

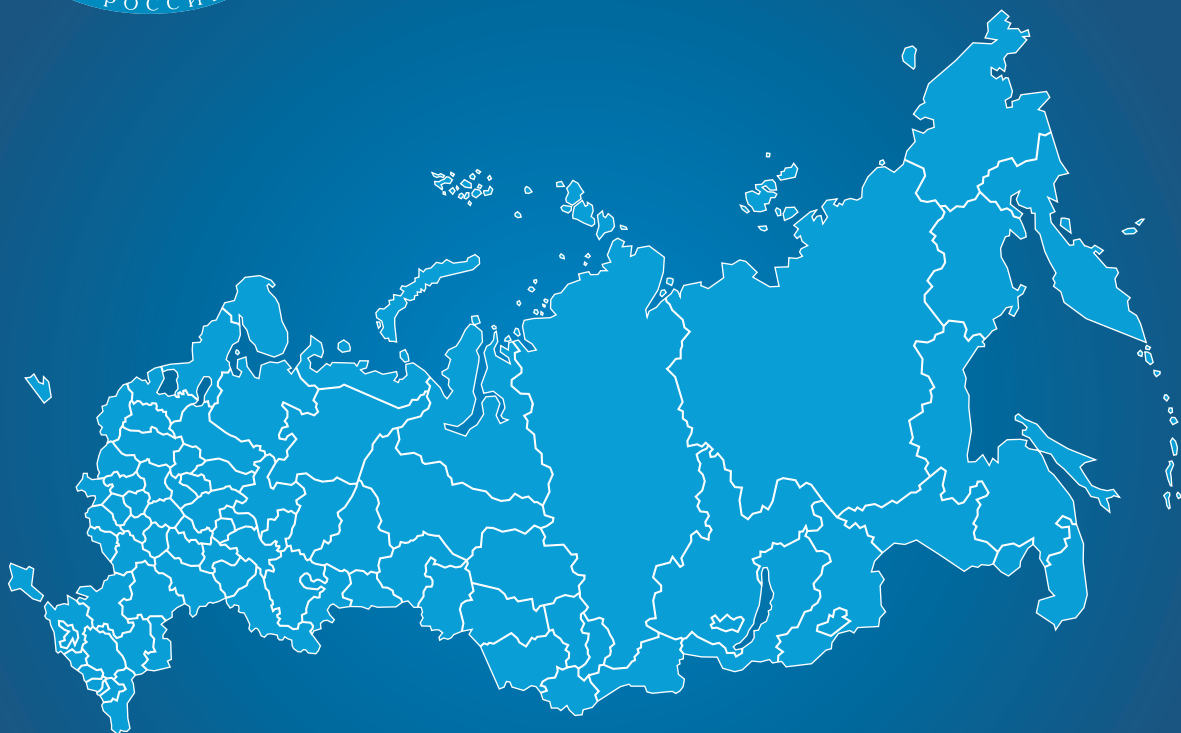
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

4/2019

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 сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества.

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

4/2019

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

Содержание

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

Высшее образование: критический дискурс

В.С. СЕНАШЕНКО, Е.П. СТРУЧКОВА. Образовательная модель – важный фактор влияния на сопряжение системы высшего образования и сферы труда	9
С.Д. РЕЗНИК, О.А. САЗЫКИНА. Система организации научной работы на университетской кафедре: механизмы управления «неуправляемыми» учёными	21
А.И. ВАСИЛЬЕВ. Качество образования и конкурентоспособность вуза: аспекты взаимосвязи	37

Философия науки и образования

С.А. СМЕРНОВ. Город-кампус, или Образовательное пространство города. Методологический конструкт	44
О.А. ДОНСКИХ, Л.Ю. ЛОГУНОВА. Учитель и ученик: счастье человеческого общения	60
А.Е. РАЗУМОВ. Вера, понимание, доказательство	72



Соучредители: Московский
политехнический
университет;

Ассоциация технических
университетов

Партнеры:

НИЯУ МИФИ,

ННГУ им. Н.И.Лобачевского,

КНИТУ,

РГГУ,

ТвГУ,

РосНОУ

Главный редактор:

М. Б. Сапунов

Зам. главного редактора:

Е. А. Гогоненкова

Н. П. Лябина

Редакторы:

О. Ю. Миронова

Ответственный секретарь:

Л. 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 28.03.2018

Усл. п. л. 11. Тираж 600 экз.

Отпечатано в ФГУП

«Издательство «Наука»

(Типография «Наука»).

Адрес: 121099, Москва,

Шубинский пер., д. 6.

Зак. №

© «Высшее образование
в России»

www.vovr.ru;

www.vovr.elpub.ru

Педагогика высшей школы

С.Н. ДВОРЯТКИНА, В.С. КАРАПЕТЯН,

С.А. РОЗАНОВА. Множественность целеполагания

в педагогической деятельности: математика

на шахматной доске 81

А.О. BUDARINA, K.L. POLUPAN. Digital Quality

Management in Higher Education 93

Ю.Г. БЫЧЕНКО, Т.М. БАЛАНДИНА.

О совершенствовании военно-профессионального

обучения курсантов военного института 98

Интернационализация образования

Т.А. ГУРУЛЕВА, Н.И. БЕДАРЕВА. Сотрудничество

России и Китая в области создания сетевых

университетов и совместных образовательных

учреждений 108

О.П. МАРИНЕНКО. Роль преподавателя вуза

в оказании помощи иностранным студентам 124

Education Online

Д.В. МАЛЬЦЕВ, Е.М. ГЕНСОН, Д.С. РЕПЕЦКИЙ.

