Джуринский) исследования. Включение в фокус педагогического ис-

следования проблемы обращения исследователя к своему методологическому статусу способствовало постепенному складыванию в педагогическом сообществе понимания того, что исследование – это не обобщение «передового» опыта, а научный проект с такими его атрибутами, как проблема, гипотеза, метод её теоретического обоснования и экспериментальной проверки, исследовательский результат.

Среди актуальных тем философии педагогики значимое место занимает проблема достижения истины в педагогическом познании. Исторически и логически здесь можно наблюдать некую цепочку, начинающуюся с «корреспондентской истины». Это понятие подразумевает соответствие мысли некоей объективной действительности (вспомним здесь логический эмпиризм и его влияние на педагогику). Эволюция представлений об истине продолжается теорией «прагматической истины»: истинными считаются знания, позволяющие эффективно действовать в окружающем мире. Педагогика в проекции на эту концепцию истины есть область практической деятельности, жёстко ориентированная на социальный заказ. Ещё одним эволюционным звеном в этой цепи является «конвенциональная истина»: всё связанное с истиной следует понимать в ракурсе договорённости между представителями учёного сообщества; истина всегда исторична, социально детерминирована; для педагогики это «больная проблема». Наконец, «когерентная истина» акцентирует внимание на согласованности того или иного полученного исследователем результата с ранее известными теоретическими конструкциями, практическими выводами, концептуальными схемами и т.п. В приложении к педагогике это означает сопряжённость выявленных исследователем позитивных образовательных результатов с пониманием механизмов достижения этого позитива, формулируемых на категориальном педагогическом языке, встраиваемых как некая часть в структуру наличной педагогической реальности [25].

Возвращаясь в этой части статьи к *конструктивному компоненту* историко-философского образования аспирантов педагогического направления, предложим в качестве темы для семинарского обсуждения проблему педагогических определений. Уместна такая задача: соотнесите проблему педагогических определений с логической корректностью и конвенциональностью. Логическая корректность достаточно проста: в определении не должно быть «порочного круга»; в правой части желательно максимально полное перечисление признаков, раскрывающих то иное или понятие, их непересекаемость (ещё ряд подробно проанализированных критериев содержится в книге [26]). Содержательная корректность определений в основном исчерпывается чётким обозначением той «теоретической сетки», на основе которой будет формулироваться конкретное определение: определение образования как *результата* совместной деятельности педагога и студента будет отличаться от определения образования как *процесса* или *социокультурного феномена*. Трудности в педагогических определениях возникают, когда, например, в правой (раскрывающей) части полнота совокупности признаков оказывается трудно-установимой; таких примеров в педагогике масса. Так, конвенционально принятое и вошедшее в учебники *определение содержания образования* как совокупности транслируемого обучающемуся знания, умений репродуктивных, продуктивных и опыта эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру [14] с точки зрения полноты абсолютно неудовлетворительно: какую целостность образует данная четвёрка признаков, к сожалению, непонятно. С одной стороны, репродуктивные и продуктивные умения уже образуют целостность, и включение в перечень ещё двух компонентов обосновать трудно. С другой стороны, включение в него опыта эмоционально-ценностного отношения даёт основания обратиться к психологии. В ней рас-

сматриваются три типа психической реальности: интеллект, эмоции, воля. Обращаясь к представленному выше четырёхкомпонентному определению, можно увидеть, что интеллект и эмоции в нём присутствуют, а волевой компонент – нет.

Проблема педагогических определений актуальна для педагогики и с точки зрения массово распространённого словотворчества [27; 28]. Курс истории и философии науки может помочь понять аспирантам вред такого «занятия», отсылая, например, к работам Ч. Пирса [18], который обосновывает целесообразность введения нового понятия возможностью построить на его основе нечто отличающееся по смыслу от того, что давно известно и широко используется. В противном случае вместо конструктивного приращения педагогического знания происходит «мёртворождённое» размножение слов.

Включение приведённых выше и им подобных вопросов в перечень обсуждаемых тем на семинарах по истории и философии науки, на методологических дискуссиях, круглых столах способствует повышению уровня методологической компетентности и культуры исследовательской деятельности.

Заключение

«Вытянутые» в линейку логический эмпиризм, фальсификационизм Поппера, куновская «парадигматика», «методологический анархизм» Фейерабенда, рефлексивно-рационалистическая концепция развития науки Ст. Тулмина, подходы к определению истины (классический, прагматический, конвенциональный и когерентный) на протяжении более ста лет оказывали существенное влияние на педагогику. Они так или иначе обусловили проникновение идей философии науки в контент теории педагогического поиска (методологии педагогики). Сегодня эта область знания, впитавшая идеи и выводы отмеченных философов, направляет исследователей на осмысление возможностей теоретизации педагогики, на выявление

специфики способов обоснования исследовательских выводов (теоретического, эмпирического и контекстуального) и методик описания педагогической реальности. Проиллюстрированные выше возможности курса «История и философия науки» призваны наполнить методологическое знание аспирантов-педагогов философским контентом, стимулируя их к осознанию онтологических и гносеологических предпосылок педагогического исследования в формате активной учебной деятельности.

Литература

1. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования / Отв. ред. Е.В. Караваева. М.: Геоинфо, 2018. 240 с.
2. Стёпин В.С. Философия науки. Общие проблемы. М.: Гардарики, 2006. 384 с.
3. Сапунов М.Б., Полонников А.А. Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 144–157.
4. Мафтишина Н.И. Теория познания как прикладная дисциплина, а также о возможности её практически ориентированного преподавания // Эпистемология и философия науки. 2008. Т. 17. № 3. С. 92–108.
5. Мафтишина Н.И. «История и философия науки»: практическая значимость курса // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 121–127.
6. Малошонок Н.Г., Девятко И.Ф. Эксперимент как метод изучения эффективности практик и нововведений в высшем образовании // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 141–151.
7. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.
8. Краевский В.В. Методология педагогики. Новый этап. М.: Академия, 2006. 400 с.
9. Новиков А.М. Основания педагогики. М.: Эгвес, 2010. 208 с.
10. Bauer N.J. Foundational Studies as a New Liberal Art: Educology. Annual Convention American Educational Studies Association. 1988, Nov. 2, 19 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED303446.pdf>
11. Anderson C. Arnold. Methodology of comparative education // International Review of Education. 1961, March. Vol. 7. Issue 1. P. 1–23 URL: <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01416250>
12. Коржуев А.В., Антонова Н.Н. Логико-гносеологический формат педагогического познания и доказательная педагогика // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 136–145.
13. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2008. 208 с.
14. Лукацкий М.А. Методологические ориентиры педагогической науки. Тула: ГРИФ и К, 2011. 456 с.
15. Теория и практика педагогического эксперимента / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. М.: Педагогика, 1979. 208 с.
16. Карнап Р., Ган Г., Нейрат О. Научное миропонимание – Венский кружок / Пер. Я. Шрамко // Логос. 2005. № 2. С. 13–27. URL: <http://www.ruthenia.ru/logos/number/47/02.pdf>
17. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Просвещение, 2003. 384 с.
18. Поттер К. Объективное знание. Эволюционный подход. М.: Эдиториал УРСС, 2002. 384 с. URL: <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/307036-karl-popper-obektivnoe-znanie-evolyutsionnyy-podhod.html>
19. Пифс Ч.С. Избранные философские произведения. М.: Логос, 2000. 412 с.
20. Кун Т. После «Структуры научных революций». М.: АСТ, 2014. 448 с. URL: https://libking.ru/books/sociology_book/630972-tomas-kun-posle-struktury-nauchnyh-revolucij.html
21. Вальдин М.В. Информационный метод временного нормирования содержания обучения. М.: Прометей, 1986. 56 с.
22. Солодова Е.А. Новые модели образовательного процесса: синергетический подход. М.: Ленанд, 2012. 342 с.
23. Фейерабенд П. Наука в свободном обществе. М.: АСТ, 2010. 378 с. URL: <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/347228-pol-feyeraabend-nauka-v-svobodnom-obshchestve.html>
24. Тулмин Ст. Концептуальные революции в науке // Структура и развитие науки. Из бо-

- стонских исследований по философии науки. М.: Прогресс, 1978. С. 170–189.
25. Коржуев А.В., Икренникова Ю.Б., Антонова Н.Н., Лямзин М.А. Педагогическое мышление, его текстовое воплощение и педагогическая теория // Педагогика. 2018. № 10. С. 23–34.
 26. Ивин А.А. Современная философия науки. М.: Высшая школа, 2005. 592 с.
 27. Есенина Е.Ю. «Терминотворчество» в российском профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 89–93.
 28. Роботова А.С. Словесные и смысловые несущности в педагогических текстах // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 145–152.

Благодарности

1. Статья поддерживается Проектом повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди мировых научно-образовательных центров.
2. Авторы выражают искреннюю признательность рецензенту за ценные критические замечания, а также редактору М.Б. Сапунову за многочисленные обсуждения, полезные советы и помощь в работе над рукописью.

Статья поступила в редакцию 08.11.18

После доработки 17.12.18

Принята к публикации 09.01.19

Course “History & Philosophy of Science” for Doctoral Programs in Education and Pedagogical Sciences

Albina R. Sadyikova – Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail: albsad2008@yandex.ru

Eleonora K. Nikitina – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: evro887@me.com

Moscow City Pedagogic University, Moscow, Russia

Address: 4, 2nd Selkokhozyaistvenniy pr., Moscow, Russian Federation

Andrey V. Korzhuev – Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail: akorjuev@mail.ru

I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russia

Address: 8, 2nd Trubetskaya str., Moscow, 119991, Russian Federation

Yuliya B. Ikrennikova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: ikren@yandex.ru

K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (FCU)

Address: 73, Zemlyanoy Val, Moscow, 109004, Russian Federation

Abstract. Russian pedagogical community has recently faced a new challenge generated by the introduction of emerging conceptual framework for doctoral education treated as the third level of higher education system. The framework for doctoral education covers some typical study programs such as “Methods & technics of pedagogical research” as well as some new ones, including “Academic writing” and competence-based teaching for the traditional postgraduate training. Our argument concerns the course syllabus “History & philosophy of science” aimed at developing the research skills of doctoral students in education. This course is an integral part of the emerging system for doctoral training in Russia. We analyze some philosophical foundations of contemporary pedagogical science, including logical empiricism, Popper’s falsifiability, Paradigm Thesis by Thomas Kuhn, science theories by Paul Feyerabend and Stephen Toulmin, as well as correspondence, pragmatic, conventional and coherent theories of truth. We examine the impact of philosophy of science on methodology of pedagogical education in the context of the history of pedagogical thought. Our conclusion is that despite their poor logical conditions, pedagogical science and research methods benefit from the ideas of philosophy of science that also contributes greatly to the subfield of pedagogical methodology. We seek to optimize the study program of doctoral training syllabus “History and philosophy of science” for doctoral students in education.

Keywords: pedagogical science, doctoral programs in education, conceptual framework, philosophy of science, logical consistency, pedagogical cognitivism, logical empiricism, paradigm thesis, falsifiability, rationalities, truth theories, gaps in pedagogical theory, research skills

Cite as: Sadiykova, A.R., Nikitina, E.K., Korzhuev, A.V., Ikrennikova, Yu.B. (2019). [Course “History & Philosophy of Science” for Doctoral Programs in Education and Pedagogical Sciences]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 2, pp. 79-93. (In Russ. abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-79-93>

References

1. Karavaeva, E.V. (2018). *Issledovatel' XXI veka: formirovanie kompetentsii v sisteme vysshego obrazovaniya* [Researcher of the XXI Century: Formation of Competencies in the System of Higher Education. Moscow: Publishing House “Geoinfo”. 240 p. (In Russ.)
2. Styopin, V.S. (2006). *Filosofiya nauki. Obshchie problemy* [Philosophy of Science. General problems]. Moscow: Gardariki Publ. 384 p. (In Russ.)
3. 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.)
4. Martishina, N.I. (2008). [Epistemology as an Applied Discipline, and How Teaching it May be Practically Oriented]. *Epistemologiya i filosofiya nauki = Epistemology & Philosophy of Science*. Vol. 17, no. 3, pp. 92-108 (In Russ.)
5. Martishina, N.I. (2011). [Practical Meaning of the Course “History and Philosophy of Science” in Training of Young Scientists]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 121-127. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Maloshonok, N.G., Devyatko, I.F. (2013). [Experiment as a Method for Assessment of Efficiency of Practices and Innovations in the Field of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 141-151. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Mikesheva, L.A. (2005). *Filosofiya nauki: Sovremennaya epistemologiya. Nauchnoe znanie v dinamike kul'tury. Metodologiya nauchnogo issledovaniya* [Philosophy of Science. Modern Epistemology. Scientific Knowledge in the Dynamics of Culture. Methodology of Science Research]. Moscow: Progress-Traditsiya Publ. 464 p. (In Russ.)
8. Kraevskiy, V.V. (2006). *Metodologiya pedagogiki. Novyi etap* [Methodology of Pedagogy. New Stage]. Moscow: Akademiya Publ. 400 p. (In Russ.)
9. Novikov, A.M. (2010). *Osnovaniya pedagogiki* [Pedagogy Foundations]. Moscow: Egves Publ. 208 p. (In Russ.)
10. Bauer, N.J. (1988). Foundational Studies as a New Liberal Art: Educology. Annual Convention American Educational Studies Association. Nov. 2, 19 p. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED303446.pdf>
11. Anderson, C.A. (1961). Methodology of Comparative Education. *International Review of Education*. March, vol. 7, issue 1, pp. 1-23. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/2FBF01416250>
12. Korzhuev, A.V., Antonova, N.N. (2018). [Epistemological Format of Pedagogical Science and Evidence-Based Pedagogy]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 10, pp. 136-145. (In Russ. abstract in Eng.)
13. Zagvyazinskiy, V.I., Atakhanov, R. (2008). *Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya* [Methodology and Methods of Psychological-Pedagogical Research]. Moscow: Akademiya Publ. 208 p. (In Russ.)

14. Lukatsky, M.A. (2011). *Metodologicheskiye oriyentiry pedagogicheskoy nauki* [Methodological Guidelines of Pedagogical Science]. Tula: GRIF & K Publ. 456 p. (In Russ.)
15. Piskunov, A.I., Vorob'yov, G.V. (Eds) (1979). *Teoriya i praktika pedagogicheskogo experimenta* [Theory and Practice of Pedagogical Experiment]. Moscow: Pedagogika Publ., 208 p. (In Russ.)
16. Karnap, R., Gan, G., Neurath, O. (2005). *The Scientific Worldview of the Vienna Circle*. Transl. by Y. Shramko. *Logos*, no. 2, pp. 13-27. Available at: <http://www.ruthenia.ru/logos/number/47/02.pdf> (In Russ.)
17. Zimnyaya, I.A. (2001). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogic Psychology]. Moscow: Prosveshchenie Publ. 384 p. (In Russ.)
18. Popper, K. (2002). *Ob'ektivnoye znaniye. Evolyutsionnyi podkhod* [Objective Knowledge. Evolutionary Approach]. Moscow: Editorial URSS. 384 p. Available at: <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/307036-karl-popper-obektivnoe-znanie-evolyutsionnyy-podhod.html> (In Russ.)
19. Pierce, Ch. S. (2000). *Izbrannyye filosofskie proizvedeniya* [Selected philosophical works]. Moscow: Logos Publ. 412 p.
20. Kuhn, T. (2014). *Posle «Struktury nauchnykh revolyutsiy»* [After the "Structure of Scientific Revolutions"]. Moscow: AST Publ. 448 p. Available at: https://libking.ru/books/sociology_book/630972-tomas-kun-posle-struktury-nauchnyh-revolycij.html (In Russ.)
21. Vyal'din, M.V. (1986). *Informatsionnyy metod vremennogo normirovaniya soderzhaniya obucheniya* [Informational Method of Temporary Normalization of the Content of Training]. Moscow: Prometey Publ., 56 p. (In Russ.)
22. Solodova, E.A. (2012). *Novyye modeli obrazovatel'nogo protsessa: sinergeticheskiy podkhod* [New Models of the Educational Process: Synergistic Approach]. Moscow: Lenand Publ. 342 c. (In Russ.)
23. Feyerabend, P. (2010). *Nauka v svobodnom obshchestve* [Science in a Free Society]. Moscow: AST Publ. 378 p. (In Russ.) Available at: <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/347228-pol-feyerabend-nauka-v-svobodnom-obshchestve.html> (In Russ.)
24. Toulmin, St. (1978). The Conceptual Revolution in Science. In: *Struktura i razvitie nauki. Iz boston-skikh issledovaniy po filosofii nauki* [The Structure and Development of Science. From the Boston Studies on the Philosophy of Science]. Moscow: Progress Publ., 1978, pp. 170-189. (In Russ.)
25. Korzhuev, A.V., Ikrennikova, Yu.B., Antonova, N.N., Lyamzin, M.A. (2018). [Pedagogical Mind, Its Textual Implementation and Educational Theory]. *Pedagogika* [Pedagogy]. No. 10, pp. 23-34. (In Russ.)
26. Ivin, A.A. (2005). *Sovremennaya filosofiya nauki* [Modern Philosophy of Science]. Moscow: Vysshaya shkola Publ. 592 p. (In Russ.)
27. Esenina, E.Yu. (2012). [Sources of Term Creation in Modern Russian Vocational Education]. *Vysshee obrasovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11, pp. 89-93. (In Russ. abstract in Eng.)
28. Robotova, A.S. (2015). [Absurdities in Pedagogical Texts]. *Vysshee obrasovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 145-152. (In Russ. abstract in Eng.)

Acknowledgements:

1. The paper is supported by the Project for raising the competitiveness of the leading Russian universities among the world research and educational centers.
2. The authors express their gratitude both to the reviewer for the critical comments and to the Editor M. Sapunov for numerous discussions, useful advice and help while preparing the manuscript.

*The paper was submitted 08.11.18
Received after reworking 17.12.18
Accepted for publication 09.01.19*

Teaching Academic English Corpus Trough Word-formation

Irina B. Korotkina – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Director of Academic Writing and Communication Center, Dean of Interdisciplinary Department of English, e-mail: irina.korotkina@gmail.com
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia
Address: 82, bldg. 1, prosp. Vernadskogo, 119571, Moscow, Russian Federation
Moscow School of Social and Economic Sciences, Moscow, Russia
Address: 82, bldg. 2, prosp. Vernadskogo, 119571, Moscow, Russian Federation

Abstract. Classical elements permeate global academic discourse and scientific terminology. Understanding the meanings and functioning of these elements can help multilingual scholars cope with disciplinary literature and write for publication and is therefore essential in teaching English for academic and specific purposes. However, few manuals on academic vocabulary explore word-formation in-depth or use it as a tool to alleviate learning through analysis and synthesis rather than memorizing words. Russian, as many other European languages, is a synthetic language in which affixation is as productive as in Latin. The paper presents a well-designed and approbated course of academic vocabulary for social scientists, analyses relationships between linguistic studies and teaching academic vocabulary, and discusses the ways of increasing the effectiveness and clarity of teaching by more systematic study of classical elements, enhancing students' analytical skills through innovative methodology and using the advantages of similarities between Russian and Latin word-formation. Comparative analysis demonstrates that the key features of the course, such as interactive computer-based visual materials and various analytical tasks involving students' background knowledge and academic awareness, help students not only decipher unknown words, but also produce neologisms, which is essential in coping with new terminology. Published as a book, *Academic Vocabulary for Social Sciences* is now available for teachers, students and researchers as a resource for study and self-study. The effectiveness of the approach demonstrates that it can be used as a model to design similar specific vocabulary courses for students of other synthetic languages.

Keywords: academic vocabulary, word-formation, classical elements, affixation, academic writing, English for academic purposes, academic discourse

Cite as: Korotkina, I.B. (2019). Teaching Academic English Corpus Trough Word-formation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 2, pp. 94-103. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-94-103>

Introduction

English is commonly accepted today as the *lingua franca* of scientific and academic communication; however, it has a relatively short history. Until the end of the 19th century this role was played by Latin, and terminology in most disciplines, as well as the lexis more generally used in academic discourse, still contain elements from classical languages. Latin actively

used in English is a paradox, for the former is a synthetic language with a very high morpheme-per-word ratio, whereas the latter is perfectly analytic. Despite the fact that the heritage of Latin words in modern English reaches 70 per cent – and even more in scholarly publications – native speakers are not used to word-formation by affixation. Because of this, students and researchers encounter difficulties in

coping with long complicated lexemes, difficult to spell and pronounce, and sometimes hard to decode.

Word-formation based on classical and neo-classical elements in English is therefore an important issue for the international academic community, teachers of academic English (especially writing) and authors of manuals on academic vocabulary. As it is essential to learn and use classical elements, word-formation should be properly studied and presented as a clear and easy-to-use systematic framework. Although word-formation is not regarded as having one unified doctrine [1], the study of morphemes took precedence over the study of words after Naom Chomsky's famous work [2], which led to considering word parts as more important in forming meaning of whole sentences. For instance, Adams in her book [1] focuses on "meanings and how they are expressed and combined", emphasizing the possible interrelations between traditional patterns of word-formation. Latin affixation and multiple roots from classical languages (both Greek and Latin) are productively used in English and other European languages to form disciplinary terminology, web neologisms and academic vocabulary in general [3; 4].

The prevalence of regularity of how new meanings are formed in academic vocabulary and terminology makes word-formation equally attractive to linguists and teachers of academic English and other languages. Indeed, when Latin adoptions are considered, irregularities appear insignificant in comparison with the great productivity of affixes and even some roots. For instance, among the many adjectives derived from the Latin root '*duct*' with the suffix '*-ive*' (*deductive*, *productive*, *seductive*, *conductive*, etc.) only one, '*introductory*', is formed with '*-ory*'; consequentially, the adverb '*introductorily*' falls out of the regular pattern as well. The root forms a perfect list of regular nouns with '*-ion*' (*introduction*, *deduction*, *abduction*, *reduction*, *conduction*, *subduction* etc.), meaning '*process*', and a regular – although shorter due to the non-occurrence of some words – list of nouns with '*-er*' (*producer*, *introducer*, *seducer*, etc.).

While linguists are still arguing about the theoretical issues in word-formation, the debatable but useful and transparent term 'combining form' [4–6] is more and more widely used in dictionaries. For example, the Oxford English Dictionary applies it to classical and neoclassical (formed in modern academic context) elements given with a hyphen (e.g. *-graph*, *photo-*, *hydro-*). As English speakers today do not use affixation, they tend to generally ignore the distinctions between different elements, and dictionaries sometimes present the same element in combination with different affixes, such as *-grapher*, *-ography*, or in their different representations, such as *historio-* (Latin) and *historico-* (Greek).

However, rapid global developments in science and technology urge researchers to use one common language of academic discourse which ought to be understood internationally and therefore taught in a most comprehensive and easy-to-use way. In this paper, I will discuss the possible ways of interaction between researchers in linguistics and English for academic and specific purposes under the umbrella of academic literacy. The paper will present the analysis of how word-formation is treated in academic vocabulary manuals. Publication of the most effective books helping students cope with Latin and Greek elements will be viewed in close connection with developments in academic writing. Russian research, although scarce, will also be discussed; moreover, as both Russian and Latin use common word-formation through affixation, these common features can be utilized for direct and explicit teaching academic words of classical origin to Russian students. The prospects and effectiveness of such an approach are supported by the recently published book *Academic Vocabulary for Social Sciences* [7].

Word-formation in teaching English and Russian for Academic Purposes

Defining productive affixes and roots in dictionaries is not the only practical outcome that calls for clarity; a much more effective way to help researchers and students is to develop ana-

lytic skills that will enable them to recognize and actively use complex lexemes produced from classical and neoclassical combining forms. Menzel and Degaetano-Ortlieb [4, p. 189] conclude that “[m]orphological awareness, the skill to analyse internal structures of complex words and to understand morphological rules of the native languages, is a comprehension and language production skill that has to be acquired by language users along with other linguistic skills”.

Developing analytic language skills is the domain of academic literacy, which ‘involves higher-order thinking – decoding, conceptualizing, inferring, inventing, and testing’ [8, p. 10]. These skills are central in education, and should permeate academic language teaching methodology, evincing motivation in students to discover ‘regular features of academic English that are well defined and teachable’ [Ibid]. If word-formation is well defined, it will (and it practically has) become quite teachable.

The key components of academic literacy are academic writing and reading because the medium of academic communication is a written (published) text. Accordingly, Western universities stipulate that academic literacy be their institutional obligation, and writing be considered central, or fundamental, set of competences obtained in higher education [9; 10]. The two main approaches to teaching English at university are English for academic purposes (EAP) and English for Specific Purposes (ESP). In teaching EAP, academic vocabulary is essential, whereas in teaching ESP, terminology. Both the English academic vocabulary and terminology within disciplines are formed mainly from classical and neoclassical elements, but academic vocabulary is used across disciplines, which makes it essential for all researchers and therefore more important to learn. It is the proper use of academic vocabulary that distinguishes scholarly publications.

Academic writing skills are therefore crucial for disciplinary and academic discourse [9; 11], and as English has become the *lingua franca* in sciences, mastering writing (or at least read-

ing) in this language is essential today for all researchers. The problems faced by multilingual scholars in mastering academic discourse in English is now the focus of specific research [12–14]. As more nations join international publishing, a new branch of English for Research Publication Purposes arises as a methodology of teaching academics and scholars [12], and Russia is one of the countries that needs to develop this methodology [15].

Teaching researchers logically involves coping with word-formation based on classical and neoclassical elements. Written English is significantly different from spoken English, and if the general English corpus is believed to contain around 70 per cent of words of Latin origin, scholarly papers contain more; some pages can be written totally in words and terms consisting of classical elements except for articles, prepositions and figures. This makes the study of these elements especially important for university students and becomes a matter of concern not only for linguists, but also teachers of English and authors of textbooks and manuals.

Despite its obvious importance, classical word-formation is generally neglected in EAP books. Academic vocabulary manuals are typically viewed as supplementary materials for developing other academic skills, reading and writing above all [e.g. 16], or preparing students for international tests and exams, such as SAT, IELTS, or TOEFL. Most academic vocabulary manuals are aimed at self-study, and present words in random sets united by either a common topic or linguistic features (e.g. collocations, word class, spelling, etc.), or both. EAP books also include reference materials and appendices, and it is usually there that information about word-formation can be found. Within a book, word elements occur occasionally, for instance, as a table to be completed with derivatives.

Such resources do not give any systematic explanations and sometimes appear confusing. For instance, Latin prefixes, such as *ex-*, *de-*, *in-*, or *pre-*, are confused with roots, such as *semi*, *quasi*, *pseudo*, *mono*, *kilo* or *neo*, and even with the abbreviation *e-* for *electronic* [16,

p. 128–131]. In this logic, the combining form *anthropo-* should also be considered a prefix just because there are words *anthropology*, *anthropomorphic*, and *anthropometric*. As a result, students get a much longer list of ‘prefixes’ than necessary and either do not understand what a prefix is (in case of speakers of analytic languages) or get puzzled (in case of speakers of synthetic languages with a high morpheme-per-word ratio, like Russian).

The uncertainty among linguists and lexicographers in making distinctions between affixes and combining forms cannot be an excuse for authors of academic vocabulary manuals to confuse affixes with roots so carelessly. These distinctions are discussed in textbooks for students whose subject is lexicography or linguistics [1; 3], but a detailed linguistic analysis is not the subject of EAP. Authors of manuals published by international publishers should make things clear and explicit for students of non-linguistic disciplines. This may involve simplifications and generalizations, but never ambiguity or confusion of a well-established science.

Latin prefixes in academic vocabulary manuals should and can be made clear to students. They have only grammatical meaning, and they are few: their list is as short as the list of English prepositions – or rather postpositions, which play the same role in English and are commonly used to explain the meanings of Latin prefixes (e.g. *destroy* – pull *down*, *compose* – put *together*, *repell* – drive *back*, *insert* – fill *in*, etc.) in books for non-linguistic students [e.g. 17–20]. If prefixes are not confused with Greek elements, such as *meta-*, *quasi-* or *peri-*, or roots, such as *mini-*, *neo-* or *milli-*, they can be given on one page with all necessary examples and definitions.

The confusion of prefixes with other elements may result not from ignorance (which is hard to believe), but other reasons: first, EAP manuals are addressed to international students with various languages, some of which have no idea of word-formation at all; secondly, distinctions between affixes and roots may seem insignificant for native speakers of English because

the English language is analytic with a very low morpheme-per-word ratio. The functioning of Latin prefixes in English is mostly limited to words of classical origin, although the frequency of some of them leads to acceptance and paradoxical occurrence in ‘native’ English words (e.g. *remake*, *discharge*, *precooked*), which is noted by some Russian researchers [21, p. 180]. This acceptance by native speakers, however, does not imply that English is becoming more synthetic: the opposite example is the use of a prefix as a separate word – quite naturally for English – *prepped* (a passive form generalizing verbs with *pre-*).