Электронные учебные пособия для прикладного

бакалавриата 134

С.А. ДЕРЯБИНА, Т.А. ДЬЯКОВА. Профессиограмма

преподавателя иностранного языка в условиях

цифровизации образовательного пространства 142

Рецензии

А.А. ПОЛОННИКОВ. В поисках языка диалектических

различий (Рецензия на книгу Дороты Клус-Станьской

«Парадигмы дидактики. Мыслить теоретически о

практике») 150

А.С. РОБОТОВА. Маленькие рецензии (О событии мысли и

кризисе учебного предмета) 160

Contents

Higher Education: Critical Discourse

- V.S. SENASHENKO, E.P. STRUCHKOVA. Educational Model is an Important Factor Influencing on Conjugation between Higher Education and Labor Sphere. Pp. 9-20
- S.D. REZNIK, O.A. SAZYKINA. Organization of Research Activities at University Department: Management Mechanisms for "Uncontrollable" Scientists. Pp. 21-36
- A.I. VASIL'EV. Quality and Competitiveness in the System of Higher Education: Aspects of Interrelation. Pp. 37-43

Philosophy of Science and Education

- S.A. SMIRNOV. City-Campus, or Educational Space of the City. Methodological Construct. Pp. 44-59
- O.A. DONSKIKH, L.Yu. LOGUNOVA. Teacher and Pupil: Happiness of Interaction. Pp. 60-71
- A.E. RAZUMOV. Faith, Understanding, Proof. Pp. 72-80

Higher School Pedagogy

- S.N. DVORYATKINA, V.S. KARAPETYAN, S.A. ROZANOVA. The Plurality of Goal-Setting in Pedagogical Activity: Integration of Mathematics on a Chessboard. Pp. 81-92
- A.O. BUDARINA, K.L. POLUPAN. Digital Quality Management in Higher Education. Pp. 93-97
- Yu.G. BYCHENKO, T.M. BALANDINA. Improving the Military Vocational Training of Cadets at Military Institute. Pp. 98-107

Internationalization of Education

- T.L. GURULEVA, BEDAREVA N.I. Cooperation between Russia and China in the Creation of Network Universities and Joint Educational Institutions. Pp. 108-123
- O.P. MARINENKO. The Role of University Teachers in the Assistance to International Students. Pp. 124-133

Education Online

- D.V. MALTSEV, E.M. GENSON, D.S. REPETSKIY. Electronic Study Guides for Applied Bachelor's Degree Programs. Pp. 134-141
- S.A. DERYABINA, T.A. DYAKOVA. Forming Information Literacy of a Foreign Language Teacher in the Conditions of Digital Era. Pp. 142-149

Reviews

- A.A. POLONNIKOV. Searching for the Language of Didactic Differences (Review of the book by Dorota Klus-Stańska "Paradigms of didactics. Thinking theoretically about practice"). Pp. 150-159
- A.S. ROBOTOVA. Small Reviews (About the Event of Thought and the Crisis of Subject). 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. Odinokova

Editor:
O.Yu. Mironova

Technical editor:
D.V. Davydova

Proof-reader:
M.V. Kulikova

Computer design:
N.N. Zhiltsov

Editorial office. Postal address:
2A, Pryanishnikov 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); **ЕНДОВИЦКИЙ Д.А.** (проф., ректор, вице-президент РСР, Воронежский государственный университет); **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); **ПЕТРОВ В.Л.** (проф., НИТУ «МСиС»); **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., научный руководитель ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф., КубГТУ)

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., Scientific Leader of N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, rector@unn.ru

Dmitry A. ENDOVITSKY – Dr. Sci. (Economics), Prof., Rector, Voronezh State University, Vice-president of the Russian Rectors' Union, eda@econ.vsu.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

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.

Образовательная модель – важный фактор влияния на сопряжение системы высшего образования и сферы труда

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

Стручкова Елена Павловна – аспирант, кафедра сравнительной образовательной политики. E-mail: elenastruch1988@gmail.com

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

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

***Аннотация.** В настоящей работе представлен анализ возможных механизмов сопряжения результатов высшего образования и требований сферы труда в контексте различных образовательных моделей. Для выявления оптимальных условий сопряжения вводятся понятия «либеральная», «профессиональная» и «смешанная» образовательные модели. Анализ указанных образовательных моделей позволяет обнаружить дополнительные возможности, реализация которых необходима для формирования более эффективных механизмов организации и управления образованием, в том числе согласования системы высшего образования и сферы труда. Показано, что ошибочная идентификация образовательной модели связана с определёнными рисками, среди которых: несоответствие выбора образовательной модели приоритетам государственной образовательной политики; недооценка влияния особенностей экономического уклада страны и механизмов формирования сферы труда на систему высшего образования; преувеличение возможностей образовательной модели для успешного решения проблем доступности, качества и эффективности высшего образования. Указанные выше несоответствия выбора образовательной модели сложившейся образовательной реальности могут порождать разрушительные тенденции в системе высшего образования.*

***Ключевые слова:** либеральная образовательная модель, профессиональная образовательная модель, смешанная образовательная модель, образовательные стандарты высшего образования, профессиональные стандарты, академические свободы, квалификация, академическая степень, сопряжение высшего образования и сферы труда*

***Для цитирования:** Сенашенко В.С., Стручкова Е.П. Образовательная модель – важный фактор влияния на сопряжение системы высшего образования и сферы труда// Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 9-20.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-9-20>

Введение

Существовавшая в высшей школе СССР система государственного распределения гарантировала каждому выпускнику вуза работу по специальности, получаемой им по завершении обучения. Это значит, что контрольные цифры приёма в вузы (КЦП), а затем и структура выпуска специалистов с высшим образованием определялись с учётом на-

личия в народном хозяйстве страны соответствующих рабочих мест. При таком подходе к вопросам трудоустройства выпускников попутно решалась проблема сопряжения системы высшего образования (в то время это было высшее профессиональное образование) и сферы труда. При переходе от плановой к рыночной экономике, от государственного распределения к свободному трудоустрой-

ству выпускников вузов, от моноуровневой к многоуровневой структуре образовательных программ высшей школы эта проблема существенно усложняется [1].

Принятый в настоящее время порядок формирования КЦП на основе конкурсного размещения государственного задания на подготовку специалистов с высшим образованием оказался малоэффективным. К тому же появление нескольких уровней высшего образования (бакалавриат, магистратура, специалитет) привело работодателей в полное замешательство. В результате в новых условиях механизм гармонизации высшего образования и сферы труда оказался разбалансированным. Значительная часть выпускников высшей школы стали испытывать трудности в поисках работы по специальности.

Более того, радикальным образом изменилась структура сферы труда. Многие профессии оказались невостребованными или востребованными в более ограниченных масштабах. Высшая школа не смогла адаптироваться к высокой динамике изменения требований к структуре кадрового корпуса страны. В этих условиях работодатели вынуждены принимать на работу «непрофильных» специалистов, что становится дополнительным, наряду с системными причинами, источником неудовлетворённости качеством подготовки выпускников высшей школы.

В довершение всего и сама высшая школа в течение продолжительного времени оказалась увлечена поиском инновационных моделей развития и полностью погружена в состояние непрерывного реформирования. При этом направленность реформ высшего образования менялась во времени. Если в 1990-е гг. преобладала академическая нацеленность вновь создаваемых образовательных программ бакалавриата и магистратуры, что подтверждалось присвоением выпускникам *академических степеней* бакалавра и магистра, то в 2000-е гг. эти образовательные программы начинают приобретать прикладной характер. Доказательством тому является положение ФЗ «Об образовании

в Российской Федерации», согласно которому освоение образовательных программ бакалавриата и магистратуры подтверждается присвоением выпускникам *квалификаций* «бакалавр» и «магистр»¹. Следует напомнить и промежуточный вариант, когда в законе Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в ст. 6, п. 2 содержалась запись: «В Российской Федерации устанавливаются следующие ступени высшего профессионального образования: высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, квалификации (степени) “бакалавр”... и далее квалификации (степени) “магистр”»². Такой подход оставляет без внимания отличие смысла ключевых понятий образовательного законодательства: «квалификация» и «степень».

Замена специалитета бакалавриатом и магистратурой, которая в корне изменила структуру основных образовательных программ высшей школы, сопровождаемая неопределённостью курса образовательных реформ, явилась причиной того, что высшая школа «ушла в отрыв» от реальных кадровых потребностей сферы труда. Картина осложнилась ещё и тем, что наряду со структурными изменениями высшего образования одновременно шёл поиск образовательных моделей, который продолжается до сих пор.

Министерство труда и социальной защиты вместе с крупными объединениями работодателей, в частности Российским союзом промышленников и предпринимателей (РСПП), не оставалось в стороне от решения проблемы гармонизации «продуктов» высшего образования и требований сферы труда. Были

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации».

² Федеральный закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (с изменениями и дополнениями, внесёнными Федеральным законом Российской Федерации от 31 декабря 2005 года № 199-ФЗ).

разработаны профессиональные образовательные стандарты, сопряжение которых с образовательными стандартами рассматривалось в качестве возможного механизма решения возникшей проблемы. В журнале «Высшее образование в России» на эту тему состоялась серьёзная дискуссия [2–6].

Всё оказалось не так просто, поскольку в ходе более глубокого рассмотрения этой проблемы был выявлен ряд на первый взгляд неразрешимых противоречий [7]. Одно из главных – несоответствие между структурой кадровых потребностей рынка труда и профильностью образовательных программ высшей школы. По-прежнему сохраняется дисбаланс между спросом и предложением рабочих мест, качественный разрыв между предлагаемыми образовательными программами и запросами рынка труда на компетентных специалистов с высшим образованием [8; 9].

Имеется ряд причин обострения сложившейся ситуации. Прежде всего, это появление значительных структурных изменений в народном хозяйстве, а вместе с ними и новых квалификаций, которые не находят оперативного отражения в структуре высшего образования. Образование на уровне бакалавриата как наиболее массового уровня трёхуровневой структуры высшего образования остаётся не более чем профессионально ориентированным. Специализации³ как составляющие специальностей, которые обеспечивают качественную подготовку выпускников к определённой профессиональной работе, были заменены «профилями»⁴, являющимися всего лишь начальным этапом на пути вхождения в будущую профессию или специальность.

Профессиональные стандарты как инструмент сопряжения высшего образования

и сферы труда не могут в полном объёме решить эту проблему. Их эффективность можно оценить лишь на этапе минимизации качественного разрыва между предлагаемыми высшей школой образовательными программами и требованиями рынка труда к качеству компетенций молодых специалистов [7]. Для понимания особенностей сложившейся ситуации следует, на наш взгляд, воспользоваться нашедшим широкое применение в педагогике профессионального образования методом моделирования как эффективным средством исследования образовательных проблем [10].

Построение любой системы образования начинается с выбора конкретной образовательной модели, которая задаёт алгоритм достижения поставленных целей, включая порядок действий, применяемых при организации образовательного пространства, определённый научный подход к организации образовательного процесса, совокупность механизмов взаимодействия различных образовательных структур [11]. Для выявления необходимых условий эффективного сопряжения высшего образования и сферы труда, обнаружения сущностных отличий отклика образовательной системы на требование соответствия образовательных стандартов профессиональным стандартам⁵ мы предлагаем использовать понятия «либеральная», «профессиональная» и «смешанная» образовательные модели.

В качестве основы указанных образовательных моделей воспользуемся, с одной стороны, инструментарием, обеспечивающим академические свободы⁶, а с другой –

³ Специализация в образовательной системе – это углублённое изучение относительно узкого поля деятельности, в рамках специальности, обеспечивающее необходимый уровень компетенции специалиста.

⁴ Профиль это совокупность основных черт, характеризующих профессию или специальность.

⁵ «При формировании федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования учитываются положения соответствующих профессиональных стандартов ч. 7 ст. 11 Закона «Об образовании в Российской Федерации»».

⁶ Педагогические работники пользуются академическими правами и свободами согласно ч. 3 ст. 47 Закона «Об образовании в Российской Федерации».

инструментарием, обеспечивающим сопряжение системы высшего образования и сферы труда. Изучение этих составляющих образовательных моделей позволяет выявить дополнительные ресурсы, необходимые для оптимизации организации и управления образованием. Анализ возможных механизмов сопряжения высшего образования и сферы труда в контексте различных образовательных моделей и посвящена настоящая работа. Предварительные результаты исследований были представлены на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики» [8].

Либеральная образовательная модель

Либеральная образовательная модель рассматривается в отечественном высшем образовании как одна из инновационных. Её целью является фундаментальное университетское образование выпускников высшей школы – подготовка широко образованных граждан страны на основе индивидуальных образовательных траекторий, которые играют роль опорных конструкций при формировании образовательных программ высшего образования. Практическая реализация идеи сопряжения высшего образования и сферы труда в рамках либеральной образовательной модели должна основываться на результатах анализа особенностей формирования палитры академических свобод, присущих этой модели. К ним относятся:

- формирование на дисциплинарном уровне индивидуальных образовательных траекторий, индивидуальных образовательных программ;
- широкий выбор учебных дисциплин;
- субъектно-субъектный характер организации учебного процесса;
- максимальная самостоятельность обучающихся;

- всемерный учёт образовательных интересов обучающихся («студентоцентрированность»);

- готовность максимально реализовать «образовательный потенциал» обучающихся, их интеллектуальный ресурс;

- наличие необходимой образовательной инфраструктуры.