For speakers of Russian and other synthetic languages, confusion of prefixes and roots appears strange. Russian word-formation is much closer to Latin, and this similarity gives Russian students an advantage to boost their English academic vocabulary by building direct correspondences between Russian and Latin prefixes. Moreover, there are also Latin suffixes with their grammatical meaning (which is not only word class distinctions), a few similar roots (e.g. *vert* – *верт*, *turn*; *vid* – *вид*, *see*; *oc* – *ок/оч*, *eye*; *sid* – *сид*, *sit*; *i* – *у/ид*, *go*), and a considerable number of words containing classical and neoclassical elements adopted from European languages (although they are not as multiple and regular as in English). If we find a key to open classical elements for students and discover hidden regularities and correspondences, then academic words, scientific terms and probably the 70 per cent of the English corpus will open for us without a dictionary.

Unfortunately, Russian research on the subject is scarce. There are, of course, books on English lexicology and lexicography for philological faculties – more than 50 can be found on eLibrary.ru with ‘English lexicology’ in the title. Some of them are brief and have poor bibliography, which includes a few English dictionaries and previous books by Russian authors, others comprehensive with a wide range of references to international linguistic literature. However, even comprehensive and well-supported books avoid classical elements in

chapters on English word-formation [22]. This fault may be partially explained by the fact that virtually all Russian lexicologists and linguists refer to classical English or American literature instead of academic texts or at least up-to-date press or media, which is due to the traditional connection of language with literature, lack of academic writing in the Russian education and probably the problem of copyright.

Articles on word-formation typically involve comparative studies with ethnic languages or particular contexts (English and American literature, sports, economics, slang, neologisms, media, etc.). Few discuss classical and neoclassical elements in English and Russian, most of them written by ESP teachers, particularly in medical science [23–25]. Researchers provide lists of classical affixes with Russian definitions or compare them with English affixes. Sadly, Russian researchers disregard the obvious correspondence between Latin and Russian prefixes, but follow the English tradition and explain their meanings in words, partially with prepositions, for instance [23, p. 78]:

con – 24 записи со значением совместности, соединения, e.g. *condominium* – кондоминиум. Образуются в основном имена существительные.

pre – 32 записи со значением перед, до, предварительно предшествование во времени e.g., *prehistoric* – доисторический, *pre-recorded* – записанный заранее. Образуются имена прилагательные.

The authors indicate the number of occurrences of the prefixes in the Webster's Revised Unabridged English Dictionary. Without discussing the figures, it is hard to agree with the authors' conclusion that the prefix *con-* is mostly used with nouns, and *pre-* with adjectives: in figures, probably, but never in the logic of derivation. Prefixes generally precede verbs in synthetic languages, and Latin is no exception. Prefixated nouns are typically derivatives from prefixated verbs, and adjectives from nouns. The prefix *con-* is clearly and precisely explained by the corresponding Russian prefix *со-/с-* (*conduct* – *сопровождать*, *compose* – *составлять*, *со-*

чинять, *collect* – *собирать*, *concede* – *соглашаться*, *connect* – *соединять*, etc.), and *pre-* by *пред-* (*predict* – *предсказывать*, *present* – *представлять*, *presume* – *предполагать*, *precede* – *предшествовать*, *preside* – *председательствовать*). The two prefixes even look (or sound) similar with Russian prefixes, and any Russian speaker immediately grasps the similarity without extra explanations (an even more prompting similarity appears in the prefix *pro-*: e.g. *propulse* – *проталкивать*, *provide* – *провидеть*, *promote* – *продвигать*, *produce* – *производить*). Derivatives can be multiple (e.g. *conduction*, *conductive*, *conductor*, *conductivity*, *misconduct*; *presentation*, *presenter*, *presentable*, *representative*, *representability*), but the prefix keeps its meaning even when another prefix is attached (which is also initially attached to the already prefixated verb: *mis-conduct*, *re-present*). In Russian, two or even three prefixes per word is as common as in Latin (*вос-про-извести*, *вы-про-водимъ*; *con-de-scend*, *re-pro-duce*, *de-con-struct*, *co-ex-ist*, etc.). Occurrence in dictionaries is not always the proper method in linguistics to judge the semantics of word-formation.

Another common drawback is that Russian authors also include Greek elements or lexemes with non-grammatical meaning into their lists of prefixes, e.g. *dys-*, *meta-* [24, p. 89], *bi-*, *meta-*, *multi-*, *semi-*, *micro-*, *vice-*, *mini-*, *milli-* [23, p. 78–80]. In other papers, Latin prefixes are often mixed up with both lexical elements and English prefixes (*un-*, *be-*, *over-*, *under-*, etc.) with examples from 19th century literature.

Despite the scarcity of publications or poor quality of some papers (not referred to in this paper for understandable reasons), Russian researchers agree that word-formation from classical elements plays an important role in the lexicon of scientific discourse. Researchers from medical universities consider the study of Latin essential in students' not only professional, but also academic and cultural development. Similar ideas are sometimes expressed by teachers of English for law. Medicine and law are the two disciplines in which the Latin language is incor-

porated into disciplinary programmes. S. Yanutik argues that Latin affixation is becoming more and more productive in modern English, and involves not only academy, but also everyday communication. A few papers discuss Latin as the language of scientific communication with references to its heritage and Neo-Latin Studies [25]; these papers do not directly discuss word-formation but emphasize the influence of the classical language on today's scientific discourse. Notably, I. Zubenko and I. Masneva [24, p. 87] conclude that "the analysis of unknown words by word-forming elements provides a rational way to learn to understand scientific text <...> in English without a dictionary". Two thumbs up.

The analytic approach to mastering word-formation from classical elements

In fact, books applying analytic skills to classical elements have existed for half a century and are widely available today in the USA. They "help students improve their mastery of the English language and acquire the keys for understanding thousands of words by studying Greek and Latin word parts (prefixes, root words, and suffixes)" [18]. Nothing is uncertain in them, and some are even addressed to primary school children [e.g. 19]. The history – or rather a story – of these books is remarkable, and behind the story (more implied than clearly seen to those unconcerned) stands academic writing.

The story begins in 1965 with two books published simultaneously: Harold Levine's *Vocabulary for College-Bound Student* [26] and Donald Ayers's *English Words from Latin and Greek elements* [17]. The edition of Ayers's book was completed and published by his disciples after the author's demise. Both authors were experts in classical languages, and both books are still issued and widely used. In both books, word elements are classified, their meanings explained, and explanations supported with exercises. Two years later Levine issued a workbook, and later both books appeared in new editions in co-authorship with Norman and Robert Levine [21]. Levine's book is much more

user-friendly than Ayers's, and although from the point of view of modern language teaching methodology both books are outdated, Levine's approach was revolutionary, as it includes not only gap-filling exercises, but also matching synonyms, antonyms and analogies. These activities along with the systematic approach involve students in analytic, higher-order thinking essential for academic literacy.

The demand for the books was due to the development of academic writing in the US, which had accumulated a considerable potential by the 1960s to influence the US higher education. Academic essays became compulsory, and the Scholastic Assessment Test (SAT) was obligatory in many colleges. The SAT preparation includes testing academic vocabulary skills: that is the area where young native speakers of English get at a loss because of the prevalence of Latin and Greek elements and uncommon word-formation with difficult to spell and pronounce complicated lexical structures. With the SAT gaining more and more momentum, entertaining books for schoolchildren started to appear [18; 19], as well as multiple flashcards and games with Latin and Greek word elements on the web.

Academic writing in Russia is still a novelty, and teaching language, Russian or English, is still connected with literature rather than non-fiction. As students do not develop academic writing skills systematically, university graduates and researchers often are incapable of meeting the requirements of international publications. Apart from wordiness, nominalization and incomprehensive syntax, their papers mix up spoken and written registers, and use insufficient or irrelevant academic vocabulary.

The idea of developing a course focused on classical and neoclassical elements occurred to me in 2000, when I first encountered Levine's book. The ESAP course of Academic Vocabulary for Social Sciences took several years to design to meet the needs of Russian master's degree students of the MSSS, which is a Russian-British university and create activities in accordance with modern ESAP methodology.

The most important feature of the course was bridging Russian word-formation with Latin, and spelling habits with Greek. Ways of coping with Latin prefixes were partially mentioned above, but the problems of coping with Greek are a special issue. Russian Cyrillic tradition of spelling Greek words can be divided into two periods, roughly before Peter I, when words were taken directly from Greek, and after, when scientific terms started to come from Western Europe in Latin. Because of that we spell, for instance, the Greek *beta* and *theta* differently in older and later adoptions, e.g. *mythology*, *orthography*, but *theory*, *orthodox*; *Thebes*, *Babylon*, but *bibliography*, etc. There are other peculiarities of spelling, but also of stress in Greek words. All these were used in entertaining activities, including ICT with the use of colour, image and animation, individual and group analytic activities, etc.

The activities involved higher and higher order of intellectual work according to the approach we use at the MSSS Department of Academic English – the evolving uprising spiral of skills development. An important component of the course was the systematic approach. For instance, it is easier to cope with words of classical origin keeping in mind the distinction in usage. Greek word-formation is typical in natural sciences and technology, philosophy and philology, whereas Latin is used in social sciences and more generally, in academic vocabulary for communication. The obvious prevalence of Latin is clearly seen through activities on ‘translating’ Latin words into Greek and vice versa (e.g. *aquatic* (*sports*) – *hydraulic* (*mechanics*), *multicoloured* (*fashion*) – *polychromatic* (*optics*), *contemporary* (*society*) – *synchronous* (*physics*), *Subterranea* (*for social activities*) – *hypogeum* (*in archaeology or biology*)).

The course was successful with MSSS students, and later with PhD students, teachers and professors of the National Research University Higher School of Economics, where I give seminars at the Academic Writing Center. Eventually, the course was developed into a book and published [7]. The book is organized systemati-

cally and applies the evolving uprising spiral approach by a variety on non-repetitive activities involving analysis and synthesis, comparison and analogies, decoding and inferring. The Student’s Book is in English, but all the explanations and references are given along with keys in the Teacher’s Book (under the same cover for self-study purposes). The interactive slides are found on the Publishers’ website and the author’s personal website.

Conclusion

The issues of linguistic theory concerning modern English word-formation are inseparable from the functioning of the language in today’s global academic communication. Scientific terminology and the lexis used in scholarly publications, which are mainly written in English, traditionally contain more Latin and Greek elements than spoken English. Terminology is mainly formed of classical and neoclassical combining forms, producing complicated lexical structures with difficult spelling and pronunciation; these structures are subject to change as disciplines develop, and are used by professionals in disciplines. Academic vocabulary is formed of Latin elements with active affixation and is generally steadier; however, it is used across disciplines and is therefore essential in international academic and scientific discourse and ought to be learned and properly used by researchers. Despite its analytic typology, English has inherited Latin affixation and multiple derivatives which tend to permeate modern English and are accepted by native speakers. This makes the study of classical and neoclassical elements in English word-formation crucial both for linguists and lexicographers, and for EAP and ESP researchers.

Developments in the field can help researchers around the world improve their writing and reading skills in English. Aiming at clarity and logic rather than terminological precision, theorists may contribute to practical outcomes, such as convenient labeling of classical elements in dictionaries, or assisting authors in EAP with

guidance concerning linguistic relevance and consistency. Modern developments in EAP and ESP methodology provide good basis for explicit and effective teaching in the framework of academic literacy. Languages differ in typology, but non-native teachers of EAP and ESP should think wider and employ interdisciplinary approaches to meet the needs of the global academic community. The book *Academic Vocabulary for Social Sciences* [7] is just one example of effective merging of linguistic and ESP methodology in meeting the needs of future scientists and multilingual scholars today. The approach used in the book can be further developed to design courses in ESP and English for Research Publication Purposes. Due to the international use of classical elements and the synthetic structure of many other languages, it can serve as a model to design academic vocabulary courses in other linguistic contexts and educational settings.

References / Литература

1. Adams, V. (2013). *An Introduction to Modern English Word-formation*. London: Routledge: Taylor and Francis Group.
2. Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton. 118 p.
3. Green, T.M. (2015). *The Greek and Latin Roots of English*. 5th ed. Lanham: Rowman & Littlefield. 304 p.
4. Menzel, K., Degaetano-Ortlieb, S. (2017). The diachronic development of combining forms in scientific writing. *Lege Artis: Language Yesterday, Today, Tomorrow*. Vol. II, no. 2, pp. 185–249.
5. Kastovsky, D. (2009). Astronaut, astrology, astrophysics: About combining forms, classical compounds and affixoids. In: *Selected Proceedings of the 2008 Symposium on New Approaches in English Historical Lexis (HEL-LEX)*, Lammi, Finland, 25–28 April 2008. Pp. 1–13.
6. Hacken, P., Panocová, R. (2014). Neoclassical formatives in dictionaries. In: *Proceeding of the 16th EURALEX International Congress*, Bolzano, Italy, 15–19 July, 2014. Pp. 1059–1072.
7. Korotkina, I.B. (2016). *Academic Vocabulary for Social Sciences*. Moscow: HSE Publishing House. 301 p.
8. Scarcella, R. (2003). *Academic English: A Conceptual Framework*. Technical Reports, University of California Linguistic Minority Research Institute, UC Berkeley. Available at: <http://escholarship.org/uc/item/6pd082d4> (Accessed 9 January 2018).
9. Hyland, K. (2016). *Teaching and Researching Writing*. New York and London: Routledge, 314 p.
10. Murray, N., Kirton, B. (2006). An Analysis of the Current Situation. In: S. Davies, D. Swinburne and G. Williams (Eds.) *Writing Matters: The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. London: The Royal Literary Fund. Pp. 7–13.
11. Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. London, Longman. 232 p.
12. Flowerdew, J. (2013). English for research publication purposes. In: B. Paltridge, S. Starfield (Eds.) *The handbook of English for specific purposes*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. Pp. 301–321.
13. Cargill, M., Burgess, S. (Eds.) (2017). *Publishing Research in English as an Additional Language: Practices, Pathways and Potentials*. University of Adelaide Press. 277 p.
14. Lillis, T., Curry, M.J. (2015). The politics of English, language and uptake. *AILA Review*, Vol. 28. P. 127–150. Available at: <https://benjamins.com/catalog/aila.28.06lil/fulltext/aila.28.06lil.pdf>
15. Korotkina, I.B. (2018). Russian Scholarly Publications in the Anglophone Academic Discourse: The Clash of Tyrannosaurs. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 22. No. 2. Pp. 311–323.
16. McCarthy, M., O'Dell, F. (2008). *Academic Vocabulary in Use*. Cambridge, England: Cambridge University Press. 176 p.
17. Ayers, D.M. (1986). *English Words from Latin and Greek elements*. University of Arizona Press. 290 p.
18. Draz, D. (2005). *Red Hot Root Words: Mastering Vocabulary with Prefixes, Suffixes and Root Words* (Book 2). Prufrock Press. 68 p.
19. Callella, T. (2004). *The Learning Works: Prefixes and Suffixes, Grades 4-8: Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. Creative Teaching Press. 144 p.
20. Levine, H., Levine, N., Levine, R. (2003). *Vocabulary for the College Bound Student*. 4th edition. Amsco School Publications. 340 p.

21. Янутик С.Я. Латинские аффиксы в системе знаменательных частей речи английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 2-1 (56). С. 178–180 [Yanutik, S.Y. (2016). Latin Affixes in the System of Nominal Parts of Speech of the English Language. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, No. 2-1 (56). Pp. 178–180 (In Russ., abstract in Eng.)]
22. Гвишиани Н.В. Современный английский язык: Лексикология. М.: Академия, 2009. 221 с. [Gvishiani, N.B. (2009). *Modern English Lexicology: Vocabulary in Use*. Moscow: Akademiya Publ. 221 p. (In Russ.)]
23. Янутик С.Я., Аमतов А.М. Словообразовательный потенциал префиксов латинского происхождения // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 34. № 14 (263). С. 76–83 [Yanutik, S.Y., Amatov, A.M. (2017). Derivational Potential in Prefixes of Latin Origin. *Nauchniye Vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki* = *Belgorod State Univ. Scientific Bulletin. Humanities Sciences*. Vol. 34. No. 14 (263). Pp. 76–83 (In Russ., abstract in Eng.)]
24. Зубенко И.В., Маснева И.Е. Морфемное словообразование в латинском и английском языках // Язык и культура. 2002. № 2. С. 86–90 [Zubenko, I.V., Masneva, I.E. (2002). Morphemic Word-formation in Latin and English. *Yazyk i Kul'tura* = *Language and Culture*. No. 2. Pp. 86–90. (In Russ.)]
25. Кондратьев Д.К. Латынь в современном мире // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2007. № 4. С. 170–173 [Kondratyev, D.K. (2007). Latin in the modern world. *Zhurnal Grodnenskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta* = *Journal of the Grodno State Medical University*. No. 4. Pp. 170–173. (In Russ.)]
26. Levine, H. (1965). *Vocabulary for the College Bound Student*. Amsco School Publications. 320 p.

*The paper was submitted 25.12.18
Accepted for publication 14.01.18*

Обучение англоязычной научной лексике через словообразование

Короткина Ирина Борисовна – д-р пед. наук, доцент, директор центра академического письма и коммуникации, зав. межфакультетской кафедрой английского языка. E-mail: irina.korotkina@gmail.com

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия

Адрес: 119571, г. Москва, просп. Вернадского, 82, стр. 1

Московская высшая школа социальных и экономических наук, Москва, Россия

Адрес: 119571, Москва, просп. Вернадского, 82, корп. 2

Аннотация. Основу терминологии различных дисциплин и общенаучной лексики составляют слова, образованные из элементов латинско-греческого происхождения. Понимание значений этих элементов и умение их использовать в работе с текстами на английском языке и подготовке публикаций в международных журналах жизненно необходимо каждому исследователю и, соответственно, каждому студенту, ориентированному на науку. В статье представлен подход к обучению академической лексике через анализ и синтез классических элементов. Опираясь на компаративный анализ существующих методических подходов и хорошо апробированный в практике высшего и постдипломного образования авторский подход к обучению академической англоязычной лексике, автор показывает эффективность такого подхода и обосновывает место специализированного курса по академической лексике в программе английского языка для академических целей вуза. Основными характеристиками курса являются интерактивный подход с использованием визуальных

возможностей ИКТ и расширение лексического запаса без опоры на память через аналитические компетенции с задействованием фоновых, научных и общекультурных знаний обучающихся, а также использование типологического сходства латинского и русского словообразования. Курс был опубликован как учебное пособие «Академическая лексика социальных дисциплин» в 2015 г. и в этом качестве может и уже используется как в аудиторной работе со студентами, так и самостоятельно, особенно в ходе подготовки исследователем научной статьи на английском языке. Трансдисциплинарный характер учебного пособия, ориентированного на общий для всех научных отраслей корпус научной лексики, делает его полезным для специалистов различного профиля.

Ключевые слова: английский для академических целей, академическая лексика, терминообразование, язык научного текста, словообразование в английском языке, латинско-греческие заимствования

Для цитирования: Korotkina I.B. Teaching Academic English Corpus Through Word-formation // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 94-103.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-94-103>

Статья поступила в редакцию 25.12.18

Принята к публикации 14.01.18



Дорогие друзья!

**Подписная кампания на 2019 год
благодаря вашей поддержке в целом проходит успешно.
Спасибо всем за доверие!**

«Роспечать». Индексы: 73060, 82521
«Пресса России». Индексы: 16392, 83142
ООО «Урал-Пресс» – тел.: (495) 789-8636

УНИВЕРСИТЕТ И РЕГИОН



Систематическое и непрерывное самопознание – неотъемлемое свойство самообучающихся организаций. Университет как социальный институт следует относить к этой категории уже по самой сути его миссии. Современные университеты стремятся соответствовать этой парадигме, что побуждает их коллективы к постоянной рефлексии по поводу своего потенциала и всех аспектов деятельности вуза. Разумеется, результаты исследований и размышлений необходимо сверять с коллегами, верифицировать в экспертном сообществе.

Ухтинский государственный технический университет регулярно публикует на страницах журнала «Высшее образование в России» итоги аналитического осмысления жизнедеятельности вуза в регионе своей дислокации. Будучи расположенным в небольшом северном городе с выраженной отраслевой (нефтегазовой) доминантой, УГТУ очень остро испытывает давление конкретно-региональных условий своей деятельности. Поэтому не случайно то особенное внимание, которое руководство вуза уделяет концепции третьей миссии университета – миссии, направленной на развитие региона и региональной среды. Полагая, что эта задача может решаться тем успешней, чем сильнее задействован мотивационный ресурс университетских ценностей, и прежде всего – феномен знания как ценности, руководство университета стремится активно использовать в управлении вузом принципы и методы когнитивного менеджмента, сравнительно нового направления в теории и практике управления. В контексте этого подхода становятся более акцентированными на университетских задачах и ценностях, а значит, и более эффективными все мероприятия и проекты университета, ориентированные на внешнюю среду.

В предлагаемых ниже статьях отражена позиция учёных Ухтинского государственного технического университета относительно роли когнитивного менеджмента в управлении современным российским вузом.



РЕГИОНАЛЬНЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ: РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЁХ МИССИЙ





УХТИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Институт дополнительного профессионального образования

Программы дополнительного профессионального образования

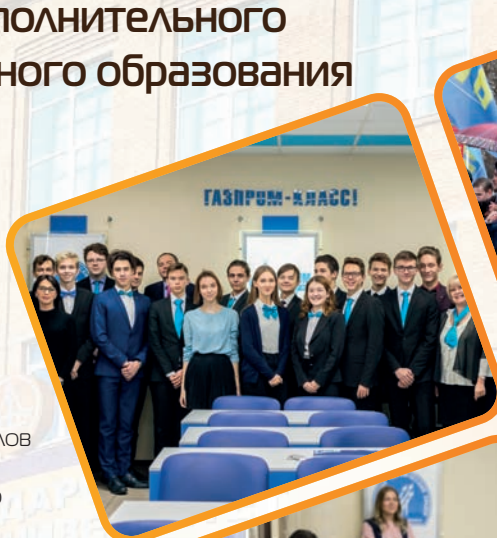
Профессиональная переподготовка руководителей и специалистов

- Промышленная безопасность и охрана труда
- Бурение скважин для добычи нефти и газа
- Машины и оборудование нефтяных и газовых промыслов
- Скважинная разработка месторождений нефти и газа
- Сооружение и эксплуатация объектов магистрального транспорта нефти и газа

Повышение квалификации руководителей и специалистов

Прикладная геология, горное дело, нефтегазовое дело и геодезия

- Буровой супервайзер
- Геодезический контроль
- Геолого-технологический контроль бурящихся скважин
- Контроль скважины. Управление скважиной при нефтегазоводо-проявлениях
- Ответственное ведение горных и взрывных работ в нефтяной и газовой промышленности



169300, Республика Коми, г. Ухта, ул. Мира, 4
Телефон: (8216) 746-106
E-mail: idpo@ugtu.net
<http://idpo.ugtu.net>

Потенциал когнитивного менеджмента и ценностно-коммуникативная природа университетского образования

Беляев Дмитрий Анатольевич – канд. экон. наук, доцент, врио ректора. E-mail: dbelyaev@ugtu.net

Волкова Ольга Александровна – аспирант, педагог-психолог управления по учебно-воспитательной работе и социальным вопросам. E-mail: olvolkova@ugtu.net

Шеболкина Евгения Петровна – канд. филол. наук, доцент, проректор по учебной работе. E-mail: eshebolkina@ugtu.net

Ухтинский государственный технический университет, Ухта, Россия

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

***Аннотация.** В статье дан обзор зарубежных и отечественных исследований о возможностях использования принципов когнитивного менеджмента в образовательной среде высшего учебного заведения в контексте соотнесения его задач с целями образовательного процесса. Авторы дают описание подходов к управлению знаниями в образовательной организации, рассматривают общеметодологический, экономический и функциональный аспекты когнитивного менеджмента в вузе. Обосновывается тезис, что именно ценностно-коммуникативная сущность университетского образования позволяет управлять знаниевым базисом вуза. На примере Ухтинского государственного технического университета рассматриваются возможности проектной деятельности и проектного самоуправления студенчества, во-первых, в приращении и интенсификации ценностно-коммуникативного потока знаний внутри вуза и в его взаимодействии с внешней средой, во-вторых, в освоении студентом роли когнитивного менеджера и, в-третьих, в развитии метаспособностей обучающихся как результативного выражения одной из основных задач когнитивного менеджмента в образовательной организации.*

***Ключевые слова:** когнитивный менеджмент, образовательный процесс, образовательная среда вуза, метаспособности, студент как когнитивный менеджер*

***Для цитирования:** Беляев Д.А., Волкова О.А., Шеболкина Е.П. Потенциал когнитивного менеджмента и ценностно-коммуникативная природа университетского образования // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 105-116.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-105-116>

Когнитивный менеджмент в обществе знания

В настоящее время феномен когнитивного менеджмента из оксюморона, метафоры превратился в повседневную реальность, проявляющуюся в определённой управленческой практике. Одной из причин этого, как замечает Ф. Янсен в своём труде «Век инноваций» [1], может быть тот факт, что в XXI в. резко увеличивается

скорость потребления знаний. Соответственно, в выигрышной позиции будут те, кто способен знание качественно, быстро, доступно продуцировать, систематически обновлять и актуализировать. Поскольку субъект-объектная составляющая когнитивного менеджмента имеет сложнейшую социально-гуманитарную природу, само это понятие носит комбинаторный, многоаспектный и междисциплинарный харак-

тер, сопряжённый с понятием «знание», также имеющим обширные границы.

Заметим, что в филогенезе человеческого общества информация в форме знания всегда была неизменным фактором как экономического, так и социального развития, а со временем её роль становилась всё более значительной. Учёные отмечают, что важнейшей особенностью знания является его общественная природа: оно создаётся, существует и аккумулируется в коллективе в процессе коммуникации, в связи с чем в науке появился термин «коннективное знание» [2] – «присоединительное», «сетевое», отличающееся автономностью, открытостью и интерактивностью, а также внутренним разнообразием. Мы не ставим задачей анализ разновидностей существующего знания, однако подчёркиваем, что с развитием общества оно также эволюционирует, уверенно становясь его онтологическим базисом.

Авторитетный философ Дэниел Белл, исследуя феномен информационного общества, описывает специфику данного общества как нуждающегося прежде всего в научных исследованиях и их продуктах. Можно признать, что сейчас знание действительно стало социокультурной доминантой, базовой потребностью современного человека; о степени адаптированности человека к социуму ныне можно судить по глубине его погружённости в информационное поле и степени владения им информационно-коммуникативными технологиями. Знание в современном обществе становится эффективным инструментом решения социальных проблем. Имеются в виду прежде всего знания, извлекаемые из сложных коммуникативных процессов, неявные по своей природе. Чаще всего их невозможно симитировать. Более того, их нельзя, скажем, приобрести в готовом виде у «производителя», так как они сопряжены с определённым опытом и импровизацией, без которых могут выглядеть непостижимыми или попросту неэффек-

тивными вне соответствующего контекста, что подтверждают кросс-культурные исследования [3–5]. В вышеобозначенном, как нам видится, и заключается основная трудность непосредственного применения когнитивного менеджмента, то есть управления знаниями. Для пояснения приведём пример: невозможно прочитать книгу «25 шагов к уверенности» и достичь уверенности, выполнив эти 25 «шагов», не делая поправку на конкретные обстоятельства и особенности личности субъекта, поставившего данную цель. То есть то, что эффективно для управления знаниями в одном случае, вероятно, не будет эффективным в *аналогичном* случае, зачастую в силу того, что контекст меняет само знание (его содержание, цель, смысл).

В силу этого неверно понимать когнитивный менеджмент как науку, обслуживающую определённую область действительности, или как конкретную сферу администрирования. Более точным будет сказать, что это управленческая стратегия, воздействующая на знание как на системообъединяющий фактор какой-либо социальной группы, коллектива, организации. В таком ключе исследователи выдвигают основные принципы когнитивного менеджмента: а) поскольку знание имеет «совместную» природу, его также совместное использование предполагает доверие; б) использование и приумножение знаний должно быть непрерывным, поэтому субъектам, вовлечённым в этот процесс, следует оказывать постоянную поддержку, предоставлять дополнительные ресурсы, вознаграждать за результативность и инициативность; в) знание – это продукт творческого процесса, поэтому необходимо поощрять его развитие в самых разнообразных направлениях [6].

Если рассмотреть области применения когнитивного менеджмента, станет очевидным, что из всех типов организаций наиболее широкие возможности (в том числе в плане результативности генериру-

емого продукта) имеют образовательные организации, особенно высшего образования, ведь их целью, помимо обучения и воспитания, является создание научного знания и его трансляция в социум. Конечно, вузы существуют в некоторой степени автономно и оперируют в том числе формальным знанием, то есть им присуща определённая ригидность (это можно утверждать, по крайней мере, в отношении российской действительности), тем не менее любой вуз не только постоянно воспроизводит себя в продуцируемом знании и в коммуникациях по его передаче, но и несёт для общества ценностный смысл, предстаёт творцом такого знания, которое постоянно покидает пределы его образовательной среды и транслируется в профессиональную, культурную, экономическую, социальную среду.