Особенностью перечисленных академических свобод является их направленность на достижение обучающимися высокого образовательного уровня. При этом не предполагается наличие выраженной профессиональной направленности реализуемых образовательных программ. Для обеспечения сопряжения высшего образования и сферы труда и получения выпускниками необходимых профессиональных умений⁷ и навыков в рамках рассматриваемой образовательной модели создаётся инфраструктура, которая предполагает:

- создание сети сертификационных центров, реализующих профессиональные образовательные программы различного профиля;

- формирование системы дополнительного профессионального образования, в большей степени ориентированной на профессиональные запросы выпускников высшей школы;

- ускоренное развитие системы корпоративного образования;

- создание институтов независимой оценки качества образования, системы общественной и профессионально-общественной аккредитации;

- использование «компетентностного алгоритма» оценки академических достижений обучающихся.

Становление и дальнейшее функционирование перечисленных направлений осуществляется при доминирующем участии рабо-

⁷ Профессиональные умения – это способность специалиста решать определённый класс профессиональных задач, выполнять профессиональные действия различной сложности на основе усвоенных знаний, опыта, навыков.



Рис. 1. Форма подтверждения получения образования в рамках либеральной образовательной модели

тодателя. При этом результатом освоения образовательных программ является академическая степень, тогда как квалификация фигурирует как синоним документа, подтверждающего освоение образовательной программы определённого уровня (Рис. 1).

Для получения выпускниками высшей школы профессиональной квалификации требуется, как показано выше, наличие дополнительной инфраструктуры, решающей проблему профессиональной специализации выпускников высшей школы с участием работодателя. В этом случае у выпускников, обладающих университетским образованием, не возникает проблем с трудоустройством, поскольку приобретение той или иной специальности (профессии) становится неотъемлемой составляющей принятого алгоритма сопряжения уровней образования и квалификационной структуры экономической системы страны.

Профессиональная образовательная модель

Профессиональная образовательная модель – это традиционная модель советского, а затем российского высшего профессионального образования. Целью её является профессиональное образование – подготовка специалиста высокой квалификации. Практическое применение модели подразумевает соответствующую организацию учебного процесса, которая обеспечивает

присвоение выпускнику квалификации с последующим трудоустройством в соответствии с полученным образованием. Академические свободы студентов в рамках профессиональной образовательной модели обеспечиваются:

- широким выбором специальности или профессии при поступлении в вуз;
- выбором учебных дисциплин при формировании профессиональной образовательной программы по избранному направлению подготовки или специальности;
- всемерным учётом профессиональных наклонностей обучающихся;
- наличием необходимых условий для качественной подготовки обучающихся к будущей профессиональной деятельности.

Особенностью перечисленных выше академических свобод является их направленность на освоение определённой профессии и получение соответствующей квалификации. В результате, в отличие от либеральной образовательной модели, уже на этапе выбора обучающимися образовательной программы, содержание которой должно строго соответствовать направлению или специальности подготовки, появляются определённые ограничения свободы выбора учебных дисциплин. Появление таких ограничений является следствием возникновения различий целевых функций рассматриваемых образовательных моделей. В первом случае – это классическое университетское



Рис 2. Форма подтверждения получения образования в рамках профессиональной образовательной модели

образование, целью которого является достижение обучающимися определённого уровня образования, тогда как во втором случае – профессиональное образование, которое ориентировано на получение обучающимися профессии или специальности. Поэтому в рамках профессиональной образовательной модели уже на начальном этапе формируется пакет академических свобод, набор которых ограничен рамками определённой профессии или специальности.

В этой образовательной модели инструментарий, обеспечивающий сопряжение высшего образования и сферы труда, включает:

- государственные образовательные стандарты по направлениям подготовки и специальностям высшего образования;
- профессиональные образовательные программы;
- профессиональные стандарты;
- систему дополнительного профессионального образования;
- систему государственного контроля качества образования;
- «знаниевый алгоритм» (знания, умения, навыки) оценки академических достижений обучающихся.

В настоящее время образовательные программы в системе отечественного высшего образования реализуются при ограниченном участии работодателя. По этой причине проблема сопряжения высшего образования и сферы труда приобретает особую остро-

ту. Более того, система дополнительного профессионального образования, которая могла бы участвовать в решении этой проблемы, в большой степени ориентирована на повышение квалификации работающих специалистов. Профессиональные стандарты, как отмечалось выше, также оказались недостаточно эффективными [8]. Это связано с тем, что стратегия развития высшего образования ориентирует высшую школу на подготовку специалистов будущего, тогда как сфера труда, используя в качестве инструмента профессиональные стандарты, требует специалистов «сегодняшнего дня», да к тому же ещё и подготовленных «под ключ». Тем самым высшая школа, функционирующая с привлечением профессиональной образовательной модели, должна решать обе задачи одновременно – готовить специалистов будущего, но при разработке образовательных программ учитывать требования профессиональных стандартов.

Результатом освоения образовательных программ в рамках профессиональной образовательной модели является квалификация как подтверждение готовности выпускника к выполнению профессиональной деятельности определённого уровня, которая не всегда в полной мере соответствует требованиям профессиональных стандартов. При этом по результатам освоения профессиональной образовательной программы не предусматривается присвоение степени

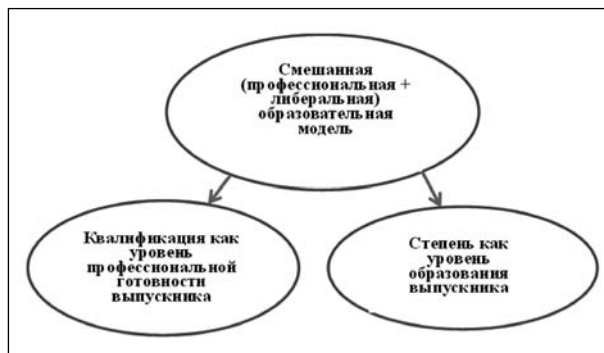


Рис. 3. Форма подтверждения получения образования в рамках смешанной образовательной модели

(Рис. 2). В результате в российской системе образования, в отличие от западных образовательных систем, появились квалификации «бакалавр» и «магистр», что создаёт дополнительные сложности.

Смешанная образовательная модель

В действительности положение в отечественном высшем образовании выглядит ещё более сложным. В настоящее время высшая школа фактически реализует смешанную образовательную модель, состоящую из элементов либеральной и профессиональной образовательных моделей. По замыслу реформаторов высшей школы целью смешанной образовательной модели, по-видимому, должна была бы стать подготовка высококвалифицированных специалистов с университетским образованием на основе образовательных программ гибридного типа [8], соответствующих требованиям и знаниевого, и компетентностного подходов одновременно. В итоге структура основных образовательных программ высшей школы оказалась направленной на формирование индивидуальных образовательных траекторий, тогда как содержание профессионального образования должно обеспечить выпускникам получение профессиональных квалификаций.

Таким образом, в рамках смешанной образовательной модели предпринимаются попытки совмещения академических свобод

либеральной и профессиональной образовательных моделей. В итоге, наряду с академическими свободами либеральной образовательной модели (широкий выбор учебных дисциплин и формирование индивидуальных образовательных траекторий), одновременно предусмотрена возможность выбора обучающимися специальности и профессии⁸. Очевидно, что выбор специальности или профессии фактически ограничивает формирование индивидуальных образовательных траекторий, существенно уменьшая выбор учебных дисциплин.

Одновременно с этим для решения обсуждаемой проблемы требуется совместить инструменты сопряжения системы высшего образования и сферы труда либеральной и профессиональной образовательных моделей. В настоящее время высшая школа использует профессиональную модель в полном объёме, а инструментарий либеральной модели всё ещё присутствует скорее номинально. Так, сеть сертификационных центров, система общественной и профессионально-общественной аккредитации и другие её атрибуты находятся лишь на начальной стадии формирования.

Результатом освоения образовательных программ в рамках смешанной образова-

⁸ Боровская М. Интервью. URL: <https://rifafan.ru/1112571-zamministra-nauki-rasskazala-kak-izmenitsya-obrazovanie-v-rossii>

тельной модели должны быть одновременно квалификация, подтверждающая готовность выпускника к выполнению профессиональной деятельности определённого профиля, и академическая степень, подтверждающая образовательный уровень (Рис. 3). Поскольку в рамках смешанной образовательной модели решить обе задачи одновременно практически невозможно, то присуждение академической степени в рассматриваемой образовательной модели обретает символический характер.

В настоящее время образовательная модель, реализуемая высшей школой, стала профессионально более ориентированной [13], но при формировании учебных планов она по-прежнему содержит существенную примесь либеральной образовательной модели. Итак, из анализа сущности либеральной и профессиональной образовательных моделей следует, что целью первой, как отмечалось выше, является университетское образование, подтверждаемое академической степенью (в западных системах образования подтверждается учёной степенью), тогда как целью второй является подготовка специалиста высокой квалификации. Каждая образовательная модель предполагает соответствующий уровень академических свобод и определённый инструментарий для достижения поставленных целей. Их смешение, как это показано на рис. 3, выглядит деструктивно, поскольку реализовать одновременно цели либеральной и профессиональной моделей в ограниченные сроки, которые установлены для образовательных программ различного уровня, становится крайне затруднительно, а точнее – практически невозможно.

О сопряжении образовательных и профессиональных стандартов

Исследователи проблем высшей школы, как отмечалось выше, активно обсуждают тему сопряжения образовательных и профессиональных стандартов. Разработанные к настоящему времени профессиональные

стандарты ориентированы на решение задач бизнеса и производства и соответствуют уровню развития экономики сегодняшнего дня. Разумеется, в этих стандартах проблемы фундаментальности и системности высшего образования уходят на второй план. Поэтому не следует переоценивать роль профессиональных стандартов при решении образовательных проблем в долгосрочной перспективе [9].

Более того, форсированное введение профессиональных стандартов и профессиональных квалификаций в нынешнем виде окончательно выводит экономику и сферу образования на непересекающиеся траектории развития. От высшей школы работодатели требуют готовых специалистов с квалификациями, которые соответствовали бы требованиям профессиональных стандартов в терминах «знания, умения, навыки», которые составляют основу трудовых функций работающего специалиста. В то же время начиная с 2000-х гг. отечественное высшее образование ориентировано на реализацию компетентного подхода в виде совокупности компетенций, позиционируемых в образовательных стандартах как результат освоения основных образовательных программ высшей школы. Относительно путей решения проблемы сопряжения высшего образования и сферы труда можно сказать, что по-прежнему здесь доминируют лишь самые общие представления. Равно как и то, что всё ещё отсутствуют чёткие алгоритмы оптимального решения данной проблемы самими вузами, которые в соответствии с образовательными стандартами должны вооружать выпускников необходимыми компетенциями. И, наконец, обладают ли достаточной квалификацией государственные экзаменационные комиссии, которые обязаны оценивать компетенции выпускников?

Именно по этой причине решение проблемы гармонизации профессиональных и образовательных стандартов, квалификации выпускника по диплому и квалификации

специалиста сталкивается с непреодолимыми трудностями. Ведь «рамочность» образовательных стандартов третьего поколения – это не что иное, как формализованная в виде нормативного документа либеральная образовательная модель, которая изначально не нацелена на подготовку специалистов, обладающих определённой квалификацией, при том что работодатель требует готовить специалистов на основе основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) высшего образования «под ключ», опираясь на профессиональные стандарты. Ясно, что для решения такой задачи необходимо следовать логике профессиональной образовательной модели без каких-либо искажений и изъятий. Более того, следует уточнить требования к качеству профессиональных стандартов. В частности, необходимо чётко обозначить квалификационные уровни и для каждой квалификации разработать полный перечень трудовых функций. Наряду с трудовыми функциями должны быть указаны требования к знаниям и профессиональным умениям, что равносильно, согласно современной образовательной лексике, профессиональным компетенциям.

Принятая в настоящее время технология построения основных образовательных программ и организация учебного процесса соответствуют смешанной образовательной модели. При этом цели учебного процесса определены на основе профессиональной модели – подготовка специалиста с присвоением квалификации, а структурные элементы учебного плана (объём аудиторной нагрузки, объём самостоятельной работы студентов, наличие курсов по выбору, алгоритм оценки работы студентов) ориентированы на достижение целей либеральной образовательной модели. Ясно, что при таком подходе подготовить высококвалифицированного специалиста практически невозможно.

Уместно напомнить, что советское высшее образование представляло собой целостную систему, осуществлявшую масштабную подготовку студентов к конкретной профессии,

тогда как в образовательных системах Западной Европы и особенно США превалировали «общие либеральные» программы. В настоящее время в западных образовательных системах профессиональная ориентация образовательных программ становится всё более выраженной.