Аспекты когнитивного менеджмента в образовательной организации как «производителе» знания

Рассмотрим методологический, экономический и функциональный аспекты

когнитивного менеджмента в образовательной организации, а также некоторые практические моменты его внедрения в отдельном вузе на примере Ухтинского государственного технического университета.

Методологический аспект когнитивного менеджмента в системе образования заключается в отладке механизма постоянной аккумуляции знаний, социального опыта, организационного самообучения. Решение этой задачи предполагает формирование компетенций, позволяющих достигать лучших результатов деятельности, и подразумевает непрерывное обучение, что прекрасно согласуется с общепринятой парадигмой современной педагогики – концепцией непрерывного образования. Кроме того, управление знаниями в образовательной среде – это способ освоения субъектами образовательного процесса приёмов эффективной работы со знанием (генерирование, накопление, распространение, обмен), обеспечивающий становление специалиста, отвечающего требованиям современного рынка труда. Можно сказать, что когнитивный менеджмент



систематизирует все возможные ресурсы вуза (технологии, коммуникативные процессы, людей), позволяя ему оптимально работать с информацией: отбирать и накапливать внешние знания, научные и методические новинки, классифицировать и трансформировать имеющиеся знания с точки зрения их доступности для потребителей образовательного процесса, осуществлять дальнейшую трансляцию и обмен знаниями в рамках вуза и за его пределами (прежде всего – в другие образовательные организации, а также научные и профессиональные сообщества).

Когнитивный менеджмент как деятельность предполагает ряд основных действий со знанием [7]. Первый шаг – это создание личного знания, которое происходит на уровне субъектов образования посредством их обучения, саморефлексии, производства образовательного продукта; важно помнить, что для должной эффективности все участники образовательного процесса должны быть одинаково вовлечены в этот процесс. Второй шаг – систематизация знания в контексте образовательной среды, которая, собственно, существует как совокупность личных знаниевых вкладов её субъектов. Таким образом формируется коллективное знание, выражаемое в научных школах, просветительской и общественной позиции вуза, ценностно-коммуникативных потоках. Наконец, третий, заключительный шаг – это применение знания, деятельность по его воплощению в реальность, который запускает следующий цикл действий со знанием, поскольку в процессе деятельности формируется новый запрос на формирование личного знания. Этот цикл невозможно запустить без института *управления знаниями* – создания условий для коммуникации, что является базовым процессом когнитивного менеджмента.

В современном мире главным условием эффективной и всеобъемлющей коммуникации является полноценное владение

информационно-коммуникативными технологиями (ИКТ). Соответственно, одна из основополагающих задач когнитивного менеджмента в вузе – это обеспечение условий для формирования и свободного применения всеми участниками образовательного процесса ИКТ-компетенций [8] – навыков сбора информации, её хранения, использования и передачи.

Таким образом, с точки зрения методологии когнитивный менеджмент в образовании – это, во-первых, технологическая схема или инфраструктура, обеспечивающая обработку, сохранение и практическое применение знаний. Это могут быть компьютерные базы данных, информационные сети (внутривузовские сайты и форумы; группы и паблики в социальных сетях), электронный документооборот, программы, позволяющие эффективно работать с постоянно пополняющимся контентом (например, мобильные приложения). Во-вторых, когнитивный менеджмент в образовании – это некая организационная система, которая задаёт технологической схеме активность и, собственно, наполняет её содержимым. В организационной системе можно управлять знанием, отладив постоянную формализацию генерируемого контента и помещение его в базу данных. В вузе это воплощается в необходимости периодического обновления рабочих программ дисциплин, методического обеспечения обучения, программ практик и, разумеется, технической, лабораторной базы (к сожалению, это крайне ресурсозатратно и в отечественных реалиях зачастую замедляет инновационные процессы в образовании). Другой подход к управлению знанием в организационной системе предполагает управление ценностно-коммуникативным потоком и подразумевает гораздо больший набор форм реализации. Это могут быть научно-практические конференции, форумы, разнообразные формы самообследования, внутривузовские проекты, форсайт-сессии для функцио-

нальных подразделений, создание рабочих групп для решения актуальных вузовских задач (например, по внедрению эффективного контракта, развитию организационной культуры и т.д.). Заметим, что такой подход к управлению знанием, как правило, не требует больших материальных вложений и прочих ресурсов.

Важность экономического аспекта когнитивного менеджмента в образовательном учреждении обусловлена тем обстоятельством, что информационное общество функционирует на основе инновационной экономики, базисом которой является наука, научный продукт. К счастью, в России ценность высшего образования по-прежнему является актуальной, молодёжь очевидно стремится к обучению в вузе. Учёные-экономисты отмечают, что производство знаний в мире чётко локализовано, а вот их потребление распределено равномерно, по крайней мере, в развитых странах [9, с. 92–93]. Однако если говорить о российской науке, то у нас остро стоит проблема отсутствия системы внедрения новаций, производственного применения научных разработок, другими словами, наука нуждается в коммерциализации своего продукта. Далее, информационное общество требует знаний, повышающих индивидуальную конкурентоспособность и персональную производительность. И действительно, в настоящих условиях отечественные университеты оперативно переориентируются на производство «полезного» (или даже «локального») знания, востребованного предприятиями-работодателями.

«Инновация» – фундаментальное понятие, с которым работает когнитивный менеджмент в образовательной среде [10; 11]. Содержание инноваций в высшем образовании представлено разнообразными формами интеллектуальной деятельности, осуществляемой определёнными структурами. Совокупность таких структур и их налаженное взаимодействие и составля-

ют общую инновационную сферу вуза. Её могут представлять бизнес-инкубаторы, научно-производственные лаборатории, технопарки, инновационные площадки. При этом инновационная сфера вуза не может существовать лишь за счёт замкнутой внутренней вузовской среды, она, как правило, ресурсно интегрирована во внешнее социокультурное, научно-техническое и экономическое пространство. Вообще, ресурсная интеграция вузов с внешней средой, или так называемое социальное партнёрство, – важнейшее условие для инновационного развития как науки, так и образования. Ранее мы подробно рассматривали практические аспекты ресурсной интеграции предприятий региона и Ухтинского государственного технического университета как университетского комплекса, стратегически формируемого в качестве ведущего отраслевого вуза [12]. Целями такой интеграции являются не только «ближние» проблемы рационализации имеющихся в распоряжении вуза управленческих и собственно образовательных ресурсов, но и перспективы распространения образовательной среды университета по принципу системности и отлаженного сетевого взаимодействия с прочими образовательными организациями, предприятиями-работодателями и муниципальными учреждениями. Подчеркнём, что в настоящее время в России идут активные процессы отладки взаимодействия рынка образовательных услуг, рынка труда и профессионального сообщества в русле роста спроса на компетенции, востребованные практикой. Вуз обязан играть роль инициатора подобной активности, задавая вектор интеллектуальных и научно-технических инноваций. По сути, это условие не только выживания, но и расцвета российского высшего образования.

Наконец, рассмотрим функциональный аспект внедрения когнитивного менеджмента в образовательную организацию. Основатель Института когнитивного ме-

неджмента (IBM Institute for Knowledge Management) Ларри Прусак справедливо замечает, что управлять знанием как таковым невозможно, но можно управлять средой, где оно создаётся и применяется [6]. Поэтому когнитивный менеджмент в вузе с функциональной точки зрения – это создание условий для интеллектуальной и образовательной деятельности субъектов образовательного процесса, поддержание механизмов функционирования благоприятной когнитивной среды, настройка коммуникативных каналов в образовательной среде. А когнитивный менеджер в сфере образования и науки – это тот, кто ориентирован на поиск и использование специфического ресурса для получения определённого типа знания и, соответственно, «знающих» [13]. На этом пути можно обеспечить выполнение наиболее актуальных задач вуза, а именно: а) разнообразие и рост качества образовательных услуг; б) расширение компетентностной сферы специалиста (от узкопрофильного до обладающего набором универсальных компетенций); в) приращение научных достижений; г) расширение функций университета. Отметим, что в зарубежной практике на текущий момент функциональная концепция управления знаниями в высших учебных заведениях широко представлена в виде систематизации формальных знаний, имеющихся реальных практик и инструментов, соединяющих в образовательном пространстве студентов, преподавателей, учёных, сотрудников управления вузом, внешних участников процесса обучения через стратегическое планирование, создание и поддержание культуры сотрудничества, обмена и открытия знаний [14].

Образовательная среда вуза, которой предлагают управлять теоретики когнитивного менеджмента, есть не что иное, как его организационная культура (ОК), имеющая сложную структуру, набор универсальных и уникальных черт, существующая с момента её возникновения [15].

Организационная культура в качестве системы управления вузом является инструментом эффективной ресурсной интеграции, поскольку имеет возможность моделировать ОК любой другой организации в учебно-воспитательном процессе (имеются в виду в первую очередь профессиональные организации), тем самым способствуя формированию определённых общих и ключевых компетенций будущих специалистов-профессионалов [16]. Считается, что если организационная культура высокоразвитая, то она способствует переносу знаний от одного работника и подразделения к другим. Действительно, в любой модели ОК присутствует описание ценностно-коммуникативных уровней организации. Как нам видится, когнитивный менеджмент в образовательной среде вуза, собственно, и является инструментом, улучшающим его организационную культуру, ведь он очевидно ориентирован на эффективные коммуникации, а кроме того, «его неотъемлемая задача – продуцирование ценностей» [17], что, надо заметить, отражено и в зарубежных исследованиях вузовских образовательных сред [18]. Знание, не имеющее ценностной составляющей, не сможет стать желанным продуктом. Фактически именно ценностно-коммуникативная сущность университетского образования позволяет управлять знанием базисом вуза.

Когнитивный менеджмент и студенческая проектная деятельность

Итак, когнитивный менеджмент ставит важнейшей задачей организационной среды вуза формирование механизма обучения студентов способности к управлению знанием, ориентированию в информационных потоках, выработке нового знания в процессе формализации приобретённого ими неявного знания (таким образом не только удерживая очевидно талантливых обучающихся, но и раскрывая, активизируя способности и таланты тех, кто ранее

не осознавал своего личностного потенциала). Здесь мы говорим о культуре распространения знаний и обмена ими между студентами, преподавателями, сторонними экспертами, представителями работодателей, ведь вуз – традиционное место для информационного обмена. При этом важно стремиться реализовывать весь потенциал организационной культуры вуза, привлекая максимум субъектов образовательного процесса на роль *когнитивного менеджера*. Опыт отечественных исследований [19; 20] подтверждает, что во многих университетах преподаватели и сотрудники различных подразделений объединяются для обмена информацией с целью усилить свою «полезность» для студентов и повысить эффективность работы; при этом создаются неформальные объединения преподавателей и студентов с целью реализации различных проектов. Понятно, что чем больше количество всевозможных формальных и неформальных объединений, групп и проектов, в кото-

рых задействован когнитивный менеджер образования, тем больше разнообразных компетенций он приобретает.

Исходя из вышесказанного, для высшего образования становится очевидной необходимость формирования у обучающихся *метаспособностей* («надспособностей») [21], которые адаптируют личность прежде всего к постоянным изменениям и неопределённости, принятию того, что в информационном обществе вероятность конфликтов интересов и мнений неизбежна. В их основе лежит личностная готовность к интеллектуальной и эмоциональной рефлексии и поведенческая готовность непрерывно самоизменяться и самосовершенствоваться. Метаспособности – результативное выражение одной из основных задач когнитивного менеджмента в образовательной организации, а поскольку студенты составляют самую многочисленную часть вузовского коллектива как источника организационной культуры, то они должны быть активными ког-



Таблица 1

Результаты контент-анализа студенческих проектов УГТУ

Table 1

The results of the content analysis of the projects of USTU students

1	Направленность проекта		Количество проектов
	Внутривузовский		29
	Ориентированный на внешнюю среду в целом		13
	Работа со школьниками		6
	Взаимодействие с предприятиями-работодателями и партнёрами		4
2	Тип проекта (реализуемая ценность)		Количество проектов
	Проект, направленный на развитие компетенций и самоактуализацию		16
	Бизнес-проект		12
	Волонтёрский (социальный) проект		9
	Информационно-коммуникативный проект		6
	Проект, связанный с развитием и контролем качества образования		5
	ЗОЖ-проект		4
Год	Количество заявленных проектов		Процент последующей реализации проектов
2018	47		38%
2017	45		20%
2016	42		12%

нитивными менеджерами. Для достижения данной цели в Ухтинском государственном техническом университете поставлена *задача развития студенческой проектной деятельности и проектного самоуправления*. В процессе её практической реализации становится очевидным развитие у студентов, вовлечённых в данную деятельность, метаспособностей, кроме того, наблюдается значительная интенсификация ценностно-коммуникативного потока знаний во внутривузовской образовательной среде и в её взаимодействии со средой внешней. Проектная деятельность и проектное самоуправление полностью отражают принципы когнитивного менеджмента, приведённые в начале статьи. То есть они позволяют обеспечить эмпирическое выполнение наиболее актуальных задач вуза. Наконец, проектная деятельность в её деятельностном, сетевом с точки зрения технологии проявлении, как подмечают современные исследователи [22], отражает реалии современного социума.

Способность к познанию – как умение выделять значимое в межличностном общении, интерпретировать происходящее, принимать во внимание ракурсы реальности и объединять их стратегическим видением – приобретает студентами при создании идей проектов; *способность к самопознанию*, видению себя «со стороны», осознанному ценностному целеполаганию и мотивации, умение отделять свои интересы от интересов окружающих формируются в процессе подготовки и осуществления самопрезентаций на форумах, защитах проектов, конкурсах, конференциях; *эмоциональная устойчивость*, описываемая как самоконтроль, дисциплинированность, власть над эмоциями, напористость и драйв, решительность, желание брать на себя ответственность и риск развиваются у студентов в процессе публичных выступлений перед экспертами, на очных защитах и конкурсах проектов.

Для иллюстрации интенсивности ценностно-коммуникативного потока знаний

приведём результаты контент-анализа студенческих проектов, созданных в рамках проводимого ежегодно конкурса на премию «Студент года УГТУ» и ежегодного мероприятия «Школа студенческого актива “Вышка”» за 2018 год, а также динамику практической реализации проектов, заявленных на премию «Студент года УГТУ» за три последних года.

Из *таблицы 1* следует, что тип проектов, отражающих ценностную сферу студенчества, демонстрирует преимущественное значение нематериальных ценностей (77% проектов), ориентация на внешнюю по отношению к вузу среду составляет 44% проекта, а показатель реализуемости проектов, то есть самый важный фактор управления знанием в организации, прирастает с усилением – фактически потому, что чем больше опыта успешной реализации значимых и ценных для себя проектов имеют студенты, тем больше вероятность появления новых проектов в студенческой среде и, соответственно, тем большее число обучающихся будет вовлечено в систему когнитивного менеджмента. Поясним также, что именно подобного рода образовательно-воспитательные мероприятия выступают фасилитаторами студенческой проектной активности, в том числе способствуя динамике деятельности постоянно функционирующих студенческих объединений (студенческого совета, волонтерских, медиа, творческих объединений, научных секций и т.д.).

Разумеется, полноценное практическое внедрение когнитивного менеджмента, использование всего его мощного потенциала в системе высшего образования в России – вопрос открытый, и работа в данном направлении только начинается. Тем важнее интенсивный диалог и обмен опытом между отечественными и зарубежными вузами по эффективным практикам управления знанием, возможностям образовательных сред в интенсификации ценностно-коммуникативного потока, пе-

дагогическим методам вовлечения обучающихся в роль когнитивного менеджера и множеству других направлений работы.

Литература

1. Janszen F. The age of Innovation: Making Business Creativity a Competence, Not a Coincidence. London, Prentice Hall, 2012. 232 p.
2. Downes S. Connectivism and Connective Knowledge Essays on meaning and learning networks. National Research Council Canada, 2012. 616 p.
3. Holden N.J. Cross-Cultural Management: A knowledge management perspective. Harlow: Financial Times Prentice Hall, 2002. 238 p.
4. Nonaka I., Takeuchi H. The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. Oxford University Press, New York, 1995.
5. Edvinsson L. Corporate Longitude: Discover Your True Position in the Knowledge Economy. New York: Financial Times Prentice Hall, 2002.
6. Davenport T., Prusak L. Working knowledge: How organizations manage what they know. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2000. 199 p.
7. Стаховская Ю.М. Теоретические принципы построения системы когнитивного менеджмента // Вестн. Том. гос. ун-та. 2009. № 327. С. 59–61.
8. Ермашкевич Н.И., Феценко В.В., Щеликова Н.Ю. Когнитивный менеджмент как основа инновационной стратегии // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 3 (26). С. 290–291.
9. Блинов А.О. Роль государства в организации когнитивного менеджмента // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2012. № 1. С. 87–94.
10. Петрова Г.И., Стаховская Ю.М. Когнитивный менеджмент – инновационная стратегия теорий управления в информационном обществе // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2010. № 2 (10). С. 101–115.
11. Joseph M.F. Key Issues in Knowledge Management – Knowledge and Innovation // Journal of the Knowledge Management Consortium International. 2001. № 1(3). P. 8–38.
12. Сотникова О.А., Волкова О.А. Ресурсная интеграция в социальном партнёрстве университета и предприятий региона // Высшее образование в России. 2016. № 12 (207). С. 117–123.

13. Сыров В.Н., Агафонова Е.В. Когнитивный менеджмент в структуре образования и науки: философско-методологические аспекты // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 370. С. 46–51.
14. Pinto M. Knowledge Management in Higher Education Institutions: A framework to improve collaboration // Iberian Conference on Information Systems and Technologies, CISTI, 2014. 10.1109/CISTI.2014.6876876.
15. Беззодов Д.Н. Концептуальные основы организационной культуры вуза // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 125–130.
16. Беззодов Д.Н. Профильный адаптационный модуль организационной культуры университета // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 118–124.
17. Петров А.В. Знание о знании как фактор когнитивного менеджмента // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2013. № 2 (22). С. 84–88.
18. Chong C.W., Holden T., Wilhelmi P., Schmidt R.A. Where does knowledge management add value? // Journal of Intellectual Capital. 2000. № 1(4). P. 366–380.
19. Стаховская Ю.М. Роль когнитивного менеджмента в формировании метаспособностей при междисциплинарном подходе // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2008. № 3 (4). С. 40–46.
20. Чешев Д.В. Студент как когнитивный менеджер // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2013. № 2 (22). С. 122–125.
21. Butcher D., Harvey P. Meta-ability development: a new concept for career management // Career Development International. 1998. Vol. 3. Issue 2. P. 75–78.
22. Тульчинский Г.А. Когнитивный менеджмент и проектно-сетевой социум // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2013. № 2 (22). С. 113–116.

Статья поступила в редакцию 30.12.18

Принята к публикации 22.01.19

Potential of Cognitive Management and Value-communicative Nature of University Education

Dmitry A. Belyaev – Acting rector, Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., e-mail: dbelyaev@ugtu.net

Olga A. Volkova – Educational psychologist of the Department of educational work and social affairs, e-mail: olvolkova@ugtu.net

Evgenia P. Shebolkina – Vice-rector for Academic Affairs, Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., e-mail: eshebolkina@ugtu.net

Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia

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

Abstract. The article provides an overview of foreign and national research on the possibilities of using cognitive management in the educational environment of higher education institution. The authors emphasize the potential of cognitive management principles application in the educational organization, the direct correlation between cognitive management tasks and the general purposes of educational process. The possible approaches to knowledge management in educational organization are described. The authors dwell on the general methodological, economic and functional aspects of cognitive management at the university, argue that the value-communicative essence of university education enables to manage the knowledge base of the university. On the example of Ukhta State Technical University the article considers the possibilities of students' project activity and project self-government. Firstly, it ensures the increment and intensification of the value-communicative flow of knowledge within the University and in its interaction with the external environment. Secondly, it fosters students to master the role of a cognitive manager.

Thirdly, it encourages students to develop their meta-abilities which can be viewed as a form of cognitive management outcomes in higher educational institution.

Keywords: cognitive management, educational organization, educational process, educational environment, meta-abilities, student as a cognitive manager

Cite as: Belyaev, D.A., Volkova, O.A., Shebolkina, E.P. (2019). [Potential of Cognitive Management and Value-communicative Nature of University Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 2, pp. 105-116. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-105-116>

References

1. Janszen, F. (2012). *The Age of Innovation: Making Business Creativity a Competence, Not a Coincidence*. London, Prentice Hall. 232 p.
2. Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge Essays on Meaning and Learning Networks*. National Research Council Canada. 616 p.
3. Holden, N.J. (2002). *Cross-Cultural Management: A Knowledge Management Perspective*. Harlow: Financial Times Prentice Hall. 238 p.
4. Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press, New York.
5. Edvinsson, L. (2000). *Corporate Longitude: Discover Your True Position in the Knowledge Economy*. New York: Financial Times Prentice Hall.
6. Davenport, T., Prusak, L. (2000). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Boston, MA: Harvard Business School Press. 199 p.
7. Stakhovskaya, J.M. (2009). [The Theoretical Principles of the System of Cognitive Management]. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta = Tomsk State University Journal*. No. 327, pp. 59-61. (In Russ.)
8. Yermashkevich, N.I., Feschenko, V.V., Schelikova, N.Y. (2015). [Cognitive Management as the Innovative Strategy]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta = The Bryansk State University Herald*. No. 3, pp. 290-291. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Blinov A.O. (2012). [The Role of Government in the Organization of Cognitive Management]. *Vestnik Assotsiatsii vuzov turizma i servisa = Universities for Tourism and Service Association Bulletin*. No. 1, pp. 87-94. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Petrova, G.I., Stakhovskaya, J.M. (2010). [Cognitive Management – Innovative Strategy of Management in the Information Society]. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. No. 2 (10), pp. 101-115. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Joseph, M.F. (2001). Key Issues in Knowledge Management – Knowledge and Innovation. *Journal of the Knowledge Management Consortium International*. No. 1(3), pp. 8-38.
12. Sotnikova, O.A., Volkova, O.A. (2016). [Practical Aspects of Resource Integration of University and Regional Enterprises]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (207), pp. 117-123. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Syrov, V.N., Agafonova, E.V. (2013). [Cognitive Management in the Structure of Education and Science: Philosophical and Methodological Aspects]. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta = Tomsk State University Journal*. No. 370, pp. 46-51. (In Russ.)
14. Pinto, M. (2014). Knowledge Management in Higher Education Institutions: A Framework to Improve Collaboration. *Iberian Conference on Information Systems and Technologies, CISTI*. 10.1109/CISTI.2014.6876876.

15. Bezgodov, D.N. (2008). [Conceptual Foundations of Organizational Culture of the University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 125-130. (In Russ.)
16. Bezgodov, D.N. (2015). [Profile Adaptive Module of University Organizational Culture]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 118-124. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Petrov, A.V. (2013). [Knowledge of Knowledge as a Factor of Cognitive Management]. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. No. 2(22), pp. 84-88. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Chong, C.W., Holden, T., Wilhelmij, P., Schmidt, R. A. (2000). Where Does Knowledge Management Add Value? *Journal of Intellectual Capital*. No. 1(4), pp. 366-380.
19. Stakhovskaya, J.M. (2008). [The Role of Cognitive Management in the Formation of Meta-abilities in the Interdisciplinary Approach]. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. No. 3(4), pp. 40-46. (In Russ.)
20. Cheshev, D.V. (2013). [Student as a Cognitive Manager]. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. No. 2 (22), pp. 122-125. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Butcher, D., Harvey, P. (1998). Meta-Ability Development: A New Concept for Career Management. *Career Development International*. Vol. 3. Issue 2, pp. 75-78.
22. Tulchinsky, G.L. (2013). [Cognitive Management and Project-Network Society]. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. No. 2(22), pp. 113-116. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 30.12.18

Accepted for publication 22.01.19



Когнитивный тренд в реализации третьей миссии университета

Цхадая Николай Денисович – д-р техн. наук, проф., президент университета. E-mail: 74402@ugtu.net

Безгодов Дмитрий Николаевич – советник при ректорате. E-mail: dbezgodov@ugtu.net

Беляева Оксана Игоревна – начальник отдела стратегических коммуникаций. E-mail: obelyaeva@ugtu.net

Ухтинский государственный технический университет, Ухта, Россия

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

Аннотация. Понятием «когнитивный тренд» в предлагаемой статье обобщаются специфические концептуальные подходы и изменения в практике управления современным региональным университетом. В качестве ключевой цели, обусловившей возникновение когнитивного тренда, утверждается эффект синергии в отношении третьей миссии университета, который далее конкретизируется как ценностно-компетентностная синергия. Феномен знания предлагается рассматривать в качестве основного мотивационного ресурса достижения данной цели, что позволяет ассоциировать авторскую позицию с широким направлением исследований в современной науке об образовании, именуемым «когнитивный менеджмент». Мотивационный ресурс феномена знания обосновывается в контексте четырёхуровневой модели университетской организационной культуры. Анализ модели даёт основание утверждать её релевантность идее университета и задачам реализации его третьей миссии. Возможность экстраполяции ценностного содержания университетской организационной культуры в региональную среду обосновывается с позиций когнитивной психологии Дж. Келли. Для формулирования фундаментальных принципов обустройства коммуникативного пространства университета используются некоторые идеи социально-философских концепций коммуникации М.М. Бахтина, Ю. Хабермаса и К.-О. Аппеля.

Ключевые слова: третья миссия университета, четырёхуровневая модель университетской организационной культуры, ценностная доминанта, когнитивный менеджмент, философия диалога, рефлексивный анализ ценностей, ценностно-компетентностная синергия, внутренняя и внешняя среда организации

Для цитирования: Цхадая Н.Д., Безгодов Д.Н., Беляева О.И. Когнитивный тренд в реализации третьей миссии университета // Высшее образование в России. 2018. Т. 28. № 2. С. 117-133.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-117-133>

В практике самопрезентации и продвижения региональных вузов понятным образом востребован концепт «третья миссия университета», ведь привязка к региональной специфике содержится в самом определении понятия [1; 2]. А вот особая заинтересованность руководства региональных вузов в когнитивном менеджмен-

те должна вызвать удивление. Отправной точкой исследования, объединяющей эти вполне самостоятельные темы научных дискуссий в сфере образования, может стать тезис о приоритете просветительской составляющей третьей миссии в её специфической трактовке – как мобилизующего просвещения.

Рекурсивный характер «третьей миссии» университета

При кажущейся простоте концепт «третьей миссии» весьма сложно сконструирован. В знаменитой Гумбольдтовской триаде третье направление деятельности университета, наряду с уже классическими к началу XIX в. в Европе образованием и наукой, – это просвещение, в качестве целевой аудитории которого рассматривается большое общество, как минимум народ или политическая нация [3]. В концепции университета американского философа Торстейна Веблена появляется идея предпринимательского университета [3], которая отчасти конкурирует с идеей университета исследовательского типа. В советской модели собственно просветительская миссия сменяется задачей воспитания. На первый взгляд, просвещение и воспитание – вроде бы схожие по содержанию виды деятельности, однако в идее воспитания гораздо более выражены ценностный и педагогический аспекты [4]. В течение XX века становится всё более очевидным значение пространственного расположения университетов для развития стран и регионов. Крупные, авторитетные университеты продолжают быть местом притяжения для талантливой молодёжи и фабриками политической, научной, культурной, экономической элиты, но их становится явно недостаточно для удовлетворения кадровых потребностей быстро развивающихся индустриальных экономик. Кроме того, вступает в действие рыночный механизм: университетское образование превращается в ходовой товар. И то и другое хорошо иллюстрирует отечественная высшая школа: первый тезис – в советской модификации с её множеством профильных, сориентированных на конкретные отрасли производства институтов, второй – на постсоветском пространстве, когда образование стало трактоваться как услуга.

Наряду с наукой и образованием все остальные принимаемые университетами

значимые функции оказываются всегда связанными с позицией некоего дополнительного направления деятельности университетов, либо конкурируя друг с другом, либо группируясь и всё равно выстраиваясь как единое, комплексное «третье» измерение. Это – упомянутые просвещение и воспитание, а также инновационная и предпринимательская деятельность. Однако концепт третьей миссии вбирает в себя не только эту исторически сложившуюся палитру социальных функций университета. Он включает в себя и две основные очевидные функции – образование и науку, но рассмотренные под углом непосредственного влияния вуза на развитие того региона, в котором он осуществляет свою деятельность. Таким образом, концепт третьей миссии оказывается очень сложным по содержанию. Он содержит несколько крупных смысловых единиц. Во-первых – нацеленность университета в целом на развитие региона дислокации. Во-вторых – выделение из общего фронта деятельности университета направления, объединяющего специфические мероприятия и проекты, нацеленные на развитие региона. И, в-третьих, концепт третьей миссии подразумевает всю иную социально значимую деятельность (просвещение, воспитание, инновации, предпринимательство и др.), которая не подпадает под категории образования и науки. При этом, хотя выделение четвёртого, пятого и др. направлений является избыточным усложнением самой модели университета, подобное усложнение концепта «третьей миссии» логически неизбежно. Это может вносить некоторую путаницу в её практическое истолкование. Например, означает ли декларирование третьей миссии, что региональный университет должен готовить кадры только для нужд региона (и как тогда быть с иногда быстро и резко меняющейся конъюнктурой)? Должна ли наука в региональном универ-

ситете заниматься только актуальными для данного региона проблемами? Ситуацию спасают имманентные учебному и научному процессу просветительские и воспитательные эффекты, которые крупные федеральные университеты могут себе позволить воспринимать как данность, саму собой разумеющуюся, но особо не учитываемую, а вузы региональные, напротив, могут и должны акцентировать на этих возможностях особое внимание. Руководство этих вузов должно так управлять ими, чтобы при реализации всех трёх миссий наступал синергийный эффект в отношении третьей миссии университета. Стремление к достижению синергийного эффекта в отношении третьей миссии в процессе управления университетом в настоящей статье предлагается называть *когнитивным трендом*. Сам термин и соответствующие ему трансформации подхода к управлению связаны с идеями когнитивного менеджмента [5–7].

Даже как теоретическая конструкция «когнитивный менеджмент» – это сравнительно новая тема в науке об управлении; в отечественной литературе относительно устойчивый интерес к ней начинает проявляться только в 2010-е годы, а в западной – с середины 90-х гг. прошлого столетия [6–8]. Хотя, конечно, её концептуальные предпосылки складываются начиная с 1970-х гг., и связаны они с такими значимыми интеллектуальными событиями, как появление теории информационного общества и концепта «общество знания», развитие методов анализа дискурсивных практик, формирование теории организационной культуры, становление социальной эпистемологии [8; 9].

Таким образом, реализация третьей миссии, наряду с классическими функциями университета по подготовке кадров и проведению научных исследований в целях регионального развития, подразумевает осуществление специфической комплекс-



ной деятельности, которую предлагается называть *мобилизирующим просвещением*. Университеты как сообщества обучающихся и обучающихся оказываются заинтересованными в принятии всем региональным сообществом идеи университета как достояния, общественного блага, исключительно важной ценности региона (возможность потери такой ценности должна восприниматься региональным сообществом как экзистенциальная угроза). Решение данной задачи требует организации социальных коммуникаций по поводу фундаментальных ценностных ориентаций членов регионального сообщества, тем самым просветительская деятельность университета должна приобретать выраженный мировоззренческий характер. По содержанию искомые ценностные ориентации очевидно должны быть связаны с главными когнитивными результатами функционирования университетов, а это прежде всего научное знание, профессиональная компетентность, широкая культурная эрудиция. Очевидно также, что интегрирующим элементом перечисленных результатов является феномен знания. Именно знание выступает фокусирующим предметом просветительской деятельности университета. Вывод мог бы показаться тривиальным, поскольку трансляция и производство знаний – это изначальные задачи университета. Однако в контексте реализации третьей миссии феномен знания приобретает особое значение и образует новые, специфические ассоциации с содержанием других ценностных ориентаций. Знание приобретает характер мобилизующей ценности. Идеал знания и конкретные знания, транслируемые и пропагандируемые университетом, будучи усвоены и приняты региональным сообществом, должны консолидировать и мобилизовывать сообщество для достижения самых актуальных для него целей. Среди них ключевое место должен занимать сам университет: идея развития современного университета

должна стать воодушевляющим фактором для регионального и местного сообщества [1; 10; 11].

Мотивационный ресурс феномена знания и когнитивный менеджмент

Феномен знания для регионального сообщества должен предстать не только как ценность в отношении профессиональной эффективности, производственных и карьерных успехов, не только как источник всевозможных технологических инноваций, повышающих комфортабельность личного и общественного жизненного пространства, но и как экзистенциальная ценность – источник самоактуализации в смысле А. Маслоу, как инструмент решения основных смысловых проблем, как важнейшая цель личной деятельности. Достижение университетом такого результата в отношении регионального сообщества предполагает принятие аналогичной ценностной иерархии самим коллективом университета, включая контингент обучающихся. Может казаться, что само положение преподавателя, сотрудника, студента университета обуславливает принятие знания в качестве высшей жизненной ценности. Однако существует большой спектр факторов, препятствующих ординарному принятию персоналом и студентами вузов «эталонной университетской системы ценностей». Во-первых, работа или обучение в университете не всегда являются осуществлением призвания личности. Во-вторых, персонал и студенты современных российских вузов продолжают испытывать давление конкретных экономических обстоятельств: рыночной экономики, культа материального благополучия и в то же время стеснённого материального положения большей части персонала и студентов университетов. Поэтому в университетах всегда остаётся актуальной специальная деятельность по развитию организационной культуры в соответствии с ценностным приоритетом феномена знания.

В описанном контексте управляющим структурам университета представляется логичным ставить задачу эффективного управления знаниями. Точнее же следует говорить не о постановке, а о перепостановке классической для университетского руководства задачи, ведь ясно, что процессы производства и трансляции знания в вузах всегда требовали адекватного управления. Ясно также, что экономическое измерение знания уже давно нашло выражение в патентно-лицензионной деятельности университетов, причём не только в плане охраны и продажи интеллектуальной собственности, но и в развитии методов стимулирования инноваций (например, в культивировании знаменитой ТРИЗ). Однако в контексте третьей миссии речь идёт о необходимости системного управления знанием, которое будет охватывать все формы, виды, уровни, аспекты, функции и условия функционирования знания.

Задача именно такого тотального управления знанием (осмысленная в современном менеджменте) стала побудителем к становлению когнитивного менеджмента. Появление этого раздела науки об управлении и соответствующего подхода в управленческой практике исследователи связывают с глобальными трансформациями, переживаемыми человечеством, – переходом к постиндустриальному, информационному обществу [1; 11] и к инновационной парадигме развития. Правда, теоретическую основу когнитивного менеджмента никак нельзя назвать устоявшейся. По крайней мере, в отечественной литературе большинство интерпретаций когнитивного менеджмента исходят из предельно широкого толкования знания, что заведомо понижает степень их научной строгости [1; 9; 11].

На наш взгляд, в наиболее продуктивной версии теории когнитивного менеджмента знание предстаёт как мощный мотивационный ресурс личностного и, как следствие, социального развития персона-

ла организации [12]. Поскольку когнитивный менеджмент рассматривается здесь не только как раздел науки об управлении (хотя такая трактовка тоже встречается), но и как особая стратегия управления, не просто опирающаяся на знания, но формирующая мировоззрение человека нового общества – «общества, основанного на знании» [6], то мотивирующий ресурс следует признать его главным ресурсом: формирование определённого мировоззрения практически тождественно мотивированию к определённому образу жизни. А образ жизни вместе с мировоззрением, как известно, является исключительно важным фактором эффективности трудовой деятельности.

Сам феномен знания имеет как инструментальную, так и мотивирующую функции. Любая эффективная деятельность предполагает знание природы предмета деятельности, инструментария и условий осуществления деятельности. Само это знание является инструментальным. Но существует также знание ценности предмета или цели конкретной деятельности, и это знание, как и переживание ценности цели, усиливает желание её достижения. Такая мотивирующая сила знания утверждалась ещё Сократом. Однако возможен и другой тип мотивирующего эффекта от феномена знания, а именно – пробуждение исследовательской устремлённости ума, основанной на удовольствии, получаемом человеком от аналитической работы и теоретизирования. Тезис об экзистенциальном значении теоретизирования утверждается как базисный в теории Джорджа Келли (вообще является элементом когнитивного направления в персонологии как разделе психологии) [13]. Известные американские персонологи Ларри Хьелл и Дэниел Зиглер так излагают одно из фундаментальных положений когнитивного направления в психологии: «человек по существу – учёный, исследователь, стремящийся понять, интерпре-

тировать, предвидеть и контролировать мир своих личных переживаний для того, чтобы эффективно взаимодействовать с ним. Эта точка зрения на человека лежит в основе теоретических построений Келли, а также когнитивной ориентации в психологии личности» [13, с. 431]. Представляется, что такой взгляд весьма органичен самой идее университета и может претендовать на роль одного из основных принципов при моделировании организационной культуры университета любого типа. В идеале выпускник вуза – это не просто высококомпетентный в своей отрасли профессионал, это человек, осмысливший потенциал парадигмальных установок мышления [14], человек, для которого сам процесс предметного размышления становится источником высокого наслаждения, основным содержанием профессиональной деятельности и важнейшим компонентом самоактуализации. Установка на аналитическое размышление по поводу различных житейских, личностных проблем, потребность в теоретизировании, проявляющаяся и в отношении собственной жизни, и в отношении жизнедеятельности сообществ любого уровня побуждают к постоянному развитию соответствующих интеллектуальных ресурсов, а значит, и к интенсивному самообразованию. Идеальный «университетский» человек придерживается философии «образование через всю жизнь», следуя внутренним установкам, а не по причине огромного информационного давления, которое оказывает на человека современное общество. Однако равнение на идеал даже внутри университетской среды – задача нетривиальная. Ещё более сложной видится задача трансляции университетских ценностей в рамках реализации третьей миссии университета.

Решение этих взаимосвязанных задач начинается с моделирования организационной культуры университета как такой среды, в которой в максимальной степени

реализуется мотивационный ресурс феномена знания.

Четырёхуровневая модель университетской организационной культуры: установочно-доминантный уровень

Четырёхуровневая модель университетской организационной культуры является существенной модификацией классической трёхуровневой модели организационной культуры Эдгара Шейна [15]. Аргументация соответствующих категориальных и структурных новаций представлена в ряде публикаций авторов [10; 16–18]. Позволим себе сосредоточиться на эпистемной логике модели. Эффективной следует считать организационную культуру, способствующую достижению такого состояния и содержания психоэмоциональной сферы, житейских привычек и устоев, ценностных ориентаций персонала организации, которые в максимальной степени гармонируют с миссией и стратегической целью организации. При этом в практике управления явно и неизбежно наличествует стратегическое тяготение к двум полюсам управления организационной культурой – манипулятивно-технологическому и гуманистическому. Гуманистический подход предполагает свободное, сознательное, высококвалифицированное принятие персоналом ценностей организации. Базовым механизмом, обеспечивающим максимальное личностное соответствие члена коллектива целям организации, является установочно-доминантный профиль личности.

Актуальный набор социальных установок конкретной личности весьма велик и потенциально бесконечен. Приобретение социальных установок делает поведение человека более эффективным, так как позволяет экономить энергию и время, затрачиваемые личностью на принятие решений о направлении и характере действий в типичных ситуациях, обеспечивая личности автоматическое принятие реше-

ний [19; 20]. Разумеется, действие под влиянием установки, а значит, и сама установка, будут эффективны только тогда, когда содержание установки и производимого действия отвечают объективному социальному контексту.

Обобщённо состояние адекватности множества установок персонала множеству объективных ситуаций, способствующее более эффективной профессиональной деятельности, выражается идиоматической формулой: «работать с желанием», «работать с огоньком». Очевидно, что реальное отношение персонала к работе не всегда ей соответствует. Понятно, что работа с желанием предпочтительнее с точки зрения управленческой подсистемы и самого персонала, нежели работа без желания. Следовательно, логично искать ключи к управлению миром установок (установочным уровнем сознания) персонала, нежели к управлению миром конкретных трудовых операций (хотя, разу-

меется, управление операциями не может быть исключено полностью по технологическим причинам). Управлять миром установок персонала – розовая мечта управленца. Однако такое представляется едва ли достижимым. Во-первых, мир установок персонала, как и отдельной личности, соразмерен миру ситуаций, то есть жизненному миру личности и сообществ, а потому потенциально бесконечен как в смысле открытой множественности ситуаций, так и в смысле разнородности их содержания. Во-вторых, управление большим множеством установок невозможно в рамках гуманистической управленческой стратегии, утверждающей в качестве ведущих форм и методов классические просветительские методы аргументированного убеждения, аналитического разъяснения или, по меньшей мере, достоверного информирования. Поэтому при естественном дефиците времени в ситуации множества установок большого трудового кол-



лектива руководство организации, решая задачи формирования требуемых установок персонала, будет отдавать предпочтение директивным либо манипулятивным технологиям. Однако прямых этических возражений, безусловно, недостаточно – эти технологии должны быть отвергнуты как практически малоэффективные в долгосрочной перспективе и, во всяком случае, как абсолютно бесплодные в отношении университетской организационной культуры и объективной социальной миссии университетов. Главным аргументом в пользу обоснования возможности управления миром социальных установок персонала организации может стать теория доминанты [21]. Феномен доминанты как принцип эффективной организации функционирования организма был концептуализирован ещё в работах русского физиолога А.А. Ухтомского, ему же принадлежит один из первых опытов экстраполяции этого принципа на сферу психического и межличностных отношений.

Исследуя феномен доминанты, Ухтомский исходит из общепринятого в физиологической науке определения доминанты как центра самого сильного в некий конкретный период времени напряжения организма. Уже сам Ухтомский видит более широкое распространение этого феномена, поэтому сама эта идея может применяться при объяснении поведения не только организмов, но и систем иного рода. Таким образом, соответствующее понятие можно обобщить, трактуя его как своего рода центр наиболее высокой концентрации энергии (активности, ресурсов и т.п.) в системе в некий конкретный период времени. Ухтомский описывает два свойства доминанты, делающие этот феномен исключительно ценным именно с точки зрения поиска эффективных методов управления системами. Первое свойство – это способность доминанты переключать на себя энергию других центров нервного возбуждения организма. Второе – рачительность,

или энергоэффективность. Система с доминантой является более энергоэффективной, нежели система без доминанты. Энергоэффективность системы с доминантой очевидным образом диктует управленческую задачу определения, формирования и поддержки доминанты организации. При этом легко заметить, что появление доминанты попросту упраздняет задачу управления миром социальных установок персонала. Действие любой установки представляет собой акт реализации некоей психосоциальной энергии. При наличии сильной доминанты все установочные реакции системы приобретут вектор к доминанте. Персонал организации, которая имеет сильную доминанту, в идеале будет направлять энергию всех своих действий, даже тех, которые не предписаны должностной инструкцией, на поддержание доминанты, а значит, если доминанта сформирована верно, и на реализацию миссии организации. И тогда все действия персонала будут осуществляться сквозь призму правильных установок, заданных доминантой.

Четырёхуровневая модель университетской организационной культуры: ценностный уровень

Для определения содержания доминанты университетской организационной культуры необходимо определить наиболее релевантные самой идее университета ценности. Ценности не имеют формы потребляемого объекта и потому в принципе не являются целями потребностной активности. Однако при этом они наряду с целями, а иногда и в приоритетном порядке определяют траекторию, способы и средства достижения субъектом его целей. Ценности – это «звёзды над головой» личности, идущей к своим целям. По этим звёздам личность определяет не самые короткие, а самые благородные или даже спасительные пути к целям. В предельной жизненной перспективе все цели сходятся

к главной жизненной цели личности, а ценности собираются или примыкают к высшей ценности личности – и на этом уровне цель и ценность полностью совпадают по содержанию.

При всём разнообразии подходов и теорий в аксиологии за феноменом ценности всеми признаётся особая сила влияния на поведение, деятельность и жизнь личности [22]. При этом подчёркивается неприродный, принципиально недетерминистский характер влияния этой силы. Ценность определяет траектории развития личности в результате свободного, осознанного её принятия. Принятые ценности становятся ценностными ориентациями личности. Этот свободный характер принятия ценностей следует всегда учитывать при анализе деятельности личности, чтобы не путать с факторами, имеющими объективно натуральный характер и оказывающими на неё жёстко-каузальное влияние. Ценности могут приниматься и отвергаться личностью и коллективами личностей. И очевидно, что деятельность личности, а тем более определённого сообщества личностей, будет тем более эффективной, чем более обоснованным будет процесс отбора, формирования и развития иерархии ценностных ориентаций.

Исключительно релевантной идее университета представляется триада высших социальных ценностей, аналитически обоснованная русским философом С.А. Франком. Она включает в себя ценности служения, свободы и солидарности [23]. В перспективе определения ценностной доминанты университетской организационной культуры триаду Франка предлагается интерпретировать как аксиологическую: веритизм, персонализм, патриотизм. Термин «веритизм» здесь заимствуется у современного английского философа Голдмана в смысле придания безусловного эпистемологического и аксиологического значения феномену истины [24]. Интерпретируя ценность свободы как принцип

персонализма, авторы придерживаются апофатического определения личности, реконструированного русским философом и богословом В.Н. Лосским: «личность есть несводимость человека к собственной природе» [25]. Понимание солидарности как патриотизма опирается на святоотеческий концепт соборности в трактовке А.С. Хомякова [26].

В аксиологической проекции университета предлагается рассматривать как патриотически солидарное сообщество свободных личностей, сообща реализующих его миссию, осуществляя любую значимую для него деятельность по эталону служения истине. Истина здесь понимается прежде всего как научная, то есть выраженная в форме знания, соответствующего минимальному критерию научного знания – доказательности. В пространстве университетской организационной культуры должно цениться именно научное знание как основной предмет, инструмент и цель университетской деятельности [27]. Таким образом, в предлагаемой триаде веритизм (ценность истины) полагается в качестве высшего уровня, а персонализм и патриотизм, то есть ценности личности и Родины, – в качестве второго уровня как равноценные друг другу, взаимодополнительные и при этом подчинённые в ценностно-функциональном отношении ценности истины.

В принципе в качестве эквивалента понятия научной истины могло бы быть использовано понятие знания, что сразу связывает описываемую модель организационной культуры с темой когнитивного менеджмента, однако феномен знания именно в силу современных интерпретаций – подчас парадоксальных до нелепости – представляется менее подходящим на роль ведущей университетской ценности. Понятие знания в современных дискуссиях об информационном обществе, обществе знания, самообучающихся организациях, когнитивном менеджменте

толкуется чрезвычайно широко, то редуцируясь до информации, то включая в себя навыки и вообще неотрефлексированный опыт под видом «скрытого», или «неявного», знания. И как раз апелляция к интуиции истины возвращает понятию знания необходимую для его плодотворного использования, особенно в науке, строгость.

Самым общим критерием научного знания (при всех спорах о значимости критериев объективности или системности) является доказательность. Широко пропагандируемые в философии релятивизм и конвенционализм остаются на почтительном расстоянии от действительного исследовательского поля науки. И это верно даже для гуманитарных наук. В реальных научных дискуссиях доказательства (предполагающие аксиоматический каркас определённой научной отрасли), законы логики, правила фиксации фактов остаются единственным универсальным способом достижения значимого согласия между участниками дискуссий.

Таким образом, ценность служения в контексте университетской организационной культуры с полным основанием можно трактовать как служение научной истине, в которой примиряются персонализм (ценность свободы личности) и патриотизм (ценность максимальной конкретной солидарности). А в практике организации и осуществления университетских коммуникаций, всей суммы основной деятельности и традиций эта ценность приобретает операциональное приложение как установка на доказательность любых значимых в контексте университета высказываний. Научная истина, знание в форме теорий, формул, суждений, имеющих конкретное обоснование с точки зрения логики и соответствующих их научно-дисциплинарной локализации методов, установка на доказательность – всё это аспекты единой ценностной доминанты университета. Нетрудно заметить, что такая ценностная доминанта однозначно релевантна когни-

тивному подходу в психологии личности, и в частности – рассмотренному выше принципу Дж. Келли – исследовательской доминанте в самоопределении личности [13].

Коммуникативный и символичный уровни университетской организационной культуры

После определения доминанты организационной культуры необходимо позаботиться о её реальном формировании во внутренней среде университета. Поставленная задача вполне логично требует задействовать соответствующие ресурсы коммуникативного и символического пространства университета – третий и четвёртый уровни четырёхуровневой модели.

Моделирование коммуникативного уровня опирается на модель диалога М.М. Бахтина [28], а также на ряд положений социальной философии Ю. Хабермаса [29] и К.-О. Апеля [30]. Речь идёт о концептуальной оппозиции инструментального и коммуникативного социального действия и трактовке общественного идеала как коммуникативного сообщества. Ясно, что радикальный отказ от инструментального действия в пользу коммуникативного – задача нетривиальная как в силу невозможности этого в определённых социальных ситуациях (в случае хирургического лечения, например), так и в силу заинтересованности отдельных людей в определённых социально-личностных состояниях (маркетолог, политехнолог, сектант). Но если и существует социальное пространство, где возможен радикальный отказ от инструментального действия в пользу коммуникативного, где возможно достижение общественного идеала в смысле коммуникативного сообщества в его наиболее сильной версии как аргументативного сообщества, где побуждение к действию личности личностью осуществляется посредством разъяснения целесообразности, полезности или даже необходимости данного действия; если есть социальное пространство,

в котором стремление к воплощению такого общественного идеала точно не противоречит стратегической цели формирующего это пространство сообщества, – так это пространство университета.

Разумеется, для описания сложного по природе коммуникативного пространства университета могут применяться разные теории коммуникации [31]. Однако именно философия диалога М.М. Бахтина, как представляется, может оптимально выполнить роль базовой модели коммуникации, по мере необходимости интегрирующей различные теоретические конструкты в общую модель коммуникативного уровня организационной культуры университета. Преимуществом его концепции является, во-первых, радикальный персонализм и определение эталонного диалога, в наибольшей степени содействующего духовному, интеллектуальному, эмоциональному развитию личности, как события мировоззренческого взаимооткровения о последних вопросах двух или более личностей [28]. Именно такие предельные экзистенциальные задачи побуждают к проявлению максимальной интеллектуальной честности в контексте университетских стандартов доказательности; в этой личностной позиции узнаваема уникальная жизненная позиция человека как исследователя, утверждаемая в когнитивной психологии Дж. Келли. Во-вторых, диалогическая позиция личности и соответствующее состояние среды в высшей степени отвечают такой фундаментальной задаче университетского образования, как освоение парадигмальных установок мышления [14].

Четвёртый, символичный уровень университетской организационной культуры образуется совокупностью невербальных форм, выражающих ценности университета, и прежде всего – ценностную доминанту: символы, логотип, гимн, флаг, герои, традиции, ритуалы, интерьеры и т.п. [10; 32]. Функции символического уровня в четырёхуровневой модели раскрываются

нами с опорой на теорию символа русского философа А.Ф. Лосева [33].

Этапы

мобилизующего просвещения

Посредством правильной организации коммуникативного и символического уровней организационной культуры руководство университета должно способствовать максимальной действенности ценностной доминанты – установки на служение научной истине, научно обоснованному знанию. Эта установка сказывается прежде всего в проведении научных исследований и в реализации образовательных программ, фундированных научным знанием, но не только. Она разнообразно и широко проявляет себя в реализации третьей миссии университета. Типовая модель реализации третьей миссии в соответствии с веритистской ценностной доминантой может выглядеть следующим образом.

На первом этапе осуществляется полноценное внедрение четырёхуровневой модели организационной культуры университета. На втором этапе осуществляется достижение синергии системной и средовой составляющих университета [11]. В качестве эффективного инструмента решения этой задачи может быть использована технология мониторинга и развития организационной культуры университета – ценностно-компетентностный параллелепипед [34]. Метод основан на установлении коррелятивности универсальных компетенций, предусмотренных образовательными стандартами, и основных ценностей, централизованных доминантой и задающих ценностную иерархию организационной культуры вуза. Исходя из данной корреляции, ставится задача достижения ценностно-компетентностной синергии в осуществлении базовой деятельности университета и с учётом этой задачи ведутся разработка и корректировка основных образовательных программ (прежде всего рабочих программ дисциплин), а также

всей совокупности досуговых мероприятий и проектов [35–38].

На третьем этапе реализуется комплекс мероприятий и проектов, направленных на развитие местного и регионального общества. При этом весь комплекс проектируется как экстраполяция основных форм и методов развития внутренней среды университета во внешнюю среду. Особый акцент должен быть сделан на достижении позитивного резонанса с внутренней средой предприятий-партнёров университета, выступающих основными работодателями для его выпускников, для чего целесообразна разработка и внедрение профильного адаптационного модуля организационной культуры университета [18]. Другими важнейшими целевыми аудиториями мобилизующего просвещения являются школьники и их родители [39], а также действующие в регионе общественные организации.

Ценностная доминанта университета, разумеется, не может транслироваться во внешнюю среду во всей её операциональной конкретности. Большое общество не может ориентироваться на университетские критерии доказательности так же радикально и всеохватно, как университетское сообщество. Однако благодаря специальным просветительским усилиям университета соответствующий общественный идеал именно как идеал может быть принят региональным сообществом [40; 41]. Кроме того, в региональной среде может приобрести широкое признание персоналистическая установка когнитивной психологии Дж. Келли – человек как исследователь, проектировщик и конструктор своей жизни.

Моделирование содержания и форм реализации третьей миссии университета при доминирующей ценности научной истины предлагается рассматривать как стратегическую задачу когнитивного менеджмента региональных университетов в современной России.

Литература

1. Цхадая Н.Д. Ценности в стратегическом управлении современным российским университетом // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 105–113.
2. Балмасова Т.А. «Третья миссия» университета – новый вектор развития? // Высшее образование в России. 2016. № 8–9. С. 48–55.
3. Захаров И.В., Ляхович Е.С. Миссия университета в европейской культуре. М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1994. 240 с.
4. Рубинштейн М.М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу. Т. II. М.: Территория будущего, 2008. 376 с.
5. Сыров В.Н., Агафонова Е.В. Когнитивный менеджмент в структуре образования и науки: философско-методологические аспекты // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 370. С. 46–51.
6. Корниенко А.А. Когнитивный менеджмент как инновационная стратегия управления в обществе знания: концептуальный аспект // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2016. № 3. С. 36–45.
7. Davenport T., Prusak L. Working knowledge: How organizations manage what they know. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2000. 199 p.
8. Петрова Г.И., Стаховская Ю.М. Когнитивный менеджмент – инновационная стратегия теорий управления в информационном обществе // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2010. № 2. С. 101–115.
9. Йоргенсен М., Филлипс А. Дискурс-анализ. Теория и метод. Харьков: Гуманитарный центр, 2008. С. 352.
10. Безгодков Д.Н., Беляева О.И. Организационная культура и символический капитал вуза: опыт развития и приращения // Высшее образование сегодня. 2013. № 8. С. 64–68.
11. Цхадая Н.Д., Безгодков Д.Н., Беляева О.И. Ценности в диалектике структурной и средовой составляющих университета // Высшее образование сегодня. 2018. № 8. С. 10–14.
12. Петров А.В. Знание о знании как фактор когнитивного менеджмента // Вестник

- Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2013. № 2. С. 84–88.
13. Хвела Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 1999. 608 с.
14. Безгодков Д.Н. Университетское образование как освоение парадигмальных установок мышления // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. № 4(3). С. 6–11.
15. Шейн Э. Организационная культура и лидерство / Пер. с англ., под ред. В.А. Спивака. СПб.: Питер, 2002. 336 с.
16. Безгодков Д.Н. Аксиология С.А. Франка и организационная культура вуза // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 4(3). С. 30–36.
17. Безгодков Д.Н. Семиотическая динамика организационной культуры вуза: основные категории // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013. № 2(3). С. 55–59.
18. Безгодков Д.Н. Профильный адаптационный модуль организационной культуры университета // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 118–124.
19. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
20. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2000. 688 с.
21. Ухтомский А.А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887–1939. СПб.: Питер, 2002. 448 с.
22. Лосский Н.О. Ценность и бытие. Харьков: Фолио; М.: АСТ, 2000. 864 с.
23. Франк С.А. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. 511 с.
24. Моркина Ю.С. «Веритизм» Э. Голдмана как нормативистское направление в социальной эпистемологии // Социальная эпистемология: идеи, методы, программы. М.: Канон+, 2010. 712 с.
25. Лосский В.Н. Боговидение. М.: АСТ, 2003. 759 с.
26. Хомяков А. С. Работы по богословию. Т. II. М.: Медиум, 1994. 478 с.
27. Гайденок П.П. История новоевропейской философии в её связи с наукой. М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2000. 456 с.
28. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Художественная литература, 1972. 470 с.
29. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2006. 384 с.
30. Апель К.-О. Трансформация философии. М.: Логос, 2001. 344 с.
31. Гриффин Э. Коммуникация: теории и практики / Пер. с англ. А.А. Науменко. Харьков: Гуманитарный центр, 2015. 688 с.
32. Безгодков Д.Н. Символ, миф и личность: персоналистическая доминанта философии А.Ф. Лосева // Общество: философия, история, культура. 2017. № 8. С. 57–60.
33. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. М.: Мысль, 2001. 558 с.
34. Безгодков Д.Н. К разработке технологии исследования и корректировки образовательной среды вуза на основе компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 86–94.
35. Безгодков Д.Н. «Цивилизация Россия»: опыт проектного подхода в патриотическом воспитании молодёжи // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 87–92.
36. Безгодков Д.Н., Беляева О.И. Социокультурная миссия университета в контексте развития региона // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 128–135.
37. Флоря В.М., Волкова О.А., Кравцова Л.А. Ценностно-компетентностная синергия в проектировании и реализации вузовских образовательных программ // Высшее образование в России. 2018. № 3. С. 113–120.
38. Сотникова О.А., Волкова О.А. Образовательная среда – фундаментальное условие развития методической компетентности преподавателя // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 112–118.
39. Цхадая Н.Д. Роль УГТУ в организации и развитии сетевого взаимодействия в образовательном пространстве Республики Коми // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 105–112.
40. Пулькина В.А., Коршунов Г.В. Медиа-сопровождение деятельности вуза в контексте продвижения его имиджа // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 120–126.
41. Беляева О.И., Кустышев А.Н. «Ухта – родина первой российской нефти»: бренд университетской информационной политики // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 126–135.