Заключение

В заключение следует обратить внимание на противоречивость Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ-273), согласно которому, с одной стороны, «высшее профессиональное образование» определяется как «высшее образование». Казалось бы, при таком подходе высшая школа должна быть ориентирована на университетское образование академического профиля. Но, с другой стороны, в том же законе, как уже отмечалось выше, содержится требование, согласно которому при формировании федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования должны учитываться положения соответствующих профессиональных стандартов. Тем самым цели высшего образования жёстко привязываются к текущим нуждам сферы труда. Требование, согласно которому вуз обязан готовить специалистов, востребованных практикой, бизнесом, готовых сразу приступить к работе (именно это нужно бизнесу, поскольку он не желает тратить деньги на адаптацию выпускников к отраслевым условиям и на дополнительное обучение), обнажает суть концептуального противоречия в нормативной базе системы образования.

Таким образом, ошибочная идентификация образовательной модели связана с определёнными рисками, среди которых:

- несоответствие выбора образовательной модели приоритетам государственной образовательной политики;
- недооценка влияния особенностей экономического уклада страны и механизмов формирования сферы труда на систему высшего образования;

• преувеличение возможностей образовательной модели для успешного решения проблем доступности, качества и эффективности высшего образования.

В ходе образовательной реформы необходимо помнить о том, что все перечисленные выше несоответствия выбора образовательной модели сложившейся образовательной реальности могут порождать разрушительные тенденции в отечественном высшем образовании.

Литература

1. *Сенашенко В.С.* Многоуровневая структура: проблемы совершенствования // Высшее образование в России. 2002. № 2. С. 28–36.
2. *Белоцерковский А.В.* К вопросу о согласовании образовательных и профессиональных стандартов // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 26–31.
3. *Сенашенко В.С.* О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 31–36.
4. *Пилипенко С.А., Жидков А.А., Караваева 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.
5. *Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Клиник О.Ф., Рыкова Е.А., Факторович А.А.* Профессиональные стандарты как инструмент формирования и реализации кадровой политики образовательной организации // Высшее образование в России. 2016. № 10 (205). С. 16–23.
6. *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.
7. *Сенашенко В.С.* Нормативно-правовое обеспечение высшего образования нуждается в реконструкции (комментарий к статье С.В. Коршунова) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 48–56.
8. *Сенашенко В.С.* Уровни сопряжения системы высшего образования и сферы труда // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 38–47.
9. *Пак Ю.Н., Нузужинов Ж.С., Пак Д.Ю., Яманов М.Ю.* Институциональные аспекты сопряжения образовательных и профессиональных стандартов // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2018. № 10. С. 4–7.
10. *Ядровская М.В.* Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 366. С. 139–143.
11. *Сидоров С.В.* Основные модели образования // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. URL: http://si-sv.com/publ/1/osnovnye_modeli_obrazovaniya/14-1-0-504
12. *Сенашенко В.С., Стручкова Е.П.* Проблемы сопряжения высшего образования и сферы труда // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (20–21 сентября 2018 г., Барнаул). Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2018. С. 429 – 433. URL: <http://elibrary.asu.ru/xmlui/bitstream/handle/asu/6417/read.7book?sequence=1&isAllowed=y>
13. *Сенашенко В.С., Пыхтина Н.А.* Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 13–25.

Статья поступила в редакцию 06.02.19

Принята к публикации 15.03.19

Educational Model as an Important Factor Influencing on Conjugation Between Higher Education and Labor Sphere

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

Elena P. Struchkova – PhD student, Department of Comparative education policy. e-mail: elenastruch1988@gmail.com

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

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

Abstract. The article presents the results of the analysis of possible mechanisms of conjugation between the higher education sphere and labor market in the context of various educational models.

The liberal, professional and mixed educational models are used for the identification of optimal conditions for conjugation between the higher education system and labor sphere. In addition, these educational models are used for detection of essential differences in the educational system's response to the requirement of compliance of educational standards to professional standards. The analysis of these components of the considered educational models has revealed the additional requirements. The implementation of these requirements is necessary for the formation of more effective mechanisms, which allow for educational management and conjugation of the higher education system with the labor sphere. It is shown that the erroneous identification of the educational model is associated with certain risks. These risks include the discrepancy between the choice of the educational model and the priorities of the state educational policy; underestimation of the influence of the features of the economic structure of the country and the mechanisms of the labor sphere formation on the higher education system; overstatement of the possibilities of the educational model for the successful solution of the problems of accessibility, quality and efficiency of higher education. The discrepancy between the choice of the definite educational model and the current educational reality can generate destructive trends in the system of higher education.

Keywords: liberal educational model, professional educational model, mixed educational model, educational standards of higher education, professional standards, academic freedoms, qualification, academic degree, conjugation between higher education and labour market

Cite as: Senashenko, V.S., Struchkova, E.P. (2019). [Educational Model as an Important Factor Influencing on Conjugation Between Higher Education and Labor Sphere]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 4, pp. 9-20. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-9-20>

References

1. Senashenko, V.S. (2002). [Multi-Level Structure: The Problem of Improving]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 28-36. (In Russ.)
2. Belotserkovsky, A.V. (2015). [On Coordination of Educational and Professional Standards]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 26-31. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Senashenko, V.S. (2015). [On the Correlation between Professional Standards and Federal Educational Standards of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 31-36. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Pilipenko, S.A., Zhidkov, A.A., Karavaeva, E.V., Serova, A.V. (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.)
5. Blinov, V.I., Esenina, E.Yu., Klink, O.F., Rykova, E.A., Faktorovich, A.A. (2016). [The Occupational Standards as a Tool of the Human Resource Management in the Educational Organization]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10 (205), pp. 16-23. (In Russ., abstract in Eng.)
6. 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.)

7. Senashenko, V.S. (2018). [Legal Framework of Higher Education in Russia Needs Reconfiguration]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 4, pp. 48-56. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Senashenko, V.S. (2018). [Conjugation Levels between Higher Education and Labour Sphere]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 3, pp. 38-47. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Pak, Yu.N., Nuguzhinov, Zh.S., Pak, D.Yu., Yamanov, M.Yu. (2018). [Institutional Aspects of Conjugation between Educational and Professional Standards]. *Alma Mater (Vestnik Vysshei Shkoly) = Alma Mater (Higher School Herald)*. No. 10, pp. 4-7. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Yadrovskaya, M.V. (2013). [Models in Pedagogics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*. No. 366, pp. 139-143. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Sidorov, S.V. (2015). [Basic Models of Education]. *Sidorov, S.V. Site of a Teacher-Researcher*. Available at: http://sisv.com/publ/1/osnovnye_modeli_obrazovaniya/14-1-0-504
12. Senashenko, V.S., Struchkova, E.P. (2018). [Problems of Conjugation Higher Education and Labour Sphere]. In: *Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferenzii s mezhdunarodnym uchastiem* [Collection of Materials of the All-Russia Scientific-Practical Conference with International Participation (20–21 September 2018, Barnaul)]. Barnaul: AltGU Publ., pp. 429-433. Available at: <http://elibrary.asu.ru/xmlui/bitstream/handle/asu/6417/read.7book?sequence=1&isAllowed=y>
13. Senashenko, V.S., Pykhtina, N.A. (2017). [Continuity of Undergraduate and Graduate Programs as a Key Factor of the Quality Assurance in Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 13-25. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 06.02.19

Accepted for publication 15.03.19



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

Система организации научной работы на университетской кафедре: механизмы управления «неуправляемыми» учёными

Резник Семён Давыдович – д-р экон. наук, проф., завкафедрой «Менеджмент». E-mail: disser@bk.ru

Сазыкина Ольга Анатольевна – канд. экон. наук, доцент кафедры «Менеджмент». E-mail: soa02041978@bk.ru

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, Пенза, Россия

Адрес: 440028, г. Пенза, ул. Германа Титова, 28

Аннотация. Цель статьи – на основе мониторинга деятельности заведующих кафедрами российских университетов оценить уровень вовлечённости преподавателей, аспирантов и студентов в научную работу и предложить механизмы активизации их участия в научной работе кафедры и повышения её результативности.

Методические подходы. Объектом исследования выступили 350 заведующих кафедрами 24 высших учебных заведений регионов России. Предмет исследования – уровень вовлечённости преподавателей, аспирантов и студентов в научную работу университетских кафедр. Для проведения мониторинга была использована специальная анкета.

Результаты. Результаты мониторинга организации научной работы в российских вузах показали, что за последние десять лет активность научной работы преподавателей, аспирантов и студентов вузовских кафедр значительно повысилась. Об этом свидетельствует рост количества кафедр, преподаватели которых регулярно занимаются научной работой. Их число в настоящее время составляет 79,1% (в 2003 г. таких кафедр было только 67,9%). Опрошенные заведующие кафедрами отметили, что основными формами научной работы преподавателей кафедры являются: публикация научных статей (92,3%), издание монографий (72,3%), участие в проведении научных исследований (70,0%), подготовка заявок на участие в конкурсах на получение грантов (62,6%). Среди негативных моментов организации научной работы на кафедрах следует отметить тот факт, что 45,6% опрошенных из числа заведующих кафедрами с трудом находят время на научную работу со студентами, а 3,6% вообще не ведут таковую. Предложены механизмы привлечения преподавателей, аспирантов и студентов к участию в научной работе кафедры: организация научных семинаров кафедры; проведение аспирантских семинаров (школы молодых учёных для аспирантов, магистров и студентов бакалавриата в рамках структур студенческого самоуправления); участие преподавателей в конкурсах грантов и при заключении договоров с предприятиями о сотрудничестве; повышение публикационной активности за счёт подготовки монографий и научных статей и участия в научных конференциях; активизация научно-исследовательской работы студентов (научные кружки, участие в конкурсах и конференциях, публикации).

Использование предложенных механизмов управления научной работой призвано способствовать повышению публикационной активности преподавателей университетских кафедр, развитию внеаудиторной работы со студентами, повышению количества выигранных грантов и проводимых научных исследований.

Ключевые слова: научная работа, исследования, кафедра, мониторинг, управление научной работой, механизмы активизации научно-исследовательской деятельности, система мотивации, публикационная активность, научный семинар

Для цитирования: Резник С.Д., Сазыкина О.А. Система организации научной работы на университетской кафедре: механизмы управления «неуправляемыми» учёными // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 21-36.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-21-36>

Введение

Как отмечает Филип Альтбах, «в советское время у высшего образования было немало проблем. Но ведущие университеты пользовались репутацией серьёзных научных заведений. Однако за развалом СССР последовало резкое сокращение финансирования образования, которое повлекло снижение заработной платы преподавателей, устаревание лабораторного оборудования, уход ведущих учёных из страны или из профессии. Всё это привело к свёртыванию исследований на уровне университетов» [1, с. 126].

В последнее десятилетие в нашей стране и за рубежом (это подтверждают и публикации зарубежных исследователей [2; 3]) научные исследования приобретают всё большее значение и занимают особое место в деятельности университетов. В связи с этим в системе высшего образования Российской Федерации наблюдаются значительные изменения, в частности, в российских университетах активизировалась научная работа. Правительство РФ определило 29 национальных исследовательских университетов, выделяет им значительные ресурсы для проведения научных исследований. Создан Российский научный фонд, миссия которого заключается в выявлении наиболее перспективных и амбициозных научных проектов,

наиболее эффективных и результативных учёных, способных сплотить вокруг себя коллектив единомышленников, воспитать молодое поколение российских исследователей, выполняющих исследования на самом высоком мировом уровне. Как показывают статистические данные (Табл. 1), в последние годы наблюдается рост количества образовательных организаций высшего образования, выполняющих исследования и разработки.

Стратегией инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года предусмотрена необходимость повышения ряда показателей, характеризующих эффективность российской университетской науки. В их числе:

- снижение среднего возраста исследователей с 49 до 43 лет;
- увеличение доли исследователей в возрасте до 39 лет в общей численности исследователей с 32,8 до 35%;
- увеличение доли России в общемировом количестве публикаций в научных журналах, индексируемых в базе данных Web of Science, с 2,08 до 3%;
- увеличение числа цитирований в расчёте на одну публикацию российских исследователей в научных журналах, индексируемых в базе данных Web of Science, с 2,4 до 4%;

Таблица 1

Организации высшего образования, осуществляющие образовательную деятельность и выполняющие исследования и разработки [4, с. 342]

Table 1

Educational organizations of higher education which perform educational activities and carry out research and development

	Годы				
	2000	2005	2010	2015	2016
Количество образовательных организаций высшего образования, выполняющих исследования и разработки	390	406	517	1040	979

– увеличение доли сектора высшего образования во внутренних затратах на исследования и разработки с 8,4 до 15%;

– увеличение доли средств, получаемых за счёт выполнения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, в структуре средств, поступающих в ведущие российские университеты за счёт всех источников, с 15 до 25%.