Статья поступила в редакцию 30.12.18
Принята к публикации 22.01.19

Cognitive Trend in Implementing the Third Mission of University

Nikolay D. Tskhadaya – Dr. Sci. (Engineering), Prof., President of the University, e-mail: 74402@ugtu.net

Dmitry N. Bezgodov – rectorate advisor, e-mail: dbezgodov@ugtu.net

Oksana I. Belyaeva – Head of the Department of strategic communications, e-mail: obelyaeva@ugtu.net

Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia

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

Abstract. The concept of “cognitive trend” applied in the article summarizes the specific theoretical approaches and changes in the management practice of modern regional University. The effect of synergy in relation to University third mission, which is further specified as a value-competence synergy, is approved as a key goal that led to the emergence of a cognitive trend. The phenomenon of knowledge is proposed to be considered as the main motivational resource to achieve this goal, which makes it possible to associate the author’s position with a wide area of research in the modern science of education called “cognitive management”. The motivational resource of the knowledge phenomenon is substantiated in the context of the four-level model of University organizational culture. An analysis of the four-level model gives a basis to assert its exceptional relevance to the idea of the University and the objectives of its third mission. The axiological content of the University organizational culture is revealed through the reflexive analysis of the phenomena of scientific truth, scientific knowledge, and evidence as a criterion of science. The possibility of extrapolation of the value content of the University organizational culture in the regional environment is justified from the standpoint of G. Kelly’s cognitive psychology. As a source of the fundamental principles of the communicative space of the University, the authors propose the social and philosophical concepts of communication by M. M. Bakhtin, J. Habermas and K.-O. Apel.

Keywords: University third mission, four-level model of University organizational culture, value dominant, cognitive management, cognitive trend, philosophy of dialogue, reflective analysis of values, value-competence synergy, internal and external environment, social epistemology

Cite as: Tskhadaya, N.D., Bezgodov, D.N., Belyaeva, O.I. (2019). [Cognitive Trend in Implementing the Third Mission of University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 2, pp. 117-133. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-117-133>

References

1. Tskhadaya, N.D. (2018). [Values in Strategic Management of the Modern Russian University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 3, pp. 105-113. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Balmasova, T.A. (2016). [Is “the Third Mission” of the University a New Vector of Development?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 48-55. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Zakharov, I.V., Lyakhovich, E.S. (1994). *Missiya universiteta v evropejskoy kul'ture* [Mission of the University in European Culture]. Moscow: Fund “New Millennium” Publ., 240 p. (In Russ.)

4. Rubinstein, M.M. (2008). *O smysle zhizni. Trudy po filosofii tsennosti, teorii obrazovaniya i universitetskemu voprosu* [About Meaning of Life. Works on Philosophy of Value, the Theory of Education and a University Question]. Moscow: Territoriya budushchego Publ., 376 p. (In Russ.)
5. Syrov, V.N., Agafonova, E.V. (2013). [Cognitive Management in Structure of Science and Education: Philosophical and Methodological Aspects]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*. No. 370, pp. 46-51. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Kornienko, A.A. (2016). [Cognitive Management as an Innovative Strategy of Management in the Society of Knowledge: Conceptual Aspect]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. No. 3, pp. 36-45. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Davenport, T., Prusak, L. (2000). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Boston, MA: Harvard Business School Press. 199 p.
8. Petrova, G.I., Stakhovskaya, Yu.M. (2010). [Cognitive Management – an Innovative Strategy of Theories of Management in Information Society]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*. No. 2, pp. 101-115. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Jorgensen, M., Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. (Russian Translation: Kharkiv: Humanitarian Center Publ., 2008. 352 p.)
10. Bezgodov, D.N., Belyaeva, O.I. (2013). [Organizational Culture and Symbolic Capital of the University: Experience of Development and Growth]. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. No. 8, pp. 64-68. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Tskhadaya, N.D., Bezgodov, D.N., Belyaeva, O.I. (2018). [Values in Dialectics of Structural and Environmental Components of the University]. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. No. 8, pp. 10-14. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Petrov, A.V. (2013). [Knowledge of Knowledge as Factor of Cognitive Management]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology, and Political Science*. No. 2, pp. 84-88. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Hjelle, L., Ziegler, D. (1992). *Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications*. 3rd ed.: McGraw-Hill. (Russian Translation: St. Petersburg.: Piter Press, 1997. 608 p.)
14. Bezgodov, D.N. (2012). [University Education as Development of Paradigm Sets of Thinking and Attitudes]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta = Herald of Vyatka State University*. No. 4(3), pp. 6-11. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Schein, E.H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. (Russian Translation: St. Petersburg: Piter Publ., 2002. 336 p.)
16. Bezgodov, D.N. (2011). [S.L. Frank's Axiology and Organizational Culture of Higher Education Institution]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta = Herald of Vyatka State University*. No. 4(3), pp. 30-36. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Bezgodov, D.N. (2013). [Semiotics Dynamics of Organizational Culture of Higher Education Institution: Main Categories]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta = Herald of Vyatka State University*. No. 2(3), pp. 55-59. (In Russ., abstract in Eng.)

18. Bezgodov, D.N. (2015). [Profile Adaptable Module of Organizational Culture of the University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 118-124. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Uznadze, D.N. (1966). *The Psychology of Set*. New York.
20. Myers, D. (2007). *Social Psychology*. (Russian Translation: St. Petersburg: Piter Publ., 2000. 688 p.)
21. Ukhtomskiy, A.A. (2002). *Dominanta. Stat'i raznykh let. 1887-1939* [Dominant. Articles of Different Years. 1887–1939]. St. Petersburg: Piter Publ., 448 p. (In Russ.)
22. Losskiy, N.O. (2000). *Cennost' i bytie* [Value and Life]. Kharkiv: Folio Publ.; Moscow: AST Publ., 864 p. (In Russ.)
23. Frank, S.L. (1992). *Dukhovnye osnovy obshchestva* [Spiritual Bases of Society]. Moscow: Respublika Publ., 511 p. (In Russ.)
24. Morkina, Yu.S. (2010). [Goldman's Veritism as the Normativism Movement in a Social Epistemology]. In: *Sotsial'naya epistemologiya: idei, metody, programmy* [Social Epistemology: Ideas, Methods, Programs]. Moscow: Kanon+ Publ., 712 p. (In Russ.)
25. Losskiy, N.O. (2003). *Bogovidenie* [Vision of God]. Moscow: AST Publ., 759 p. (In Russ.)
26. Khomyakov, A.S. (1994). *Raboty po bogosloviyu* [Works on Theology]. Vol. II. Moscow: Medium Publ. 478 p. (In Russ.)
27. Gaidenko, P.P. (2000). *Istoriya novoevropeiskoi filosofii v ee svyazi s naukoi* [History of the New European Philosophy in its Relation to Science]. Moscow: PER SE Publ.; St. Petersburg: Universitetskaya kniga Publ., 456 p. (In Russ.)
28. Bakhtin, M.M. (1972). *Problemy poetiki Dostoevskogo* [Problems of Dostoyevsky's Poetics]. Moscow: Khudozhestvennaya literature Publ., 470 p. (In Russ.)
29. Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. (Russian Translation: St. Petersburg: Nauka Publ., 2006. 384 p.)
30. Apel K.-O. (1973). *Transformation der philosophie*. (Russian Translation: Moscow: Logos Publ., 2001. 344 p.)
31. Griffin, E. (2015). *A First Look at Communication Theory*. New York: McGraw-Hill Education. (Russian Translation: Kharkiv: Publishing house "Humanitarian Center", 2015, 688 p.)
32. Bezgodov, D.N. (2017). [Symbol, Myth and Personality: Personalistic Dominant in A.F. Losev's Philosophy]. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura = Society: Philosophy, History, Culture*. No. 8, pp. 57-60. (In Russ., abstract in Eng.)
33. Losev, A.F. (2001). *Dialektika mifa* [Dialectics of Myth]. Moscow: Mysl Publ., 558 p. (In Russ.)
34. Bezgodov, D.N. (2013) [To Development of Technology of Inspection and Correction of the Educational Environment of Higher Education Institution on the Basis of Competence-Based Approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 86-94. (In Russ., abstract in Eng.)
35. Bezgodov, D.N. (2014). ["Civilization Russia": Experience of Design Approach in Patriotic Education of Youth]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 87-92. (In Russ., abstract in Eng.)
36. Bezgodov, D.N., Belyaeva, O.I. (2016). [The Sociocultural Mission of the University in the Context of Development of the Region]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 128-135. (In Russ., abstract in Eng.)
37. Florea, V.M., Volkova, O.A., Kravtsova, L.A. (2018). [Valuable and Competence-Based Synergy in Design and Implementation of University Educational Programs]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 3, pp. 113-120. (In Russ., abstract in Eng.)

38. Sotnikova, O.A., Volkova, O.A. (2015). [The Educational Environment – a Fundamental Condition of Development of Methodical Competence of the Teacher]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 112-118. (In Russ., abstract in Eng.)
39. Tskhadaya, N.D. (2015). [USTU Role in the Organization and Development of Network Interaction in Educational Space of the Komi Republic]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 105-112. (In Russ., abstract in Eng.)
40. Pulkina, V.A., Korshunov, G.V. (2018). [Media Support of University Activities in the Context of University Image Promotion]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 3, pp. 120-126. (In Russ., abstract in Eng.)
41. Belyaeva, O.I., Kustyshev, A.N. (2018). ["Ukhta is the Homeland of the First Russian Oil": Brand of University Information Policy]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 3, pp. 126-135. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 30.12.18
Accepted for publication 22.01.19*



Университет в среде небольшого города: флюиды кампусного уклада

Коршунов Георгий Владимирович – проректор по международной деятельности и внешним связям, член рабочей группы «Развитие образования и науки» Государственной комиссии по вопросам развития Арктики. E-mail: gvkorshunov@gmail.com

Ведерникова Инна Олеговна – начальник центра содействия занятости студентов и выпускников. E-mail: ivedernikova@ugtu.net

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

Ухтинский государственный технический университет, Ухта, Россия

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

***Аннотация.** Анализируются особенности взаимной обусловленности стратегий развития небольших региональных городов, претендующих на статус опорных, и расположенных в них университетов. Обосновывается стремление университетской и городской общественности к позиционированию таких городов как «университетских». Раскрывается роль кампусов в реализации университетами третьей миссии. Особо рассматривается специфическая составляющая третьей миссии и, соответственно, кампусная инфраструктура по развитию местных сообществ, городской и региональной среды. Описана модель системы мониторинга региональной среды. Рассматриваются формы использования объектов и других условий кампуса для осуществления мероприятий и проектов, развивающих местное сообщество, городскую и региональную среду по направлениям: консолидация, просвещение, мобилизация и брендинг.*

***Ключевые слова:** университетский кампус, средний и малый город, опорный город, опорный каркас городов региона, университетский город, региональная среда, местное сообщество, социологический мониторинг внешней среды, мобилизирующее просвещение, третья миссия университета*

***Для цитирования:** Коршунов Г.В., Ведерникова И.О., Дубиковский С.Ю. Университет в среде небольшого города: флюиды кампусного уклада // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 134-143.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-134-143>

Актуальность темы университетского кампуса в российском научно-информационном пространстве в ближайшее время, по-видимому, будет возрастать, особенно в отношении небольших городов – средних и малых. Причины актуализации этой темы во многом определяют и логику трансформации кампусного уклада в этих университетах.

Роль университетов в формировании региональных опорных каркасов городов

Процесс категоризации вузов в России достиг своего апогея. Определены катего-

рии ведущих вузов, включая региональные опорные университеты. Список не считается закрытым, и вузы, не попавшие в него, продолжают бороться как за повышение своего статуса, так и в целом за возможность полноценной реализации программ развития, разработанных для участия конкурсе.

При этом, позиционируя себя в контексте региона, университетский коллектив в максимальной степени апеллирует к концепции «третьей миссии» университета [1], стремится выявить особую роль вуза для региона, обосновывая её значением для развития или

даже сохранения города своей дислокации. Суть этой позиции может быть сформулирована так: быть значимым для своего региона и для города вообще – это не то же самое, что быть значимым для города, который представляет собой особую ценность для региона. В небольших городах указанное позиционирование становится доминантой общественного сознания. Наличие университета в таком городе и сохранение им достигнутого масштаба научно-образовательной, просветительской и социальной деятельности рассматривается как критический фактор для самого существования города, который, в свою очередь, позиционируется как, по существу, опорный для развития конкретного региона [2; 3].

Понятие «опорный город» не имеет юридического толкования. В научной литературе к опорным относят только крупные города или даже очень крупные «супергорода» [4; 5]. Однако функциональное описание соответствующего феномена не создаёт логических препятствий к расширению этого понятия, поскольку определённые «опорные функции» выполняют или могут выполнять города регионального значения – в пределах своего региона. И далеко не в каждом регионе выполнение всех объективно востребованных «опорных функций» может обеспечить административный центр. Данное положение дел отчётливо проявляется в концепте «опорный каркас городов» для крупных по территории регионов [5]. В понятии «опорный каркас городов» (хотя оно также в основном используется для обозначения особо соотнесённых между собой очень крупных городов национального или мирового значения) находит смысловое выражение принцип сбалансированного пространственного развития территорий, который, очевидно, имеет универсальное значение и должен быть равно приложим как к странам, так и к регионам.

И как раз наличие университета делает очень весомыми притязания отдельных городов регионального значения на статус

опорных для своих регионов. Университеты удерживают многие небольшие города от сползания к состоянию монопрофильных; они сохраняют в городах талантливую молодёжь, тем самым создавая условия для сохранения многопоколенных семей, что является важнейшим признаком стационарных полноценных городов [2; 3; 6]. Во многих малонаселённых регионах России небольшие города балансируют между положением стационарного города и вахтового поселения, а в худшем случае – депрессивного моногорода. Таким образом, концепт «третьей миссии» университета в таких вузах раскрывается не просто как выявление высокой значимости вуза для развития региона, но и как определяющее условие сохранения и развития особо значимого для региона города – опорного города. Если в отношении двух классических функций: подготовка кадров и проведение научных исследований – такой вуз естественно будет стремиться к установлению прямых партнёрских взаимоотношений с максимальным числом хозяйствующих субъектов в регионе, то в отношении специфических для «третьей миссии» проектов и мероприятий, направленных на развитие местных сообществ, городской и региональной среды, вуз неизбежно будет следовать топографической логике: местом максимальной концентрации эффектов от реализации «третьей миссии» будет город дислокации этого университета.

Очевидно, что здесь сама инфраструктура университета: учебные корпуса, общежития, спорткомплекс, библиотека, бизнес-инкубатор и т.п. – будет выступать влиятельным фактором реализации «третьей миссии». Более того, феномен университета в небольшом городе как таковой будет располагать к позиционированию университета как градообразующего, а самого города как «университетского» и только поэтому – опорного для своего региона [2; 6]. Город и университет в такой ситуации образуют исключительно эффективный социальный симбиоз [7; 8]. Общественное сознание города становится

особо лояльным к ценностям и символам организационной культуры университета, а коллектив университета делает интересы и ценности местного сообщества предметом специальной заботы.

**От «третьей миссии»
к университетскому городу:
значение кампуса**

Таким образом, вся совокупная социокультурная деятельность университета, направленная на развитие местных сообществ и городской среды в условиях небольшого города, претендующего на статус опорного в регионе, будет осуществляться в аксиологическом контексте феномена «университетский город». Интересно, что в России феномен университетского города не считается традиционным и практически отсутствует в университетском образовательном дискурсе [7]. В наибольшей степени на подобный статус претендует г. Томск, однако этот город с более чем полумиллионным населением существенно отличается от традиционных европейских и американских университетских городов, в большинстве своём небольших, в которых университеты являются, безусловно, градообразующими организациями, и часто это только один университет. В формальном смысле их можно даже отнести к моногородам.

Аналогами западных университетских городов можно было бы считать российские наукограды, однако специфические кампусные студенческие эффекты в них отсутствуют; впрочем, появление сопутствующих вузов делает такую аналогию более адекватной – в случае Обнинска, например. Небольшие российские города с университетами чаще всего несопоставимы по потенциалу и репутации с известными западными. (Исключением может быть город Долгопрудный со знаменитым Физтехом, но, с другой стороны, он вряд ли может быть причислен к этой категории, поскольку фактически является районом Москвы, а сам Физтех носит имя «Московский физико-технический

университет»). Тем не менее такие города, как и расположенные в них вузы, имеют перспективу превращения в «университетский город» с кампусом, соразмерным городу, и с университетской социокультурной средой.

В отечественной научной литературе сам феномен кампуса рассматривается преимущественно как сугубо инфраструктурный, а в общей массе его влияния на городскую среду акцент делается на эффектах архитектуры и ландшафтного дизайна [9–11], что, безусловно, очень важно. При этом справедливо отмечается стихийность формирования кампусов многих отечественных вузов, с чем, разумеется, связано множество их архитектурных и ландшафтных изъянов, несоответствий [11]. В небольшом городе, по сути, теряет значение различие «распределённых» и «локальных» кампусов, и тем более для него неактуален «загородный» (пригородный) тип [12], поскольку большинство основных инфраструктурных объектов университета неизбежно расположено в самом городе на расстоянии пешей доступности.

Аспекты архитектуры и ландшафтного дизайна учитываются в программах развития университетов, однако это чрезвычайно затратные направления развития кампусов. При этом существует объективно не менее значимое направление – социогуманитарное и информационное. Речь не идёт о так называемых электронных кампусах [13], хотя возможности современных информационно-коммуникативных технологий необходимо использовать. Гораздо важнее использование мощностей кампуса для реализации традиционных общественных инициатив университета и проектов с использованием современных социально-коммуникативных технологий.

**Система мониторинга
региональной среды (пример)**

Разработка и реализация эффективных программ развития региональной среды невозможны без проведения соответствующих

исследований [14; 15]. В Ухтинском университете выстроена система социологических исследований – от теоретической модели через апробацию на выборках малого объёма к реально функционирующему механизму. Система включает в себя структурированные обобщённые и частные показатели, а также эмпирические индикаторы, охватывающие различные направления деятельности УГТУ, и состоит из пяти основных подсистем.

1. Анкетирование работодателей. Представляет собой комплекс исследований мнений руководителей и сотрудников предприятий – стратегических партнёров университета. Именно организации-работодатели в конечном счёте определяют требования к качеству подготовки выпускников вуза [16].

Важное место в данной подсистеме заняли исследования вопросов сотрудничества УГТУ с предприятиями – отраслевыми партнёрами в сфере образования и науки с целью оптимизации и развития данного процесса. В качестве экспертов и респондентов

выступают руководители десятков предприятий г. Ухты и Республики Коми, непосредственно вовлечённые в процесс сотрудничества с УГТУ. Сбор информации осуществляется посредством метода стандартизированного интервью с заполнением анкеты.

Помимо темы сотрудничества, особое место в данной подсистеме занимают исследования, посвящённые *анализу удовлетворённости работодателей* как основных потребителей образовательных услуг УГТУ. Анкетирование проводится в университете на систематической основе в качестве средства контроля и диагностики. Используются различные подходы к анкетированию работодателей с целью обеспечить всесторонний охват целевой аудитории. *Компетентностный подход*, в рамках которого можно выстроить эффективную коммуникацию между работодателем и университетом, взяв за основу необходимость владения выпускниками УГТУ определённым комплексом компетенций, позволяет составить социально-психологическую «модель специалиста»,



наиболее востребованного сегодня на рынке труда, и, ориентируясь на неё в подготовке выпускников, существенно повысить уровень их конкурентоспособности. При этом под термином «компетенция» понимается «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определённой области» [17].

При проведении очередной волны анкетирования работодателей используется *маркетинговый подход* к оценке удовлетворённости потребителей образовательных услуг. Она осуществляется посредством сравнения по некоторым критериям априорных ожиданий относительно качества выпускников университета с фактическим его восприятием руководителями и сотрудниками предприятий-партнёров. Последнее по времени исследование удовлетворённости проводилось в рамках программы сотрудничества с ООО «ЛУКОЙЛ-Коми», его результаты стали темой рабочего совещания руководителей специальных служб, Учёного и попечительского советов УГТУ. Большинство респондентов отметили, что среди мероприятий по привлечению молодых специалистов, проводимых совместно с УГТУ, наиболее интересными для их организаций являются в первую очередь «ярмарки вакансий» (48%), совместные научно-практические конференции (29%), а также мастер-классы для студентов (24%). Что касается наиболее эффективных, по мнению работодателей, форм сотрудничества предприятий и вуза, то большинство опрошенных выбрали такие показатели, как повышение квалификации сотрудников на базе УГТУ (55%), закрепление предприятия в качестве базы практики для студентов (43%), а также участие в учебном процессе (чтение лекций, проведение семинаров) (33%). Чуть менее популярными стали варианты: целевая контрактная подготовка студентов (31%) и участие в заседаниях комиссий по приёму госэкзаменов и защите выпускных квалификационных работ (31%). В ходе опроса выяснилось, чем сотрудничество с УГТУ в большей степени

привлекает работодателей. Получены такие ответы: привлечение будущих специалистов ещё на этапе их учёбы в вузе, что облегчает их дальнейшую адаптацию на предприятии (50%), на втором месте – обеспечение высокого уровня подготовки будущих специалистов в университете (36%). Кроме того, по мнению 29% респондентов, УГТУ предоставляет широкие возможности для повышения квалификации и переобучения специалистов предприятия.

В данную подсистему вошли также исследования *уровня востребованности иностранного языка среди потенциальных работодателей*. В соответствии с современными образовательными тенденциями необходимым условием повышения качества подготовки выпускников является знание ими иностранных языков, прохождение зарубежных стажировок, обучение по программам двойных дипломов. В этом контексте для университета крайне важна информация о реальном уровне востребованности соответствующих навыков у выпускников.

Описанная выше подсистема исследований позволяет оперативно отслеживать изменения требований работодателей и тенденции развития рынка труда.

2. Анкетирование школьников. Социологические исследования данной категории носят периодический характер, и уже не раз были проведены на базе УГТУ. К ним относятся профориентационные исследования, проводимые среди учащихся 5–11-х классов средних общеобразовательных школ г. Ухты и Республики Коми, охватывающие сотни школьников. Анкетирование направлено на сбор актуальной информации об образовательных планах и профессиональных намерениях потенциальных абитуриентов, а также на выявление уровня их осведомлённости об УГТУ и направлениях подготовки, по которым университет осуществляет образовательный процесс.

3. Анкетирование родителей школьников. Чаще всего оно проводится одновременно с опросами школьников, но иногда

самостоятельно, в частности – при исследовании отношения к деятельности университета, к организации учебно-воспитательной работы и особенно к бытовой инфраструктуре (что очень важно для иногородних абитуриентов).

4. Анкетирование организованных сообществ охватывает профессиональные союзы, национально-культурные автономии, студенческие отряды, ветеранские организации и др., являющиеся большой целевой аудиторией для проведения социологических исследований и последующей реализации различных социально-коммуникативных проектов УГТУ.

5. Внутренний мониторинг (студент – выпускник – преподаватель). Занимает важное место в системе обследований. Анкетирование посвящено широкому спектру тем, среди них: качество и доступность образования; мотивация учёбы студентов УГТУ; удовлетворённость заинтересованных сторон организацией учебно-воспитательного процесса, быта и досуга студентов, материально-техническим обеспечением труда профессорско-преподавательского состава и многие другие. В данную подсистему также вошёл мониторинг, посвящённый стратегиям трудоустройства и профессиональным намерениям старшекурсников, охвативший абсолютное большинство студентов ВО и СПО.

Отметим, что важным этапом выстраивания подсистем анкетирования стал анализ теоретических источников, а также частичное использование опыта эмпирических исследований по схожей тематике, осуществлённых в различных регионах России и за рубежом [14–16; 18; 19], но итогом масштабной работы стала собственная оригинальная система социологических исследований, сформированная исследователями вуза. Статистические данные, полученные Ухтинским университетом в результате исследований представленного выше комплекса, ложатся в основу инновационной деятельности и управленческих решений всех участ-

ников образовательного процесса, а также контрагентов вуза.

Университетский кампус и развитие местных сообществ, городской и региональной среды

Региональная среда университетов представляет собой всю совокупность социокультурных характеристик местного сообщества в сочетании с географическими, климатическими, геополитическими, макроэкономическими и иными факторами, которые могут рассматриваться как актуальные внешние условия функционирования университета. Ключевой целью развития региональной среды является повышение качества жизни местного сообщества [8].

Реализация социокультурного потенциала университетского кампуса в развитии сообществ города, претендующего на опорный статус в регионе, может быть организована по следующим направлениям.

1. Консолидация общества. В рамках данного направления объекты кампуса обычно используются для сбора информации о целевых аудиториях университета, а также о различных категориях общественности для проведения консолидирующих мероприятий: форумов, слётов, съездов, конференций, фестивалей, заседаний различных клубов по интересам и т.п.

2. Просвещение общества. В отношении инфраструктуры и технологий выполнение функции просвещения представляет собой симбиоз классических (включая открытые публичные лекции, диспуты, издание научно-популярной литературы, организацию и помощь в работе научно-технических и других кружков) и современных форм, предполагающих активное использование информационно-коммуникационных технологий, а также проведение тренингов, мастер-классов, ролевых игр и др., для чего используются объекты университетского кампуса.

3. Помощь обществу. Объекты кампуса используются для подготовки волонтерских объединений, организации социально-те-

рапевтических акций, социальной рекламы, проведения консультаций для социально малозащищённых граждан и других категорий, нуждающихся в поддержке.

4. Мобилизация общества. Объекты университетского кампуса используются для организации ежегодных общегородских и общереспубликанских общественных форумов по различным направлениям общественной деятельности совместно с Общественной палатой региона, Общественным советом муниципалитета для выработки концептуальных документов по актуальным вопросам социально-экономического, духовного и культурного развития города и региона.

5. Брендирование для общества. Объекты кампуса используются для организации информационных, рекламных, пиар-мероприятий. Развивается каскад именных аудиторий и лабораторий, делающих имена выдающихся людей, связанных с городом и регионом, более узнаваемыми [20; 21].

Литература

1. Цхадая Н.Д. Ценности в стратегическом управлении современным российским университетом // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 105–112.
2. Цхадая Н.Д. Ухта – университетский город // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 79–83.
3. Цхадая Н.Д. Роль УГТУ в организации и развитии сетевого взаимодействия в образовательном пространстве Республики Коми // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 105–112.
4. Кузнецова О.П., Юмаев Е.А. Опорный город как ключевое звено системы расселения Российской Федерации // Известия УрГЭУ. 2010. № 3 (29). С. 113–118.
5. Системы городов, опорный каркас городов (2014). URL: https://studopedia.su/7_3668_sistemi-gorodov-oporniy-karkas-gorodov.html
6. Безгодов Д.Н., Беляева О.И. Социокультурная миссия университета в контексте развития региона // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 128–135.
7. Безгодов Д.Н., Баширов С.П., Черноусов Г.Г. К развитию концепции «Ухта – университетский город»: социологический аспект // Concept. 2010. № 2 (02). С. 118–125.
8. Баширов С.П., Васильев Я.Ю. «Ухта – университетский город»: экономическое измерение социокультурной концепции // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 80–86.
9. Моторина Ю.В., Москвин Н.А. Формирование пространства университетских кампусов с целью создания благоприятных условий с учётом современных требований и развития в структуре города // Вестник РУДН. Серия: Агрономия и животноводство. 2013. № 5. С. 76–84.
10. Берестова А.В., Лафионова В.А. Выбор пространственной организации современного кампуса. Ч. 1. Анализ пространства кампусов мировых университетов // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. 2017. № 3. С. 66–70.
11. Зобова М.Г. Обновление архитектурно-строительной типологии университетских кампусов в России // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 5 (180). С. 137–141.
12. Пучков М.В. Архитектура университетских комплексов // Известия УрГЭУ. 2010. № 10.
13. Мамыкова Ж.Д., Мутанов Г.М., Бобров А.К. Электронный кампус в социально ориентированной модели smart-общества // Идеи и идеалы. 2013. Т. 2. № 2 (16). С. 64–70.
14. Баженова Н.Г., Луценко Е.А. Мониторинг среды вуза как компонент системы оценки качества образования // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 106–112.
15. Горшков А.С. О применении социологических исследований в практике управления региональной системой высшего образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2003. № 5. С. 231–241.
16. Ермакова Ж.А., Никулина Ю.Н. Качество образования с позиции потребителей образовательных услуг вуза // Креативная экономика. 2017. № 7. С. 725–734.
17. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс. (2006). URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Russian_version.pdf.
18. Лобанова Н.А., Сулимова А.В., Цыбина Е.А., Сякина С.Н. Сущность и содержание общекультурных компетенций в профессиональном образовании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 2. С. 137–141.

19. Шкиль О.С., Гаврилюк Е.А. Об участии работодателей во внешней оценке качества профессиональной подготовки кадров // АНИ: педагогика и психология. 2017. №1 (18). С. 240–243.
 20. Пулькина В.А., Коршунов Г.В. Медиа-сопровождение деятельности вуза в контексте продвижения его имиджа // Высшее образование в России. 2018. № 3. С. 120–126.
 21. Беззодов Д.Н., Вологин Е.А. Концепт выдающейся личности и университетская среда: символично-дидактические судьбы (П.А. Соколин и Л.П. Карсавин) // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 137–143.
- Статья поступила в редакцию 28.12.18
Принята к публикации 23.01.19

University in a Small City Environment: Campus Vibes

Georgiy V. Korshunov – Deputy Rector for International Affairs and External Relations, Member of the Working Group “Development of Education and Science” of the State Commission for the Development of the Arctic, e-mail: gvkorshunov@gmail.com

Inna O. Vedernikova – Head of Student and Graduate Employment Promotion Center, e-mail: ivedernikova@ugtu.net

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

Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia

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

Abstract. The article explores the phenomenon of strong nexus between the development strategies of small cities, claiming for the status of supporting regional cities, and universities located there. The university community and urban public are inclined to the positioning of such cities as “university cities”. The authors dwell on the role of campuses in the implementation of the “third mission” by universities. Particular consideration is given to the specific component of the third mission and, accordingly, the campus infrastructure for the development of local communities, urban and regional environments. A model of the regional environment monitoring system is described, which is based on the system of sociological surveys including five subsystems (questionnaire of employers, questionnaire of schoolchildren aimed at vocational guidance, questionnaire of parents, questionnaire of communities, and internal monitoring). The article also focuses on the forms of using campus facilities for the implementation of various events and social projects involving the local community and aimed at the development of the urban and regional environment in the following areas: consolidation, education and community assistance, social mobilization and public branding.

Keywords: University third mission, University campus, medium and small city, university city, supporting city, supporting framework university of cities in the region, regional environment, local community, sociological monitoring, urban environment, mobilizing education

Cite as: Korshunov, G.V., Vedernikova, I.O., Dubikovskiy, S.Yu. (2019). [University in a Small City Environment: Campus Vibes]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 2, pp. 134-143. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-134-143>

References

1. Tskhadaya, N.D. (2018). [Values in the Strategic Management of a Modern Russian University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 3, pp. 105-112. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Tskhadaya, N.D. (2009). [Ukhta – A University Town]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8, pp. 79-83. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Tskhadaya, N.D. (2015). [USTU Role in the Organization and Development of Network Interaction in Educational Space of the Komi Republic]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 105-112. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Kuznetsova, O.P., Yumaev, E.A. (2010). [The Supporting City as a Key Link in the Resettlement System of the Russian Federation]. *Izvestiya Uralskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta = Journal of the Ural State University of Economics*. No. 3 (29), pp. 113-118. (In Russ., abstract in Eng.)
5. City Systems, City Support Frame. (2014). Available at: https://studopedia.su/7_3668_sistemi-gorodov-oporniy-karkas-gorodov.html (In Russ.)
6. Bezgodov, D.N., Belyaeva, O.I. (2016). [The Sociocultural Mission of the University in the Context of Development of the Region]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 128-135. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Bezgodov, D.N., Bashkirov, S.P., Chernousov, G.G. (2010). [To Development of the Concept “Ukhta is the University Town”: Sociological Aspect]. *Concept*. No. 2 (02), pp. 118-125. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Bashkirov, S.P., Vasil'ev, Ya.Yu. (2014). [“Ukhta – the University City”: Economic Measurement of the Sociocultural Concept]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 80-86. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Motorina, Yu.V., Moskvina, N.A. (2013). [Space Planning of University Campus in Order to Provide Environment Considering Modern Requirements in City Structure]. *Vestnik RUDN. Seriya Agronomiya i Zhivotnovodstvo = RUDN Journal of Agronomy and Animal Industries*, No. 5, pp. 76-84. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Berestova, A.V., Larionova, V.A. (2017). [The Choice of the Spatial Organization of the Modern Campus. Part 1. Analysis of the Campus Space of World Universities]. *Akademicheskij vestnik UralNIIproyekt RAASN [Academic Bulletin UralNIIproject of the RAACS]*. No. 3, pp. 66-70. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Zobova, M.G. (2015). [Updating the Architectural and Construction Typology of University Campuses in Russia]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of the Orenburg State University*. No. 5 (180), pp. 137-141. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Puchkov, M.V. (2010). [University Complex Architecture]. *Akademicheskij vestnik UralNIIproyekt RAASN [Academic Bulletin UralNIIproject of the RAACS]*. No. 10. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Mamykova, Zh.D., Mutanov, G.M., Bobrov, L.K. (2013). [Electronic Campus in a Socially Oriented Model of Smart Society]. *Idei i idealy = Ideas and Ideals*. Vol. 2, no. 2 (16), pp. 64-70. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Bazhenova, N.G., Lutsenko, E.L. (2015). [Environmental Monitoring of the University as One of the Components of the Internal Quality Assessment System]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 106-112. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Gorshkov, A.S. (2003). [On the Application of Sociological Research in the Practice of Managing the Regional System of Higher Education]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science*. No. 5, pp. 231-241. (In Russ.)
16. Ermakova, Zh.A., Nikulina, Yu.N. (2017). [The Quality of Education from the Perspective of Consumers of Educational Services of the University]. *Kreativnaya Ekonomika = Creative Economy*. No. 7, pp. 725-734. (In Russ., abstract in Eng.)
17. *Nastroyka obrazovatel'nykh struktur v Evrope. Vklad universitetov v Bolonskiy protsess* [Tuning of Educational Structures in Europe. Contribution of Universities to Bologna Process]

- (2006). Available at: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Russian_version.pdf (In Russ.)
18. Lobanova, N.A., Sulimova, A.V., Tsybina, E.A., Syasina, S.N. (2016). [The Essence and Content of General Cultural Competences in Vocational Education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* = *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. No. 2, pp. 137-141. (In Russ., abstract in Eng.)
 19. Shkil', O.S., Gavriilyuk, E.A. (2017). [On the Participation of Employers in the External Quality Assessment of Professional Training]. *ANI: pedagogika i psikhologiya* = *ASR: Pedagogy and Psychology*. No. 1 (18), pp. 240-243. (In Russ., abstract in Eng.)
 20. Pulkina, V.A., Korshunov, G.V. (2018). [Media Support of University Activities in the Context of University Image Promotion]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 120-126. (In Russ., abstract in Eng.)
 21. Bezgodov, D.N., Vologin, E.A. (2017). [The Concept "Outstanding Personality" and University Environment: A Symbolic-Didactic Sense of a Destiny (P.A. Sorokin and L.P. Karsavin)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. No. 4 (211), pp. 137-143. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 28.12.18
Accepted for publication 23.01.19*



У истоков создания системы университетского образования в России

Пономарёв Василий Николаевич – канд. филос. наук, доцент. E-mail: vnponomarev.msu@mail.ru
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Адрес: 119991, г. Москва, ул. Ленинские Горы, 1

Аннотация. В статье исследуется история становления университетского образования в России в период правления Александра I. Автор анализирует ключевые законодательные акты и уставы российских университетов, созданных в 1802–1805 гг., а также реорганизованного в 1819 г. Петербургского университета. Показано, что в результате деятельности императора и его сподвижников была создана прогрессивная стройная система просвещения и высшего образования. Автор прослеживает, как в результате радикально изменившихся взглядов Александра I в последнее десятилетие его царствования начала меняться и образовательная политика, что выразилось в клерикализации народного просвещения в целом.

Ключевые слова: российские университеты, образовательная политика, Александр I, Министерство народного просвещения, М.А. Магницкий, А.Н. Голицын

Для цитирования: Пономарёв В.Н. У истоков создания системы университетского образования в России // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 144–158.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-144-158>

«Плетью гонят нас к просвещению, плетью наказывают слишком образованных...»

А.И. Герцен

Обзор литературы

Научные исследования истории российского образования, берущие начало со второй половины XIX в., являются одним из важнейших направлений в отечественной историографии. Однако в дореволюционный период, да и в советский, издавались в основном работы по истории отдельных университетов России, и, как правило, к юбилейным датам. Так, в 1855 г. была издана работа С.П. Шевырева «История Императорского Московского университета, написанная к столетнему его юбилею. 1755–1855» [1]. По сути, она стала неким образцом для многих последующих исследователей, занимающихся данной проблематикой. Вместе с тем ряд авторов, например М.И. Сухомлинов и С.В. Рождественский, посвятили свои труды исследованию общих проблем истории россий-

ского образования. М.И. Сухомлинов впервые обратил внимание на преемственность просветительских реформ Екатерины II и Александра I, показал связь между организацией народного просвещения, воспитания Франции, Германии, Польши со становлением образовательной системы в России конца XVIII – начала XIX вв. Он также впервые использовал архивные материалы Министерства народного просвещения, журналы Главного правления училищ и др. [2]. Заслуживает особого внимания работа С.В. Рождественского «Очерки по истории систем народного просвещения в XVIII–XIX веках» [3]. И хотя он не завершил труд полностью, ему в целом удалось концептуально обосновать создание системы народного просвещения в России. Он подчёркивал, что это прямо диктовалось социальными и политическими интересами государства.

В советский период истории российского образования уделялось значительно меньше внимания. В основном публиковались

работы, посвящённые Московскому университету. Прежде всего, нужно упомянуть двухтомник «История Московского университета» [4], а также работу Т.М. Белявского «Ломоносов и основание Московского университета» [5], вышедшие в 1955 г. к 200-летию со дня его основания. Продолжилась «юбилейная» тема в трудах, посвящённых 150-летию создания Казанского и Харьковского университетов.

В начале XXI в. произошла заметная активизация исследований прошлого опыта организации образования в России. Среди работ на эту тему выделяется четырёхтомная монография Ф.А. Петрова, который на основе источников и архивных документов поднял проблему зарождения и развития системы высшего образования на качественно новый уровень анализа [6]. Он органично связал её с историей создания Министерства народного просвещения, с реорганизацией государственных структур управления Российской империей¹. Весомый вклад в историю вопроса внёс трёхтомный коллективный труд «Очерки истории российского образования: к 200-летию Министерства образования Российской Федерации» [7]. Авторы проделали большую исследовательскую работу, воссоздали целостную картину жизни и деятельности всех министров, возглавлявших данное ведомство. Хорошим подспорьем для исследования настоящей темы является труд «Российское законодательство XIX – начала XX века» в трёх томах, где систематизированы законодательные акты того времени [8].

Нельзя не обратить внимания на солидную монографию А.Ю. Андреева «Российские университеты XVIII – первой половины XIX вв. в контексте университетской истории Европы» [9]. Автор подробно анализирует историю европейских университетов, их кризис и «модернизацию» на рубеже XVIII–XIX вв. Основной посыл работы

А.Ю. Андреева – показать вовлечённость русских университетов в общеевропейский процесс реформ высшего образования. Используя огромное количество источников из различных архивных фондов, автор значительно обогатил данную проблематику.

«Дней Александровых прекрасное начало»

Век XIX в России начинался с Манифеста от 12 марта 1801 г., подписанного Александром I, который сообщал всем «верным подданным» о скоропостижной кончине «любезного Родителя» «апоплексическим ударом». Новый император и самодержец всероссийский заявил, что берёт на себя обязанность управлять народом «по законам и по сердцу» в духе «Бабки Нашей, Государыни Императрицы Екатерины Великой». Ещё до восшествия на престол в кругу близких ему по идейным убеждениям людей, составлявших «Негласный комитет», Александр мечтал о том, как он введёт в России конституцию, решит крестьянский вопрос, создаст систему образования, устранил из государственного порядка «личный произвол». Н.М. Карамзин характеризовал состояние России начала XIX века так: «Везде грабят, и кто наказан? Ждут доносов, улики, посылают сенаторов для исследования, и ничего не выходит! Доносят плуты – честные терпят и молчат, ибо любят покой» [10, с. 101]. Будущий царь строил планы создания нового государственного строя на основе «истинного народного духа».

О деятельности «Негласного комитета» стоит сказать особо. Это неофициальный орган, в который входили самые доверенные, знакомые Александру с юности «молодые друзья»: граф П.А. Строганов, В.П. Кочубей, Н.Н. Новосильцев, князь А.А. Чарторыйский. Эти образованные, хорошо осведомлённые о западноевропейском общественно-политическом устройстве, отменно знавшие идеи Просвещения люди внесли существенный вклад в организацию преобразований «безобразного здания государственной администрации» России. Комитет, по сути, являл собой тайный кружок гене-

¹ В первом томе содержится обширная историография темы [6, т. 1, с. 7–103].

рации идей по реформированию государственного устройства, которые затем воплощались в указах, манифестах императора. Инициатором создания комитета и ведущую роль играл в нём граф Строганов. Во время Французской революции он примкнул к якобинцам, стал членом клуба «Друзей Закона». Тайный советник, вице-министр иностранных дел, товарищ министра внутренних дел проявил храбрость во многих сражениях, в том числе в Бородинской битве. По вопросам народного просвещения Строганов предлагал французскую систему учебных заведений, согласно которой «низшие» заведения должны носить общеобразовательный характер, а специальное образование приобретаться в непосредственно примыкающих к ним высших школах. В высшие школы должны зачисляться те лица, которые уже получили общее образование и готовятся к известному поприщу общественной деятельности: морской службе, инженерному, артиллерийскому делу, правоведению. С ним во многом соглашался Чарторыйский, которого во французской системе привлекала строгая иерархичность и подчинённость низших училищ высшим.

Все участники «Негласного комитета» состояли в различных российских масонских ложах: Строганов – в ложе «Великого Востока Франции», Кочубей – «Минервы», «Девкалиона» (член Теоретического градуса), Новосильцев – «Соединённых Друзей». Чарторыйский, масон с юношеских лет, был одним из кандидатов в Великие наместники, о нём просила литовская Великая Ложа «Искреннего Единения» [11, с. 50, 31, 45, 55]. Сам Александр к религии относился в духе масонского учения. Он был убеждён, что у человека должна быть своя «внутренняя церковь», а потому неважно, в каком храме – православном, католическом – он будет молиться и каким путём придёт к Богу. В.О. Ключевский по этому поводу замечал: «При Александре тайные общества составлялись так же легко, как теперь акционерные компании...» [12, с. 139]. У историков нет

единого мнения, состоял ли Александр в какой-либо ложе вольных каменщиков. Однако известно, что масоны видели в императоре своего единомышленника и покровителя, считая его масоном по духу. Они чтили его, портреты царя занимали в ложах почётное место, о нём слагались песни [13, с. 174]. Но так сложилось, что именно от императора Александра последовал в 1822 г. «высочайший рескрипт» на имя занимавшего в то время пост министра внутренних дел Кочубея о закрытии всех лож в России.

Сановники екатерининской эпохи именовали участников «Негласного комитета» не иначе как «якобинская шайка». Но именно члены этой «шайки», а не престарелые «бабушкины орлы» стали главными сподвижниками, советниками Александра. Они понимали, что Россия, вступая в XIX столетие, не отвечает требованиям времени. Российские государственные органы не имели чётко обозначенной сферы деятельности, границ своих полномочий. Очевидно, что в таком виде осуществлять управление империей было крайне сложно. Поэтому на первый план выдвигалась задача по уравниванию различных сословий перед законом, привлечение их в совместную государственную деятельность, обновление законодательства и как главная государственная задача – просвещение народа с помощью системы образования. Смысл этой идеи состоял в том, что государство должно путём создания «премудрых учреждений» воспитывать послушных подданных, которые своим знанием, умениями крепили самодержавие, а не разрушали, подобно французским просветителям.

Первые шаги правления молодого императора были отмечены такими его действиями, как восстановление исполнения жалованных грамот дворянству и городам, ликвидация тайной экспедиции, восстановление на службе без суда уволенных чиновников и офицеров, освобождение из тюрем и возвращение из ссылок осуждённых, в том числе и «бунтовщика хуже Пугачёва» – А.Н. Радищева. Под страхом неминуемого и стро-

ного наказания было запрещено применение пыток, запрещалось подвергать священнослужителей телесным наказаниям. Было решено открывать частные типографии, ввозить иностранные книги, свободно выезжать за границу.

8 сентября 1802 г. Александр издал манифест об учреждении министерств, которые заменили петровские коллегии. Всего их было создано восемь, в том числе Министерство народного просвещения. Министерства строились на началах единоличной власти и ответственности, министры назначались императором и были подотчётны только ему. Новому Министерству народного просвещения в значительной мере удалось осуществить положение указа от 8 января 1803 г., который устанавливал четыре разряда училищ: 1) сельские приходские, 2) уездные, 3) губернские училища или гимназии, 4) университеты. Первым министром народного просвещения стал граф В.П. Завадовский [14, с. 10–52].

Согласно указу от 24 января 1803 г. «Об учреждении учебных округов с назначением для каждого особых губерний» империя была разделена на шесть учебных округов: Московский, Петербургский, Казанский, Харьковский, Виленский и Дерптский. В результате была установлена достаточно чёткая бюрократическая система, когда низшие звенья образования строго подчинялись высшим. Так, приходские училища подчинялись смотрителю уездного училища, они, в свою очередь, директору гимназии, гимназии – ректору университета, а университеты – попечителям округов. Для контроля над университетом в каждый округ назначался попечитель из числа членов совета Министерства народного просвещения. Попечителем Московского учебного округа был назначен М.Н. Муравьев, Петербургского – Н.Н. Новосильцев, Виленского – А.А. Чарторыйский, Харьковского – С.О. Потоцкий, Казанского – С.Я. Румовский, Дерптского – Ф.И. Клингер.

В период с 1802 по 1805 гг. были открыты Дерптский, Виленский, Харьковский, Ка-

занский университеты, а в 1819 г. Главный педагогический институт в Петербурге был реорганизован в университет. «Утвердительная грамота» Московского, Харьковского и Казанского университетов была подписана Александром 5 ноября 1804 г. Одновременно с грамотой был издан общий устав для этих университетов. К обоим документам давалось пояснение, что они «буквально между собой согласные». Уставы утверждались для каждого университета, «но они также заключают в себе одно и то же», хотя есть статьи Харьковского и Казанского университетов, которые отличались от статей устава Московского.

Торжественное открытие Императорского Дерптского университета прошло 21 апреля (3 мая) 1802 г. В декабре того же года Александр подписал «Акт постановления для Императорского университета в Дерпте», в сентябре 1803 г. им был утверждён устав университета. В отличие от других названных университетов, это учебное заведение являлось особенным в российской системе высшего образования. Университет был в основном немецким – как по составу преподавателей, так и по контингенту студентов. В университет также принимались люди всякого звания и состояния, русские подданные и иностранцы. Преподавание велось на немецком языке. Согласно уставу университету предоставлялась полная автономия, включая гражданскую и уголовную юрисдикцию. Университет также имел «свою внутреннюю расправу и начальство» над всеми подчинёнными и их семьями. Поскольку дворянство пожертвовало на университет крупную сумму денег, то ему дали право участвовать в его управлении, выбирать из дворян кураторов, которые заведовали хозяйственной частью университета. Университет имел собственную цензуру, выписывал из-за границы необходимые книги. Первым ректором университета был выпускник Высшей школы Штутгарта Г.Ф. Паррот. До приезда в Россию он преподавал в Германии, Франции. Почти четверть века он занимал должность

профессора физики Дерптского университета. В 1826 г. его избрали академиком Петербургской Академии наук.

«Акт утверждения для Императорского Университета в Вильно» от 4 апреля 1803 г. сообщал, что необходимо «обеспечить навсегда существование древнего Университета Виленского, основанного в 1578 году...». Как высшее учебное заведение «Академия и университет виленский Общества Иисуса» были основаны по инициативе и при непосредственном участии иезуитов. Находилась академия на территории Великого Княжества Литовского, в Вильно. Король Речи Посполитой С. Баторий ходатайствовал перед Папой Римским Георгием XIII об открытии этого учебного заведения, на что получил разрешение. Изначально академия состояла из философского и теологического факультетов. В 1641 г. в её состав вошли юридический и медицинский факультеты, в 1753 г. она пополнилась ещё двумя факультетами – физическим и астрономическим, была открыта обсерватория. Пост ректора занял П. Скарга, поляк по происхождению, католический теолог, видный деятель контрреформации в Речи Посполитой. Он обучался в Краковской академии, где получил степень бакалавра философии, затем в Вене и Риме, там же вступил в Орден иезуитов. Скарга являлся сторонником унии между католической и православной церквями. Согласно «Акту утверждения» в юрисдикцию университета были переданы образовательные учреждения восьми губерний Российской империи: Виленской, Гродненской, Минской, Могилёвской, Витебской, Волынской, Подольской и Киевской. Университет как центр Виленского учебного округа не только включал в себя обширную территорию, но и был самым богатым из всех российских университетов. Он имел право распоряжаться имениями, принадлежащими в своё время Виленской академии, а также иезуитскими фондами. Помимо штатных средств в казну университета поступали пожертвования от разных лиц, в том числе от Александра I,

60 тыс. рублей в 1811 г. Количество студентов, обучавшихся в университете, быстро росло. Если в 1804 г. их было около 300, то к 1830 г. их число составило более 1300.

В основу «Акта утверждения» университета были заложены разработанные Министерством народного просвещения положения «Акта постановления» Дерптского университета. Точнее сказать, статьи этих двух документов, если не учитывать незначительную редакцию, практически полностью совпадали. Акт Дерптского университета, по сути, стал не только источником для Виленского университета, но и основой Устава 1804 г. Таким образом, средневековая немецкая система организации и функционирования университетов становилась нормой для последующих, вскоре созданных российских университетов. Правда, с весьма существенной поправкой, а именно: их деятельность была поставлена под строгий контроль государства.

К 1804 г. университет состоял из четырёх факультетов: физико-математического, медицинского, нравственно-политического и филологического, которые объединяли в себе 32 кафедры. Преподавание велось по 52 предметам. Структура университета была аналогична структурам других российских университетов, с тем, однако, различием, что в нём был сохранён факультет богословия, преобразованный благодаря Чарторыйскому в Главную семинарию. В этом же учреждении в течение четырёх лет получали высшее богословское образование представители католического духовенства, причём как латинского, так и греческого обрядов. Выпускники предназначались для занятия высших постов в системе управления католической и униатской церковью. Содержалась семинария за счёт католических монашеских орденов, а также униатов-базилиан. Хотя по уставу семинария входила в организационную структуру университета и подчинялась ректору, однако отбор, воспитание студентов осуществлялись в традициях закрытого католического заведения. Семинария носи-

ла строго религиозно-клерикальный характер. В 1828 г. правительство приняло постановление, согласно которому обучение греко-католических студентов в университете было прекращено.

В 1823 г. в университете прошёл процесс по делу тайных обществ, в частности общества филоматов, созданного по инициативе А. Мицкевича в октябре 1817 г. Первоначально деятельность общества была связана с обсуждением прочитанных книг и собственных сочинений. Однако к 1819 г. общество приобрело более политическую окраску. Было арестовано и предано суду более 100 человек, 20 из них были осуждены, часть выслана в разные города России. Чарторийский был смещён с поста попечителя, его место в апреле 1824 г. занял Н.Н. Новосильцев, по распоряжению которого были произведены аресты. В августе 1824 г. были уволены из университета и высланы из Литвы три профессора, протоиерей и библиотекарь. Недавний либерал заговорил иным языком. Он стал признавать устройство российских университетов «республиканским», а потому не соответствующим общим государственным установлениям России. 1 мая 1831 г. Николай I рескриптом упразднил университет, а учебный округ расформировал. Главной причиной, побудившей императора принять такую меру, послужило непосредственное участие многих студентов и части преподавателей в Польском восстании 1830–1831 гг.

Императорский Харьковский университет был открыт 17(29) января 1805 г. Он состоял из отделений словесных наук, нравственных и политических наук, физических и математических наук, включающих 25 кафедр. Первый состав преподавателей насчитывал 47 человек, 19 из них были иностранцами. Но уже к 1815 г. большинство иностранных преподавателей вынуждены были оставить университет, а в следующее 20-летие их было менее четверти от общего числа преподавателей. Первый набор студентов проходил крайне затруднительно. Всего поступили на учёбу 57 человек. Почти все они

были выпускниками Харьковского коллегия и Белгородской духовной семинарии и числились не студентами, а только вольнослушателями. Первым ректором Харьковского университета стал И.С. Рижский – писатель, филолог, доктор философии, профессор, член Российской академии наук. Он принимал активное участие в создании университета, возглавлял кафедру красноречия, стиховорства и языка русского. Но инициатива и главная заслуга в основании университета принадлежит харьковскому дворянину В.Н. Каразину. Этот человек обладал незаурядными организаторскими способностями. Круг его научных интересов был очень широк: химия, астрономия, метеорология, агрономия. Будучи руководителем дел Главного правления училищ, он внёс значительный вклад в подготовку проектов университетских уставов. Также много сделал для становления университета попечитель Потоцкий, щедрые пожертвования которого во многом способствовали его развитию. Историк русского просвещения академик М.И. Сухомлинов писал о Потоцком, что его можно назвать идеалом попечительства и достойным вождём университета.

В «Утвердительной грамоте» Казанского университета говорилось: «Предположив сообразно степени просвещения настоящих времён в сём самом месте учредить Университет... и даровать ему возможность к достижению важного назначения – образования полезных граждан на службу отечества и распространения в нём нужных познаний» [8, с. 71]. Создавались четыре отделения: нравственных и политических наук, физических и математических, медицинских (врачебных) и словесных наук. Структура университета была аналогична Харьковскому, но в отличие от него к отделению словесных наук добавлялась кафедра восточных языков. Штат преподавателей должен был состоять из 28 профессоров, 12 адъюнктов и трёх учителей «приятных искусств». Но хорошо было на бумаге, а на деле никаких отделений, кафедр как таковых не суще-

ствовало. К началу 1805 г. с трудом удалось набрать лишь 33 студента из числа воспитанников высших классов Казанской гимназии. С самого начала образования университета складывалась внеуставная система подчинения учебных заведений: не гимназия состояла при университете, а университет подчинялся руководству гимназии, представляя собой её филиал. Руководство гимназией и университетом осуществлял «профессор-директор» И.Ф. Яковкин. В течение почти 10 лет устав в полном объёме так и не был задействован. За отсутствием отечественных профессоров (за это время лишь несколько учителей были переведены в адъюнкты) приглашались в основном иностранные учёные.

После смерти попечителя Казанского учебного округа и инициатора открытия Казанского университета С.Я. Румовского в сентябре 1812 г. на пост попечителя Казанского университета назначается М.А. Салтыков. Он энергично взялся за приведение учреждения в «статусное состояние». Результаты его практической деятельности, начиная с хозяйственных вопросов и до организации учебного процесса, управления университетом, сказались скоро. Правда, меньших успехов удалось достичь в части «процветания наук». В самом начале своей деятельности Салтыков передал управление университетом его Совету. Из-за нехватки профессоров пришлось разрешить замещать вакантные места не по своей специальности в половину жалования. В сентябре 1813 г. в университете прошли первые выборы ректора и деканов. Место ректора занял доктор медицины, профессор анатомии, физиологии и судебной врачебной науки И.О. Браун, получивший образование в Венском университете. Салтыков, проявляя усердие и настойчивость, добивался, по существу, открытия университета на основании Устава 1804 г. Это событие по праву можно считать главным делом Салтыкова за время его попечительства. Однако плодотворные начинания были нарушены назначением в 1816 г. на пост министра народного просвещения А.Н. Голицына.

Князь Голицын, говоривший о себе, что он ни во что не верит, не читал Священного Писания и не способен отличить православие от других конфессий, до конца жизни принимал участие в спиритических сеансах и занятиях оккультизмом. Он одновременно возглавлял Главное управление дел разных исповеданий, пост обер-прокурора Святейшего Правительствующего Синода и осуществлял руководство Библейским обществом. Главная задача этой внеконфессиональной христианской организации заключалась в издании и распространении Библии на территории империи без каких-либо «примесей и пояснений», на разных языках и бедным «без всякой оплаты». С 1813 по 1826 гг. обществом было издано около 500 тысяч экземпляров Библии и Нового Завета на 41 языке народов, населяющих Россию. При этом общество оказывало содействие одному из крупнейших деятелей российского масонства А.Ф. Лабзину в издании, минуя духовную цензуру, «Сионского вестника», основателем которого он был.

Вступив в должность министра, Голицын в первую очередь объединил Главное управление духовных дел Святейшего Синода с Министерством народного просвещения в одно учреждение – Министерство духовных дел и народного просвещения, став во главе этого ведомства. Соединение двух разных по своему назначению учреждений преследовало далеко идущую цель – «... дабы Христианское благочестие было всегда основанием истинного просвещения», как сказано в Высочайшем манифесте от 24 октября 1817 г. [8, с. 134]. А.Т. Павлов справедливо пишет: «Гонения на философию развернулись после назначения в 1816 г. на должность министра народного просвещения князя А.М. Голицына ... началось такое гонение, которое принесло к исключению из университетов всех сколько-либо самостоятельно мыслящих профессоров» [15, с. 107].

Ревизовать Казанский университет Голицын поручил М.Л. Магницкому, одному из самых активных членов Библейского обще-

ства с полномочиями попечителя, приверженцу «акта Священного Союза», построившему на его началах свою карьеру на поприще народного просвещения. При этом сам Магницкий признавался в том, что какое-то время был членом масонской ложи «Полярная Звезда» [16, с. 463]. Этот ревностный поборник принципа «благочестие – единое основание народного просвещения» командировался в университет с составленной им инструкцией, согласованной с Голицыным и утверждённой Александром. Воспитывать «верных сынов Православной Церкви и верных подданных Государю», формировать у них «покорность и послушание» Магницкий начал с изъятия «вредных книг» из университетской библиотеки, часть из которых по его указанию была сожжена, и установления жёсткого режима для студентов. Теперь провинившегося воспитанника наказывали особым способом – на него надевали хламиду, а затем отправляли в карцер. Предписывалось, чтобы студенты еженедельно в положенное время вместе с инспектором отправляли должные молитвы. Надзиратели обязаны были постоянно находиться в комнате со студентами, не допускать к ним посторонних посетителей, запрещать вредные чтения и разговоры, сообщать в полицию об их поведении вне университета. Отныне определялось, что в «преподавании всех наук в Университете должен быть дух Святого Евангелия». При этом ректор университета должен был строго наблюдать за тем, чтобы дух вольнодумства «ни открыто, ни скрытно не мог ослабить учения церкви в преподавании наук философских, исторических или литературы». Ему также надлежало «иметь достоверные сведения о духе университетских преподавателей, часто присутствовать на их лекциях, временами рассматривать тетради студентов, наблюдать, что не прошло что-нибудь вредное цензуре». Предписывалось, что основанием философии должно служить Священное Писание, философское учение Платона и славных его последователей. «Нравственность сей науки должна

быть чиста, почему преподаватель обязан с отвращением указать на правила Маккиавелля и Гобса». Надлежало изучать Платона, Аристотеля, показав «источник сих начал в Моисее, Давиде, Соломоне, в Пророках и Апостолах, или лучше в самом Верховном Законодателе нашем...». Профессорам естественных дисциплин вменялось на всём продолжении курса указывать на «премудрость Божию и ограниченность наших чувств и орудий для познания непрестанно окружающих нас чудес» [8, с. 154–156].

По прибытии в университет Магницкий уволил 11 преподавателей, которые, по его мнению, вели занятия не на началах благочестия. Среди изгнанных был декан отделения нравственных и политических наук, профессор кафедры права древнейших и новых знатнейших наук Г.И. Солнцев, читавший курс по естественному праву. Магницкий самостоятельно проверял тетради студентов с записями лекций Солнцева, выискивая в них «дух вольнодумства и лженауки». Он счёл, что в лекциях Солнцев «опровергает совершенно все основания общества и церкви», и передал дело в университетский суд [17, с. 59]. После почти двухлетнего разбирательства суд так и не вынес приговора. Тогда Магницкий вынес своё решение: «А как он, г. Солнцев, разрушающими началами не сообразными с гражданским порядком и явно противными Священному Писанию оскорбил Духа Святого Господня которым он знаменовал и запечатлел в день избавления им крещения, и власть общественную, то общее присутствие мнений полагаем удалить навсегда от профессорского звания и впредь никогда ни к какой должности во всех учебных заведениях не определять» [18, стб. 1317–1337].

Особенно Магницкий неистовствовал по отношению к кафедре философии. Дело доходило до того, что Магницкий распорядился вывесить над дверью кафедры вывеску со словами Св. Павла: «Смотрите, братья, чтобы никто не увлёк вас философию...». Кафедра философии Казанского университета – ровесница университета. Она имено-

валась кафедрой умозрительной и практической философии и входила в состав отделения нравственных и политических наук. В философию входили: метафизика, история философских систем, логика и психология. Кафедра относилась к числу «приготовительных» наук, которым должны учиться все, независимо от того, какую службу избрала. Первым место на кафедре занял А.С. Левицкий в звании адъюнкта «умозрительной и нравственной философий», выпускник Рязанской духовной семинарии и Московского университета. Левицкий был переведён из Казанской гимназии, где он читал логику и метафизику. В конце августа 1820 г. Магницкий докладывал министру просвещения, что философия в университете стала соответствовать Священному Писанию, при этом отмечал, что всё ещё остаётся «необузданной одна наука философская – естественное право». Однако вскоре сообщит, что в Казанском университете все науки преподаются в «духе святого евангельского учения», а потому вольнодумство, ранее скрывавшееся, «удаляется от сего жилища наук, где обитает страх Божий» [19, с. 196–197].

М.А. Магницкий считал, что философию следует полностью исключить из учебных программ, поскольку нет никакого способа излагать эту науку согласно с учением веры, ибо философия, по его мнению, «может только облекать ереси в новые формы», и «отравленные философией» науки помогают готовить в России заговор против Бога, против Царя [20, с. 434]. Позднее он повторил свои выпады в адрес философии, но в более развёрнутом виде: «Все учения философские отрицательные, или что одно и тоже разрушительное, имеют общим началом господство человека, а скоро человек приносит в себя самовладыкою, то он тем самым есть уже бунтовщик против Бога и против всякой власти, Богом установленной...» [17, с. 169]. Н.П. Загоскин так характеризовал эту эпоху: «Массовые увольнения негодных Магницкому профессоров, признанных им неблагонадёжными, с заменой их

попечительскими креатурами, фарисейская благонамеренность, часто скрывающая под своей личиной невежество и нравственные недостатки; развитие лицемерного ханжества среди учащихся и учащихся, запрещение одних наук и ограничение в преподавании других рамками узких и тенденциозно составленных программ» [21, с. СХХVIII].

В 1819 г. Россия пополнилась Петербургским университетом в результате реорганизации Главного педагогического института. Университет состоял из трёх факультетов: философско-юридического, историко-филологического и физико-математического. Философско-юридический факультет состоял из кафедр теоретической и практической философии, теории уголовного права, естественного, публичного и народного, российского гражданского и уголовного права и судопроизводства, российского права, политической экономии.

Объём и содержание учебных курсов не отличались от других российских университетов. Основой преподавательского состава являлись воспитанники Педагогического института. Руководство университетом осуществлял ректор, избираемый ежегодно профессорами из их среды. Однако была сохранена и должность директора, в обязанности которого входил контроль за внутренней деятельностью университета. Срок обучения в университете составлял три года. Доступ к занятиям был открыт и своекоштным студентам, которые, собственно, и составили первый набор. К этим студентам были присоединены не окончившие ещё курса казённокоштные воспитанники института в количестве 70 человек. Первый выпуск университета составил лишь 26 человек. Из своекоштных студентов окончили курс четыре человека, из казённых студентов – 22.

В 1823 г. С.С. Уваров отказался от должности попечителя учебного округа, а его место занял Д.П. Рунич, который не уступал М.А. Магницкому в борьбе с вольнодумством. «Зачистку» университета новоиспечённый попечитель, переводчик трудов Ди-

дро, активный член Библейского общества, Главного правления училищ министерства, «твёрдый масон» начал с увольнения 11 профессоров. Он обвинил их в том, что профессоры читают лекции не в духе христианства, а сеют «противохристианскую проповедь». Среди изгнанных был профессор философии А.И. Галич, автор книги «История философских систем», вышедшей в свет в двух частях в 1818 и 1819 гг.

В 1808 г. Галич был направлен для обучения в Германию. Особый интерес в этот период он проявлял к философии Шеллинга. В 1813 г. защитил диссертацию на кафедре философии Педагогического института и в 1817 г. занял место экстраординарного профессора кафедры философии. Помимо указанной выше книги, к наиболее значительным трудам Галича относятся эстетический трактат «Опыт науки изящного» и работа по философской антропологии «Картина человека». По А.И. Галичу, антропология есть основа всех других философских дисциплин. На его взгляд, это возможно, если понимание сущности человека будет носить принципиально целостный характер, исключаящую любую односторонность. Данное требование можно реализовать, согласно Галичу, только при религиозно-метафизическом подходе, выделяющем в человеческой природе две составляющие: «первоначально-тварное» и «производное», собственно человеческое. Обе книги были написаны и опубликованы уже после его отстранения от преподавательской работы.

В сентябре 1821 г. Д.П. Рунич докладывал министру, что Галич в книге «История философских систем» «открыто проповедует систему, по которой... разуму приписывается способность познавать вещи как они действительно сами по себе суть» [22, с. 146]. Это положение, по его убеждению, является прямым посягательством на веру, ибо только Божественному откровению открывается суть вещей. В начале ноября 1821 г. попечитель организовал собрание университета, на котором Галич был обвинён в безбожии,

в разрушении нравственных устоев, общественного порядка, революционных настроениях и т.п. Содержание книги собрание признало вредным и постановило «изъять из употребления», ибо автор в ней открыто предпочитает «язычество христианству, распутную философию девственной невесте христовой церкви, безбожного Канта самому Христу, а Шеллинга и Духу Святому» [19, с. 196].

В опалу попал и А.П. Куницын – профессор права, одна из самых ярких фигур не только среди профессорского сообщества университета, но и среди наиболее видных просветителей России того времени. Он родился в семье сельского священника. После окончания Тверской духовной семинарии был принят в Петербургский педагогический институт. Как лучший выпускник этого учебного заведения был направлен на стажировку в Германию, где слушал лекции в Гёттингенском и Гейдельбергском университетах по юридическим, философским и политическим наукам, самостоятельно прослушал курс юриспруденции в Сорбонне. С 1811 по 1820 гг. Куницын преподавал в Царскосельском лицее курс, состоявший из 12 предметов. Он утверждал: «Наука только тогда имеет совершенный вид, когда все положения оной составляют непрерывную цепь и одно объясняется достаточно другим» [23, с. II].

19 октября 1811 г. на торжествах по случаю открытия лицея в присутствии Александра I А.П. Куницын произнёс речь, определив её как «наставление воспитанникам». Он говорил о значении образования, об обязанностях гражданина, призывал юных лицейстов «не смешиваться с толпой поглощаемых ежедневно волнами забвения, оценивать самих себя по заслуженным достоинствам, но не приобретённым от рождения». Наставление А.П. Куницына, по сути, носило программный характер по лицейскому воспитанию и получило одобрение императора. Лицейсты называли Куницына «пламенным профессором». Они высоко ценили его про-

фессиональные и человеческие качества. А.С. Пушкин в знак благодарности посвятил ему строки:

*Куницыну дань сердца и вина!
Он создал нас, он воспитал наш пламень,
Поставлен им краеугольный камень,
Им чистая лампада возжена...*

В своих сочинениях «Изображение взаимной связи государственных сведений» (1817 г.) и «Право естественное» (1818–1819 гг.) он особое внимание уделял теории естественного права и общественного договора, значение которых усматривал прежде всего в защите прав и свободы человека. Сохранение свободы, по Куницыну, есть общая цель всех людей, которая достигается только соблюдением взаимных прав и точным исполнением обязанностей. Он осуждал всякое преследование и гонения, в том числе религиозные, как «противозаконное насилие». Важную роль в общественной жизни А.П. Куницын отводил нравственной философии, началом которой служит для него этика и правовая теория. Этика, согласно учёному, формулирует «законы внутренней свободы», а правовая теория фиксирует правовые нормы – «законы внешней свободы», или законы права. Эти взгляды Д.П. Рунич счёл не только опасными, но и разрушительными по отношению к вероучению и достоверности Священного Писания, оценив их как набор «антимонархических нелепостей». Отзыв Рунича на книгу учёного «Право естественное», переданный им в Министерство, был резко отрицательным. В феврале 1821 г., «по рассмотрении в Главном правлении училищ этой книги, – писал министр народного просвещения, – найдено нужным по принятым в ней за основание ложным началам выводимому из них весьма вредному учению, противоречащему истинам христианства и клонящемуся к ниспровержению всех связей семейственных и государственных, книгу сию, как вредную, запретить повсюду к преподаванию по ней» [19, с. 205]. Книга была изъята

из продажи, а профессору А.П. Куницыну запретили преподавательскую деятельность.

Первым ректором университета в 1819 г. был избран правовед, экономист М.А. Балугьянский. Он родился в Венгрии в семье униатского священника. Окончил юридический факультет Венского университета, являлся профессором академии в Гросвардене, доктором права Пештского университета. В 1804 г. был приглашён в Россию и назначен деканом философско-юридического факультета, профессором кафедры политической экономии Петербургского педагогического института. В октябре 1821 г. М.А. Балугьянский выступил против действий Рунича, встал на защиту своих профессоров, но воспрепятствовать их увольнению не смог. В знак протеста он оставил пост ректора. Уже будучи рядовым профессором, на заседании конференции университета во время обсуждения вопроса об увольнении профессоров он заявил, что редакция протокола искажена, «голоса условные присоединены к безусловным, иное вставлено, перетолковано составителями протоколов». Но голос М.А. Балугьянского услышан не был.

Заключение

С началом правления Александра I в России произошли значительные положительные сдвиги в области народного просвещения. Именно в это время была заложена основа стройной системы российского университетского образования. Университетский устав 1804 г. носил в известной мере демократический характер. Правда, и он требовал, чтобы профессора при подготовке лекций должны были предоставлять на рассмотрение Совета университета свои книги, а также другие использованные источники. Но до 1814 г. ни одного случая запрета использовать те или иные источники, или случаев отстранения профессоров от преподавания из-за претензий к содержанию лекций не было.

События 1820-х годов, связанные с «преобразованием» университетов, носили

знаковый характер. Власти обскурантов и мистиков удалось прервать традиции, заложенные М.В. Ломоносовым, для которого наука всегда являла «ясное познание истины и просвещение разума». Главной причиной нового умонастроения Александра I, резкого поворота его политической линии явились Отечественная война 1812 г., заграничный поход русской армии в 1813–1815 гг. и восстановление Семёновского полка в 1820 г. «Пожар Москвы, – говорил Александр I прусскому епископу Эйлерту, – просветил Мою душу... наполнил Моё сердце такою теплотою веры, какой Я до тех пор не ощущал. Тогда Я познал Бога, как его открывает Святое Писание; с тех пор только Я понял волю и закон Его, и во мне созрела твёрдая решимость посвятить Себя и Своё царствование Его Имени и славе» [24, с. 1]. С этого времени монарх начинает стремительно клерикализовать народное образование. С 1819 г. во всех низших школах России помимо уроков Закона Божия вводилось чтение Священного Писания, в училищах отменялись предметы по естествознанию.

Открытие университетов с целью подготовки образованных подданных, защищающих самодержавие, обернулось проблемой для верховной власти, которая уяснила для себя, что чем образованней народ, тем более он независим. Отныне университеты признавались «республиканскими» по духу, очагами «нравственного разврата», революционных настроений, а философия – главной виновницей, сеющей «духовную заразу», нарушая тем самым государственные устои. В целях недопущения распространения вольнодумства Александр I в 1815 г. выступил с инициативой создания «Священного Союза». Документ этой организации – «Трактат Братского и Христианского Союза» сводился к мысли о том, что власть государя – божественного происхождения, а посему она законна. Союз, по существу, преследовал одну цель – на основе клерикально-монархической идеологии насильственно подавлять всякие формы неповиновения,

сохранять существующий строй с его абсолютистско-клерикальными устремлениями. Реорганизация Министерства народного просвещения в «сугубое» министерство – это практическая реализация того, что выражено в акте Священного Союза лишь общими чертами. Именно этот факт явился первым признаком надвигающейся в России реакции. Политическая цель императора была окончательно определена, а потому правительству предписывалось «направить народное воспитание к водворению... постоянного и спасительного согласия между верой, ведением и властью...» [25, с. 321–322].

В прошлое уходило время «славных деяний» императора Александра I, в России наступала «эпоха александровского мистицизма», ставшая основой крайне консервативной политики.

Литература

1. *Шевырев С.П.* История Императорского Московского университета, написанная к столетнему его юбилею ординарным профессором русской словесности и педагогики Степаном Шевыревым: 1755. М.: Университетская типография, 1855. 584 с.
2. *Сухомлинов М.И.* Материалы для истории образования в царствование императора Александра I. Т. 1, 2. СПб.: Типография Ф.С. Сущинского, 1866. Т. 1. 164 с.; Т. 2. 220 с.
3. *Рождественский С.В.* Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII–XIX веках. СПб.: Тип. М.А. Александрова, 1912. Т. 1. 680 с.
4. История Московского университета: В 2 т. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1955. Т. 1. 563 с.; Т. 2. 456 с.
5. *Белявский Т.М.* Ломоносов и основание Московского университета. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1955. 312 с.
6. *Петров Ф.А.* Формирование системы университетского образования в России: В 4 т. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. Т. 1. 416 с.; Т. 2. 816 с.; Т. 3. 479 с.; Т. 4. 464 с.
7. Очерки истории российского образования: к 200-летию Министерства образования Российской Федерации: В 3 т. М.: Изд-во Московского гос. ун-та печати, 2002. Т. 1. 352 с.; Т. 2. 315 с.; Т. 3. 228 с.

8. Российское законодательство об образовании XIX – начала XX века: В 3 т. М.: Изд. дом ВШЭ, 2017. Т. 1. 832 с.
9. Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX вв. в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009. 648 с.
10. Карамзин Н.М. Записка о древней и новой России в её политическом и гражданском отношении. М.: Наука, 1991. 127 с.
11. Платонов О.А. Исторический словарь российских масонов XVIII–XX веков. М.: Арина, 1996. 126 с.
12. Ключевский В.О. Исторические портреты. М.: ЭКСМО, 2008. 534 с.
13. Соколовская Т.О., Лотарева Д.Д. Тайные архивы русских масонов. М.: Вече, 2007. 490 с.
14. Хотеев В.Ф., Чернета В.Г. Первый министр народного просвещения Российской империи // Очерки истории российского образования: В 3 т. Т. 1. М.: Изд-во МГУП, 2002. 352 с.
15. Павлов А.Т. Философское образование в Российской империи. М.: Издатель Воробьев, 2017. 380 с.
16. Семевский В.И. Декабристы. Масоны // Минувшие годы. 1908. № 5–6.
17. Загоскин Н.П. История Императорского Казанского университета за первые сто лет его существования 1804–1904. В 4 т. Казань, 1902–1904. Т. 2. 727 с.
18. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 1. Царствование имп. Александра I. 1802–1825. СПб., 1864. 909 с.
19. Сухомлинов М.И. Исследования и статьи по русской литературе и просвещению: В 2 т. СПб.: А.С. Суворин, 1889. Т. 1. 671 с.
20. Чумиков А.А., Чумиков А.П. Михаил Леонтьевич Магницкий. Новые данные и его характеристики. 1829–1834 // Русская Старина. 1875. Т. XIV. Кн. 11. 434 с.
21. Загоскин Н.П. История Императорского Казанского университета за первые сто лет его существования 1804–1904. В 4 т. Казань, 1902–1904. Т. 1. 520 с.
22. Санкт-Петербургский университет в первое столетие его деятельности. 1819–1919: материалы по истории Санкт-Петербургского университета. Пг.: 2-я Государственная тип. Т. 1: 1819–1835, 1919. 760 с.
23. Кунцын А.П. Право естественное. СПб.: Тип. Иос. Иоаннесова, 1818. 135 с.
24. Корф М.А. Восшествие на престол императора Николая I. СПб.: Типография 2-го Отделения собственной Е.И.В. канцелярии, 1857. 236 с.
25. Сборник постановлений и распоряжений по Министерству народного просвещения. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1864. Т. 1. 909 с.

Статья поступила в редакцию 25.07.18

После доработки 23.10.18

Принята к публикации 21.01.19

At the Origins of the University Education System in Russia

Vasily N. Ponomarev – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., e-mail: vnponomarev.msu@mail.ru
Moscow State University, Moscow, Russia

Address: 1, Leninskie gory str., Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The article examines the history of the formation and development of University education in Russia during the reign of Alexander I. The author analyzes the key legislative acts and statutes of the Russian universities created in 1802–1805, as well as the reorganized in 1819 University of St. Petersburg. The article dwells on the history of Dorpat, Vilnius, Kharkiv, Kazan, and St. Petersburg Universities during the period of Alexander I's reign. It is shown that as a result of the activities of the Emperor and his associates, a progressive harmonious system of education and higher education was created. The author traces how the educational policy began to change due to radically changed views of Alexander I in the last decade of his reign, which resulted in the clericalization of higher education, public education in general. The traditions initiated by M.V. Lomonosov were

halted by the obscurantists and mystics. The universities were treated as hotbeds of freethinking, moral depravity, and philosophy was demonized as a source of spiritual contagion.

Keywords: Russian universities, Alexander I, educational policy, Ministry of Public education, education system, philosophy teaching, M.L. Magnitsky, A.N. Golitsyn

Cite as: Ponomarev, V.A. (2019). [At the Origins of the University Education System in Russia]. *Vysshee pbrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 2, pp. 144-158. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-144-158>

References

1. Shevyrev, S.P. (1855). *Istoriya Moskovskogo universiteta, napisannaya k stoletnemu ego yubileyu ordinarnym professorom russkoi slovesnosti i pedagogiki Stepanom Shevyrevym: 1755*. Moscow: Universitetskaya tipografiya. XII, 584 p. (In Russ.)
2. Sukhomlinov, M.I. (1866). *Materialy dlya istorii obrazovaniya v tsarstvovanie imperatora Aleksandra I*. Vol. 1, 2. St. Petersburg: Tipografiya F.S. Sushchinskogo, 1866. Vol. 1, 164 s. Vol. 2, 220 s. (In Russ.)
3. Rozhdestvenskiy, S.V. *Ocherki po istorii sistem narodnogo prosveshcheniya v Rossii v XVIII-XIX vekakh*. St. Petersburg: Tip. M.A. Aleksandrova. Vol. 1, 680 p. (In Russ.)
4. *Istoriya Moskovskogo universiteta*. In 2 vol. Moscow: Moscow Univ. Publ., 1955. Vol. 1, 563 p. Vol. 2, 456 p. (In Russ.)
5. Belyavskiy, T.M. (1955). *Lomonosov i osnovanie Moskovskogo universiteta*. Moscow: Moscow Univ. Publ. 312 p. (In Russ.)
6. Petrov, F.A. (2003). *Formirovanie sistemy universitetskogo obrazovaniya v Rossii*. In 4 vol. Moscow: Moscow Univ. Publ. Vol. 1, 416 p.; Vol. 2, 816 p.; Vol. 3, 479 p.; Vol. 4, 464 p. (In Russ.)
7. *Ocherki istorii rossiiskogo obrazovaniya: k 200-letiyu Ministerstva obrazovaniya Rossijskoj Federatsii*. In 3 vol. (2002). Moscow: Moscow State Univ. of Printing Art Publ. Vol. 1, 352 p.; Vol. 2, 315 p.; Vol. 3, 228 p. (In Russ.)
8. *Rossiiskoe zakonodatel'stvo ob obrazovanii XIX – nachala XX veka*. In 3 vol. (2017). Moscow: Publ. House of Higher School of Economics, 2017. Vol. 1, 832 p. (In Russ.)
9. Andreev, A.Yu. (2009). *Rossiiskie universitety XVIII – pervoi poloviny XIX vv. v kontekste universitetskoj istorii Evropy*. Moscow: Znak Publ., 648 p. (In Russ.)
10. Karamzin, N.M. (1991). *Zapiska o drevnei i novoi Rossii v ee politicheskom i grazhdanskom otnosheniyakh*. Moscow: Nauka, Glavnaya redaktsiya vostochnoy literatury Publ. 127 p. (In Russ.)
11. Platonov, O.A. (1996). *Istoricheskii slovar' rossiiskikh masonov XVIII-XX vekov*. Moscow: Arina Publ. 126 p. (In Russ.)
12. Klyuchevskiy, V.O. (2008). *Istoricheskie portrety*. Moscow: EKSMO Publ. 534 p. (In Russ.)
13. Sokolovskaya, T.O., Lotareva, D.D. (2007). *Tainye arkhivy russkikh masonov*. Moscow: Veche Publ. 490 p. (In Russ.)
14. Khoteenkov, V.F., Cherneta, V.G. (2002). [The First Minister of the Public Education of the Russian Empire]. In: *Essays on the History of Russian Education: In 3 vol*. Vol. 1. Moscow: Moscow State Univ. of Printing Art Publ. 352 p. (In Russ.)
15. Pavlov, A.T. (2017). *Filosofskoe obrazovanie v Rossiiskoi imperii*. Moscow: Izdatel' Vorob'ev A.V. 380 p. (In Russ.)
16. Semevskiy, V.I. (1908). [Decembrists. Freemasons]. *Minuvshie gody* [Years Past]. St. Petersburg, no. 5-6, p. 463. (In Russ.)

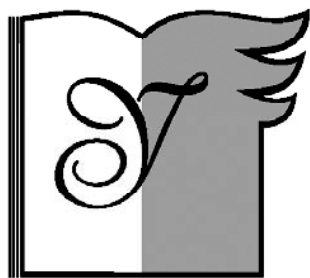
17. Zagoskin, N.P. *Istoriya Imperatorskago Kazanskago universiteta za pervyja sto let ego sushchestvovaniya 1804-1904*. Vol. 1-4. Kazan': Tipo-litogr. Imp. kazanskogo un-ta, 1902-1904. Vol. 2. 727 p. (In Russ.)
18. *Sbornik postanovleniy po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya*. (1864). Vol. 1. *Tsarstvo- vanie imp. Aleksandra I. 1802-1825*. St. Petersburg: Tipografija imperatorskoj Akademii nauk. 909 p. (In Russ.).
19. Sukhomlinov, M.I. (1889). *Issledovaniya i stat'i po russkoi literature i prosveshcheniyu*. In 2 vol. St. Petersburg: Publ. by A.S. Suvorin. Vol. 1. 671 p. (In Russ.)
20. Chumikov, A.A., Chumikov, A.P. (1875). [Mikhail Leont'evich Magnitskiy. New Facts and His Features. 1829-1834]. *Russkaya Starina* [Russian Antiquity]. Vol. XIV. Book 11. 434 p. (In Russ.)
21. Zagoskin, N.P. *Istoriya Imperatorskago Kazanskago universiteta za pervyja sto let ego sushchestvovaniya 1804-1904*. Vol. 1-4. Kazan': Tipo-litogr. Imp. kazanskogo un-ta, 1902-1904. Vol. 1. 520 p. (In Russ.)
22. *Sankt-Peterburgskiy un-t v pervye sto let ego deyatelnosti. 1819-1919: Materialy po istorii Sankt-Peterburgskogo un-ta*. Petrograd.: 2-ya Gosudarstvennaya tip. Vol. 1: 1819-1835, 1919. 760 p. (In Russ.).
23. Kunitsyn, A.P. (1818). *Pravo estestvennoe*. St. Petersburg: Tip. Ios. Ioannesova Publ. 135 p. (In Russ.)
24. Korf, M.A. (1857). *Vosshestvie na prestol imperatora Nikolaya I*. St. Petersburg: Tipografiya 2-go Otdeleniya sobstvennoi E. I. V. kantselyarii. 236 p. (In Russ.)
25. *Sbornik postanovlenii po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya*. (1864). [Collection of Decrees of the Ministry of Public Education]. St. Petersburg: Tipografiya imperatorskoj Akademii nauk. 909 p. (In Russ.)

The paper was submitted 25.07.18

Received after reworking 23.10.18

Accepted for publication 21.01.19

Журнал
"Университетское управление:
практика и анализ"



umj.ru

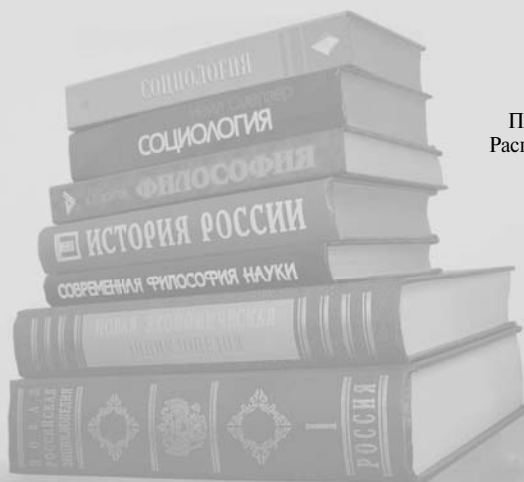
Миссия журнала – совершенствование управления университетами в современных условиях на основе публикации исследований и популяризации практического опыта успешных управленческих команд.

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

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

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 (2018), в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

**Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования)
в РИНЦ составляет 1,076; показатель Science Index – 1,430.**

Уважаемые коллеги! Публикуясь в журнале с высоким импакт-фактором, вы обеспечиваете себе высокий индекс Хирша.

Главный редактор: Сапунов Михаил Борисович

Зам. гл. редактора: Гогоненкова Евгения Аркадьевна, Лябина Надежда Петровна

Ответственный секретарь: Одинокова Людмила Юрьевна

РЕДАКАЦИЯ:

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

Начало высшей школы в Крыму: Таврический университет (1918–1920 гг.)

Филимонов Сергей Борисович – д-р ист. наук, проф. E-mail: filimonov.47@list.ru
Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, Симферополь, Россия
Адрес: 295007, Республика Крым, г. Симферополь, ул. Ялтинская, 20

Аннотация. 14 октября 2018 г. исполнилось 100 лет со времени торжественного открытия первого в Крыму вуза, который первоначально, в 1918–1920 гг., именовался Таврическим университетом, а ныне – Крымским федеральным университетом им. В.И. Вернадского. В этой связи полезно вспомнить об основных этапах истории вуза. Особый интерес представляет история Таврического университета в годы Гражданской войны, когда его преподавателями были крупнейшие учёные, бежавшие от большевистского террора из университетских центров бывшей Российской империи в «белый» Крым. Но именно этот период получил в литературе, изданной в XX веке, наименьшее освещение. Главной тому причиной следует признать отсутствие достаточной источниковой базы. Ведь довоенный архив университета погиб, и основным источником долгое время оставались лишь два тома «Известий Таврического университета», вышедшие в 1919 и 1920 гг. Отмеченная узость источниковой базы вынуждала исследователей искать дополнительные источники информации. Было обращено внимание на архивы учреждений, организаций и отдельных лиц, связанных с университетом в начальный период его существования, а также на источники личного происхождения (дневники академика В.И. Вернадского, воспоминания его сына профессора Г.В. Вернадского и др.).

В конце 1990-х гг. автору настоящих строк посчастливилось выйти на богатейший, но остававшийся не освоенным исследователями уникальный источник по истории крымской интеллигенции, науки и культуры в 1917–1920 гг. – крымские газеты периода Гражданской войны. На их страницах удалось обнаружить не только хроникальные заметки, позволяющие воссоздать недостающие страницы истории Таврического университета и существовавших при нём научных обществ, не только информацию об участии профессоров университета в деятельности многочисленных крымских научных организаций, но и остававшиеся неизвестными публикации целого ряда корифеев отечественной науки. Предлагаемая вниманию читателей статья основана преимущественно на этих газетах, давно ставших библиографической редкостью.

Ключевые слова: «белый» Крым, Гражданская война, высшее образование в Крыму, Таврический университет, двенадцатый российский университет, В.И. Вернадский, Р.И. Гельвиг

Для цитирования: Филимонов С.Б. Начало высшей школы в Крыму: Таврический университет (1918–1920 гг.) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 160–167.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-160-167>

Идея создания в Крыму высшего учебного заведения зародилась в среде таврического губернского земства в 1916 г., за несколько месяцев до грядущих в России социально-по-

литических потрясений. Непосредственным и очень энергичным инициатором создания вуза стал гласный (депутат. – С.Ф.) Таврического губернского земского собрания, член

Государственного Совета Российской империи, караим по национальности Соломон Самойлович Крым (1867–1936, Франция). В августе 1916 г. им был разработан проект открытия вуза, горячо поддержанный и крымской общественностью, и крупными учёными, и членами Государственного Совета. Но создавать университет пришлось уже в условиях начавшейся в 1917 г. смуты.

В октябре 1917 г., незадолго до прихода большевиков к власти в Петрограде, Совет Киевского университета постановил открыть в Крыму своё филиальное отделение. 11 мая 1918 г. в Ялте, где освободившиеся после падения царизма дворцовые помещения предполагалось использовать для учреждения университета, было открыто Таврическое отделение Киевского университета Св. Владимира. Но поскольку в обстановке Гражданской войны вопрос о помещениях для университета в маленькой Ялте решить не удалось, было решено перевести университет в столицу Крыма Симферополь [1]. Согласно договорённости филиальная связь Таврического отделения с Киевским университетом должна была иметь временный характер, «пока эта связь необходима со стороны организации». 1 (14) октября 1918 г., в светлый праздник Покрова Пресвятой Богородицы, в Симферополе в Дворянском театре (ныне – Крымский академический русский драматический театр им. М. Горького) состоялось торжественное открытие Таврического университета в качестве самостоятельного высшего учебного заведения, существовавшего на основании общего Устава российских университетов 1917 г.

Как известно, Добровольческая армия не признавала университетов, возникших во время Гражданской войны. Но для Таврического университета было сделано исключение, и в 1919 г. он был признан двенадцатым российским университетом (к 1917 г. в Российской империи существовало 11 университетов), а содействовавший

принятию такого решения генерал А.И. Деникин был избран его почётным членом [3, с. 131–132]. Таким образом, если Московский университет, открытый в 1755 г., был *первым* российским университетом, то Таврический университет, открытый в октябре 1918 г., стал *последним* российским университетом, созданным в досоветский период отечественной истории. В октябре 1918 г. Крым, оккупированный германскими войсками, формально находился под властью Краевого правительства во главе с бывшим царским генералом М.А. Сулькевичем.

Первым ректором Таврического университета стал прибывший из Киева учёный-анатом, доктор медицины профессор Роман Иванович Гельвиг (1873–1920). Увы, два года спустя, 19 сентября (2 октября) 1920 г. 47-летний Гельвиг скончался от сыпного тифа. Вот что вспоминал о нём в 1920 г. в некрологе «Творец двенадцатого университета» журналист газеты «Таврический голос»:

«– Помните, мы создаём не Таврический университет, не университет Крыма, а двенадцатый российский университет! Так и напишите, – сказал он (Гельвиг. – С.Ф.) мне при первой беседе с ним в 1918 г., когда Крым занимали германские оккупационные войска, когда Крым присоединяли не то к Гер-



мании, не то к Турции. Я написал, но цензура правительства Сулькевича это зачеркнула.

А затем, в день торжественного открытия университета, в Дворянском театре, где на подмостках сидело всё правительство генерала Сулькевича, а в литерной ложе – “сам” генерал фон Кош (командующий германскими оккупационными войсками в Крыму. – С.Ф.), профессор Гельвиг снова отчётливо заявил:

– Сегодня мы открываем двенадцатый *российский* (курсив в оригинале. – С.Ф.) университет.

У немецкого генерала хватило такта молча принять эту пощёчину» [3, с. 123].

Яркую оценку деятельности Р.И. Гельвига на посту ректора Таврического университета дал редактор газеты «Южные ведомости» известный публицист А.А. Лурье, расстрелянный чекистами в ноябре 1920 г. В некрологе «Р.И. Гельвиг» он писал: «Создать храм науки на Юге России в переживаемый критический момент значило заложить новый очаг русской культуры в момент её разрухи. История не забудет этой услуги. Вечная память обеспечена покойному в летописях и русской науки, и русской общественности, и русской государственности» [3, с. 119].

В 1918–1920 гг. в Таврическом университете трудились как профессора, избранные Советом Киевского университета для крымского филиала, так и многие бежавшие от террора из большевистской России в «белый» Крым крупнейшие учёные. Среди них: член-корреспондент Академии наук историк искусства Д.Н. Айналов, геолог и палеонтолог академик Н.И. Андрусов, химик и металлург, будущий академик А.А. Байков, философ, экономист и богослов, священник С.Н. Булгаков, учёный-энциклопедист академик В.И. Вернадский (после смерти Гельвига он станет следующим ректором университета), его сын историк Г.В. Вернадский, экономист академик К.Г. Воблый, историк, будущий академик Б.Д. Греков, филолог, будущий академик Н.К. Гудзий, историк древнерусской литературы А.П.

Кадлубовский, математик и физик, будущий академик Н.М. Крылов, ботаник и географ, член-корреспондент Академии наук Н.И. Кузнецов, биолог С.И. Метальников, лесовод Г.Ф. Морозов, философ и правовед П.И. Новгородцев, геолог и географ, будущий академик В.А. Обручев, ботаник академик В.И. Палладин, историк литературы, член-корреспондент Академии наук Е.В. Петухов, зоолог, будущий академик П.П. Сушкин, терапевт, будущий академик Ф.Г. Яновский (кстати сказать, являвшийся лечащим врачом писательницы Леси Украинки, актрисы Марии Заньковецкой, драматурга Ивана Карпенко-Карого).

О личном участии Р.И. Гельвига в трудоустройстве учёных свидетельствует заметка «Учёные-беженцы», напечатанная в газете «Крымский вестник» 21 мая (3 июня) 1920 г.: «На территории Крыма скопилось множество учёных-беженцев. Среди них немало людей с крупными европейскими именами. С 1 мая все они лишены содержания, и некоторые из них уже принуждены продавать булочки, спички и т.п. Чтобы спасти их всех от голода, ректор Таврического университета поднял вопрос о причислении всех их к Таврическому университету. На днях этот вопрос получит благоприятное разрешение».

Открылся Таврический университет в составе пяти факультетов во главе с авторитетными учёными. Так, деканом историко-филологического факультета стал профессор А.Н. Деревицкий, физико-математического – профессор Н.И. Кузнецов, медицинского – профессор Р.И. Гельвиг, юридического – профессор А.И. Елистратов, агрономического – профессор Э.А. Мейер. К 1920 г. были открыты ещё и отделения экономики и восточное.

При университете работали научные общества: Математическое (председатель – профессор Н.М. Крылов), Педагогическое (председатель – профессор И.П. Четвериков), Общество изучения музыки (председатель – профессор А.Н. Деревицкий), Хирургическое (председатель – профессор М.М.

Дитерихс), Общество философии, истории и социологии (председатель – профессор Г.В. Вернадский). В ведение университета были переданы Никитский ботанический сад, помологическая опытная станция «Салгирка» в Симферополе, Отузский казённый сад, Космо-Дамиановский заповедник, а также зоологическая акклиматизационная станция Аскания-Нова. В университете обучалось около трёх тысяч студентов. По постановлению Совета университета при зачислении в студенты предпочтение отдавалось уроженцам Тавриды, имевшим аттестат зрелости, затем – слушателям других университетов и медалистам.

Создание Таврического университета значительно активизировало научную и культурную жизнь в Крыму. Профессора и преподаватели университета становились не только деятельными членами знаменитых, созданных ещё в дореволюционное время крымских научных обществ: Таврической учёной архивной комиссии и Крымского общества естествоиспытателей и любителей природы, – но и организаторами новых научных учреждений – религиозно-философских обществ в Симферополе и Ялте, народных университетов в Симферополе, Феодосии и Ялте, Таврического центрального архива и Крымского библиотечного общества в Симферополе, Литературного общества им. А.П. Чехова в Ялте.

1 (14) октября 1919 г., в 1-ю годовщину Таврического университета, была издана однодневная газета «Vivat Academia!» со статьями профессоров С.Н. Булгакова «Религия и наука», Б.Д. Грекова «Задачи университетского преподавания», Н.К. Гудзия «Студенчество прошлого и настоящего», А.И. Елистратова «Об уважении к праву» и др. [4]. В 1919 и 1920 гг. вышли две книги «Известий Таврического университета», ставшие событиями в научной жизни Крыма. Университет издал учебные пособия для изучения двух важнейших источников по истории Древней Руси – «Русской Правды» и «Слова о полку Игореве».

На страницах крымских газет периода Гражданской войны появляется множество публикаций профессоров и преподавателей Таврического университета, посвящённых острым вопросам прошлого, настоящего и будущего России. Таковы, например, напечатанная в газетах подробная информация о докладах профессора-священника Сергея Булгакова «Духовные корни большевизма» и «Родина или интернационал?», статьи Г.В. Вернадского «Дар Екатерины (к восстановлению памятника императрице Екатерине)», «Советский социализм и крепостное право», «Национальное творчество русского народа», вызвавший горячий диспут доклад ректора университета Р.И. Гельвига «Наше время в свете исторического процесса», статья Н.К. Гудзия «Конец украинской самостийности» (эта статья, опубликованная в симферопольской газете «Южные ведомости» 20 сентября (3 октября) 1919 г., была вызвана вестью о разгроме петлюровской армии армией Добровольческой и содержала наблюдения и выводы автора о неразрывности исторических судеб Украины и России) и др. [5; 6, с. 113–117, 131–137, 147–148, 178–185, 254–256].

27 сентября (10 октября) 1920 г., вскоре после похорон Р.И. Гельвига, ректором Таврического университета был избран академик В.И. Вернадский (1863–1945) [7, с. 187]. Две недели спустя, 14 (27) октября, в севастопольской газете «Юг России» появилась публикация «Русская наука и русские учёные в Крыму (Беседа с ректором университета В.И. Вернадским)». В ней В.И. Вернадский ответил на вопросы журналиста о роли и задачах университета, о положении учёных, о связях университета с научным миром. Ответы ректора позволяют отчётливо представить положение Таврического университета накануне прихода в Крым «красных». Вот текст этой уникальной публикации, лишь недавно обнаруженной в подшивке старых газет:

«Наш сотрудник обратился к приехавшему в Севастополь академику Вернадскому с

вопросом о положении Таврического университета и русских учёных, находящихся в Крыму.

Роль и задачи университета

– В моём заявлении, – сказал академик Вернадский, – сделанном профессорам университета перед моим избранием, я высказал свою мысль о положении Таврического университета и той роли, которую он должен сыграть.

Университет должен активно идти на помощь и поддерживать правительственные усилия (имелось в виду правительство генерала П.Н. Врангеля. – С.Ф.) в деле возрождения России.

В настоящее время это единственный свободный русский университет, в котором полностью сохранена автономия, и именно ему надлежит заботиться о возрождении научной работы и воссоздании высшей школы на всей территории России по мере её освоения.

Другая задача – это немедленное содействие правительству в правильном использовании производительных сил природы.

Для выполнения намеченного мною плана Совет университета избрал специальную комиссию, задачи которой заключаются в собирании сведений о положении высшей школы в России, составлении мартиролога русских учёных и выработке плана воссоздания высшей школы и науки в России.

Положение учёных

– Положение профессоров и преподавателей сейчас очень тяжело; многие живут в ужасных материальных условиях и потому, конечно, не в состоянии правильно работать. Наша задача, прежде всего, – создать такие условия, при которых был бы обеспечен хотя бы минимум, необходимый для существования.

В этом отношении правительство широко идёт нам навстречу.

Но, как уже всем теперь ясно, одно только увеличение количества выдаваемых денеж-

ных знаков не улучшает дела. Университет встал на путь самостоятельности и организует сам ряд продуктивных центров – сельскохозяйственные фермы, разведение птиц, свиней, кроликов, устройство молочной фермы, собственное рыболовство, прачечную и т.п.

Всё это возможно, конечно, при правительственной поддержке, и начинания университета в этой области встречают самое сочувственное отношение правительства.

Связь с научным миром

– До сего времени мы были совершенно оторваны от научных центров Европы и Америки. Чтобы исправить это, университет организует получение иностранной научной литературы, для чего обращается с воззванием ко всем без различия странам Запада.

В этом деле университету широко идёт на помощь правительство и обещает своё содействие американский Красный Крест, дающий обстановку для всех клиник и других учреждений медицинского факультета. Долгое время среди русской интеллигенции замечалась какая-то апатия – это явление чисто психологическое, и в настоящий момент заметно стремление к активной работе. В этом отношении мы придаём большое значение предстоящему с 22 по 30 октября VII съезду Таврической Научной Ассоциации, и университет перенёс даже свой годичный акт (торжества по случаю очередной годовщины открытия Таврического университета. – С.Ф.) со 2-го октября на 22, приурочив его к этому съезду. Все вопросы, касающиеся положения русской науки и учёных, конечно, будут обсуждаться на этом съезде, который вследствие этого получает значение всероссийское, а не только местное.

– Я думаю, – закончил свою беседу ак. Вернадский, – что несмотря на стихийные процессы, участниками которых мы являемся, очень многое зависит от нашей воли. Надо думать, у русских учёных хватит энергии и воли к возрождению русской науки и

русской культуры, к возрождению России, тем более, что правительство чрезвычайно охотно и широко идёт навстречу всем начинаниям университета».

22 октября (4 ноября) 1920 г. в Симферополе открылся VII (как оказалось, последний) съезд Таврической научной ассоциации. Председателем съезда был избран академик В.И. Вернадский. Съезд начался с трагедии: скоропостижно скончался от инсульта известный астроном, заведующий кафедрой астрономии Таврического университета профессор Людвиг Оттович Струве (1858–1920). Через несколько дней, когда начнётся красный террор, о такой кончине тысячам крымчан останется только мечтать...

Поскольку, по словам В.И. Вернадского, съезд должен был обсудить вопросы о положении русской науки и русских учёных, он приобретал всероссийское значение. Но на съезде удалось заслушать лишь несколько докладов: 22 октября (4 ноября) – доклады профессоров П.П. Сушкина «Русские зоологи и их участие в мировой науке» и Ф.Г. Яновского «Общественная борьба с туберкулёзом», 25 октября (7 ноября) – доклады академика В.И. Вернадского «Русская интеллигенция и новая Россия», профессоров А.В. Репрева «Неполное голодание», В.И. Смирнова «Памяти двух великих русских математиков (Чебышева и Ляпунова)» и преподавателя Б.П. Володина «Роль государства, земства и общества в деле народного образования», 27 октября (9 ноября) – доклады профессоров Н.К. Гудзия «История культуры и история литературы» и П.П. Кудрявцева «Судьбы русской философии XIX века».

Предполагалось, что на съезде будет выработано воззвание к учёным всего мира от имени русских учёных, собравшихся в Крыму. Как сообщала газета «Крымский вестник», «в воззвании будет обращено внимание на катастрофическое положение русской культуры, давшей миру величайших представителей во многих областях науки и искусства и ныне

погибающей в огне гражданской войны, вызванной и раздуваемой большевиками. С другой стороны, будет указано на необходимость международной поддержки тех немногих светильников культуры, которые теплятся на юге России и нуждаются в братской помощи цивилизованного мира» [6, с. 77–78].

Завершить свою работу съезду не было суждено. 10 ноября (по новому стилю) 1920 г. генерал П.Н. Врангель издал приказ об эвакуации. 13 ноября 1920 г. в Симферополь вступили части Красной Армии. Ряд профессоров Таврического университета ушли в эмиграцию (Г.В. Вернадский, С.И. Метальников, В.А. Розов, Ф.В. Тарановский, И.П. Четвериков). Среди оставшихся в Крыму профессоров, преподавателей, сотрудников и студентов начались аресты. Были арестованы, в частности, члены Общества русских студентов, созданного в октябре 1920 г. с целью «объединить всех студентов русской национальности на платформе национальных задач и национальной культуры» (Устав Общества был утверждён В.И. Вернадским) [8, с. 188–192]. В ноябре–декабре 1920 г. под руководством большевиков была проведена коренная реорганизация Таврического университета, в результате которой в январе 1921 г. он был преобразован в Крымский университет имени М.В. Фрунзе. 12 января 1921 г. В.И. Вернадский официально отказался от должности ректора [7, с. 202].

Таврический университет просуществовал чуть более двух лет. Он не успел осуществить ни одного выпуска специалистов. Но Таврический университет заложил прочные основы для дальнейшего развития высшей школы в Крыму, к которой была причастна целая плеяда выдающихся отечественных учёных – академиков, Героев Социалистического Труда, лауреатов Сталинской, Ленинской, Государственной и Нобелевской премий (например, всемирно известные физики И.В. Курчатов, И.Е. Тамм, И.М. Франк, К.И. Щелкин).

Литература

1. *Мафкевич А.И.* Краткий исторический очерк возникновения Таврического университета // Известия Таврического университета. 1919. Кн. № 1. С. 11–42.
2. «Именины университета – праздник не только края, но всей возрождающейся России»: первая годовщина Таврического университета на страницах крымских газет 1919 года / Предисл., подгот. текстов к републикации С.Б. Филимонова // Учёные записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Сер.: Философия. Политология. Культурология. 2017. Т. 3(69). № 2. С. 125–135.
3. Некрологи Р.И. Гельвига: к 95-летию со дня кончины первого ректора Таврического университета / Предисл., подгот. текстов к републикации С.Б. Филимонова // Крымский Архив. 2015. № 1(16). С. 114–128.
4. По страницам первого номера газеты Таврического университета «Vivat Academia!» / Предисл., подгот. текстов к републикации С.Б. Филимонова // Крымский Архив. 2000. № 6. С. 171–181.
5. *Филимонов С.Б.* Об историографии и источниковедении истории Таврического университета (1918–2008) // Крымский Архив. 2009. № 11. С. 123–130.
6. *Филимонов С.Б.* Из прошлого русской культуры в Крыму: поиски и находки историка-источниковеда. Симферополь: Н.Орианда, 2010. 408 с.
7. *Лавров В.В., Ишин А.В.* В.И. Вернадский и Таврический университет // Крымский Архив. 2000. № 6. 182–208.
8. *Филимонов С.Б.* Тайны крымских застенков. Документальные очерки о жертвах политических репрессий в Крыму в 1920–1940-е годы. Симферополь: Бизнес-Информ, 2007. 308 с.

Статья поступила в редакцию 29.11.18

Принята к публикации 13.01.19

Start of Higher School in Crimea: Taurida University (1918–1920)

Sergey B. Filimonov – Dr. Sci. (History), Prof., e-mail: filimonov.47@list.ru
V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Republic of Crimea, Simferopol, Russia
Address: 20, Yaltinskay str., Simferopol, Republic of Crimea, 295007, Russian Federation

Abstract. October 14, 2018 marked the 100th anniversary of the inauguration of the first university in Crimea, which initially, in 1918–1920, was called the Taurida University, and now is V.I. Vernadsky Crimean Federal University. In this regard, it is useful to recall the main stages of the history of the university. Of particular interest is the history of Taurida University in the years of the Civil War, when its teachers were the greatest scientists who fled from the Bolshevik terror from the university centers of the former Russian Empire to the “white” Crimea. But it was precisely this period that received the least coverage in the literature published in the twentieth century. The main reason for this is the lack of a sufficient source base. After all, the pre-war university archive was lost, and the main source for a long time remained only two volumes of the “News of the Tauride University” published in 1919 and 1920. The noted narrowness of the source base forced researchers to look for additional sources of information. Attention was drawn to the archives of institutions, organizations and individuals associated with the university in the initial period of its existence, as well as sources of personal origin (diaries of Academician V.I. Vernadsky, memories of his son, Professor G.V. Vernadsky, etc.).

In the late 1990s, the author of the article was fortunate enough to reach the richest unique source that remained untapped by researchers on the history of the Crimean intelligentsia, science and culture in 1917–1920 – Crimean newspapers during the Civil War. On their pages, it was possible to find not only chronicle notes to recreate the missing pages of the history of Taurida University

and existing scientific societies, not only information about the participation of university professors in the activities of numerous Crimean scientific organizations, but also publications of a number of leading scientists that remained unknown.

The present article is based mainly on these newspapers, which have long become a bibliographic rarity.

Keywords: “white” Crimea, Civil War, higher education in Crimea, Taurida University, the twelfth Russian university, V.I. Vernadsky, R.I. Gelvig

Cite as: Filimonov, S.B. (2019). [Start of Higher School in Crimea: Taurida University (1918–1920)]. *Vysshee p'obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 2, pp. 160–167. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-160-167>

References

1. Markevich, A.I. (1919). [A Brief Historical Sketch of the Taurida University]. *Izvestiya Tavricheskogo universiteta* [News of Taurida University]. Book 1, pp. 11–42. (In Russ.)
2. Filimonov, S.B. (2017). [“The Name of the University is a Holiday Not only for the Region, but for the Whole of a Resurgent Russia”: The First Anniversary of the Taurida University on the Pages of the Crimean Newspapers of 1919]. *Uchenyye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Ser.: Filosofiya. Politologiya. Kul'turologiya = Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Philosophy. Political science. Culturology*. Vol. 3 (69). No. 2, pp. 125–135. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Filimonov, S.B. (2015). [R.I. Gelvig's Obituaries: to the 95th Anniversary of the Death of the First Rector of the University of Taurida]. *Krymskiy Arkhiv* [Crimean Archive]. No. 1(16), pp. 114–128. (In Russ.)
4. Filimonov, S.B. (2000). [On the Pages of the First Issue of the Newspaper of the Taurida University “Vivat Academia!”]. *Krymskiy Arkhiv* [Crimean Archive]. No 6, pp. 171–181. (In Russ.)
5. Filimonov, S.B. (2009). [On the Historiography and Source Study of the History of Taurida University (1918–2008)]. *Krymskiy Arkhiv* [Crimean Archive]. No. 11, pp. 123–130. (In Russ.)
6. Filimonov, S.B. (2010). *Iz proshlogo russkoy kul'tury v Krymu: poiski i nakhodki istorika-istochnikoveda* [From the Past of Russian Culture in the Crimea: Searches and Finds of a Source Historian]. Simferopol': N.Orianda Publ. 408 p. (In Russ.)
7. Lavrov, V.V., Ishin, A.V. (2000). [V.I. Vernadsky and Taurida University]. *Krymskiy Arkhiv* [Crimean Archive]. No. 6, pp. 182–208. (In Russ.)
8. Filimonov, S.B. (2007). *Tayny krymskikh zastenkov. Dokumental'nyye ocherki o zbertvakh politicheskikh repressiy v Krymu v 1920–1940-e gody* [Secrets of the Crimean Dungeons. Documentary Essays on the Victims of Political Repression in the Crimea in the 1920s–1940s]. Simferopol': Biznes-Inform Publ. 308 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 29.11.18
Accepted for publication 13.01.19*

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 и редактирования 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.

Общевузовская информационно-аналитическая газета «Вузовский Вестник» издающаяся с 1994 года и рассчитанная на ректоров, проректоров, преподавателей и студентов, выходит два раза в месяц. Здесь Вы найдете эксклюзивную информацию о достижениях, проблемах и перспективах российской высшей школы, инновациях, юбилеях, новинках учебной литературы, конкурсах на замещение должностей профессорско-преподавательского состава, студенческом спорте и многом другом (Подписной индекс по каталогам Роспечати и агентству «Урал-пресс» 19368)



Уважаемый коллектив редакции газеты «Вузовский вестник»!

Примите искренние поздравления и пожелания крепкого здоровья и земных радостей. 2019 год – это год 25-летнего юбилея газеты. Четверть века – солидный возраст для газеты, появившейся в конце столетия. Все эти годы на ее страницах освещались актуальные вопросы состояния отечественного образования и его будущего развития, волнующие всех неравнодушных людей.

Выступления первых лиц российских высших учебных заведений на страницах печати с анализом проблем образования и способов их решения стали нормой общественной жизни для ректорского корпуса, примером открытого и равноправного соревнования идей и мнений вузовской общественности во имя сохранения и развития ценностей и традиций высшей школы.

Оглядываясь в прошлое, можно констатировать, что «Вузовский вестник» добросовестно и честно выполнял свою миссию – своевременно доводить актуальные информационно-аналитические материалы до каждого представителя динамично развивающегося вузовского мира – от абитуриента до руководителя университета.

Дорогие друзья! Позвольте выразить всему коллективу редакции благодарность за хорошую работу и уверенность в его способности неустанно продолжать трудовую деятельность на ниве просвещения.

Пусть Новый год оправдает все ваши надежды, станет годом новых творческих достижений, укрепит любовь близких и родных!

Николай Кудрявцев,
Председатель Совета ректоров высших учебных заведений
Москвы и Московской области, ректор МФТИ

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

ФИЭБ-2019

Федеральный
интернет-экзамен
для выпускников
бакалавриата

Внешняя независимая
сертификация
выпускников бакалавриата
на соответствие
требованиям ФГОС

9–25 апреля 2019 года
22 направления подготовки

9 апреля

- 38.03.03 Управление персоналом
- 38.03.04 Государственное
и муниципальное управление
- 39.03.01 Социология
- 42.03.01 Реклама и связи с общественностью

11 апреля

- 01.03.02 Прикладная математика и информатика
- 05.03.06 Экология и природопользование
- 44.03.01 Педагогическое образование
- 44.03.05 Педагогическое образование
(с двумя профилями подготовки)

16 апреля

- 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника
- 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника
- 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
- 43.03.01 Сервис

18 апреля

- 08.03.01 Строительство
- 20.03.01 Техносферная безопасность
- 40.03.01 Юриспруденция

23 апреля

- 21.03.01 Нефтегазовое дело
- 38.03.02 Менеджмент
- 38.03.05 Бизнес-информатика
- 38.03.06 Торговое дело

25 апреля

- 09.03.01 Информатика и вычислительная техника
- 09.03.02 Информационные системы и технологии
- 38.03.01 Экономика

Именные сертификаты
студентам и Сертификат
качества вузу

Педагогический анализ
результатов экзамена

Преимущества при
профессионально-
общественной
аккредитации

Привилегии при участии
в проекте «Лучшие
образовательные программы
инновационной России»