Несмотря на мнение ряда учёных о том, что «нужно прекратить обожествление зарубежных баз данных Scopus и Web of Science, что публикация в зарубежных журналах (даже с очень высоким импакт-фактором) – ещё не критерий научной значимости работы» [5, с. 7], значительная часть показателей оценки эффективности научной работы университетов связана с учётом именно таких публикаций. В выполнении этих показателей значимая роль должна быть отведена университетским кафедрам, её преподавателям, аспирантам и даже студентам. В связи с этим актуальной задачей становится обоснование эффективной системы организации научной работы на университетской кафедре, которая позволила бы стимулировать такую активность.

Обзор литературы

Зарубежные и отечественные исследователи выделяют различные аспекты повышения эффективности научной работы в университетах.

Da Yang [6], K. Wang, D. Wang [7], О.В. Григораш [8], Э.А. Первезенцева [9] делают акцент на необходимости системного подхода к управлению научными исследованиями в университете. Так, О.В. Григораш отмечает, что «для эффективной организации научной деятельности вуза научным и учебным управлениями должна быть организована эффективная система, предусматривающая не только информационное обслуживание кафедр, но и оказание им помощи в оформлении документов (хозяйственных договоров, грантов, заявок на предполагаемые изобретения, программный продукт и базу

данных) и издательской деятельности (редактирование и рецензирование)» [8]. Э.А. Первезенцева также делает акцент на этом: «Система управления научно-исследовательской деятельностью вуза предназначена для информационной и организационной поддержки процессов планирования и учёта проводимых научных исследований и научных мероприятий, планирования и учёта доходов от коммерциализации результатов НИД» [9]. Yan Wang [10] и Zhang Aihua [11] особое внимание уделяют вопросам эффективности управления финансированием научных исследований в университетах. Jing Zhao, Yu-bin Li, Lu-lu Zhang [12] рассматривают эффективность управления научными исследованиями в университетах с точки зрения системы ответственности юридических лиц и системы организации исследовательских проектов. Проблемы повышения мотивации и стимулирования научной деятельности в университетах рассматривают и другие исследователи, предлагающие различные системы оценки эффективности управления научными исследованиями, направленные на максимизацию научно-исследовательского потенциала университета [13–16].

Как отмечают Н.М. Фёдорова и Н.И. Чуркина, «в последние годы необходимость приобщения студентов к научно-исследовательской деятельности возрастает» [17, с. 162]. В связи с этим возросло количество научных публикаций, посвящённых организации научно-исследовательской работы со студентами в вузе. В.Ю. Стромов и П.В. Сысоев отмечают, что «одной из задач высших учебных заведений выступает подготовка квалифицированных специалистов, способных по окончании вуза заниматься исследовательской и инновационной деятельностью в профессиональной сфере для создания научного продукта, организации наукоёмких производств и внедрения современных достижений науки в практику» [18, с. 75]. О.В. Стукалова, Г.С. Голошумова и В.В. Кузнецова предложили целевые направления

организации научной деятельности студентов, в частности, «раскрытие потенциала научной работы в рамках выбранной студентами профессии; внедрение технологий развития творческих способностей в учебный процесс и раскрытие индивидуального творческого потенциала; активизацию самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов и др.» [19, с. 64].

Отдельно отметим подготовленные с участием авторов данной статьи коллективные монографии [20; 21], в которых исследовались вопросы, связанные с проблемами и перспективами развития системы подготовки и аттестации научных кадров, организации научной работы в университетах, в том числе со студентами, а результаты проведенного авторами статьи комплексного исследования содержания деятельности заведующих кафедрами российских вузов представлены в специальной монографии [22].

Несмотря на, казалось бы, значительный массив научных публикаций, рассматривающих проблемы организации научной работы в высших учебных заведениях, следует отметить, что предложений по конкретным механизмам вовлечения преподавателей, аспирантов и студентов в активную научную работу, пока ещё очень мало. Между тем актуальность этой проблемы повышается.

Методические подходы к исследованию

Цель исследования, результаты которого представлены в статье, заключается в том, чтобы на основе опроса заведующих университетскими кафедрами оценить уровень вовлечённости преподавателей, аспирантов и студентов в работу кафедры и предложить инструменты активизации привлечения преподавателей, аспирантов и студентов к участию в результативной научной работе.

В качестве объекта нашего исследования выступили заведующие кафедрами высших учебных заведений Российской Федерации.

Численность заведующих кафедрами российских государственных вузов на начало 2015/2016 уч. года составила 18900 чел. [23], что ниже численности заведующих кафедрами в 2010/2011 уч. году на 6500 чел. (25400 чел.) [24]. Основная причина заключается в том, что ректоры вузов сокращают количество кафедр за счёт их объединения с целью оптимизации своих финансовых ресурсов. В нашем мониторинге приняли участие 350 заведующих кафедрами 24 высших учебных заведений разных городов России (Волгограда, Екатеринбурга, Иваново, Ижевска, Йошкар-Олы, Казани, Кемерово, Красноярска, Москвы, Пензы, Ростова-на-Дону, Самары, Санкт-Петербурга, Саранска, Саратова, Твери, Уфы), представляющих Приволжский, Северо-Западный, Сибирский, Уральский, Центральный и Южный федеральные округа.

Мониторинг осуществлён в феврале – апреле 2015 г. Для сравнения использовались результаты подобного мониторинга, проведенного в 2003 г., когда по заданию Минобрнауки РФ Пензенский государственный университет архитектуры и строительства выполнял проект «Разработка и реализация внутривузовской системы формирования, обучения и развития управленческого персонала высшей школы Российской Федерации». В мониторинге 2003 г. приняли участие 390 заведующих кафедрами 66 вузов регионов России (Поволжского, Западно-Сибирского, Центрально-Чернозёмного, Центрального, Северо-Западного, Уральского и др.). Среди тех, кто принял участие в мониторинге, 31,7% представляли кафедры технического профиля, 24,3% – экономического и управленческого, 24,0% – гуманитарного, 15,1% – естественнонаучного, а также других профилей – юридических, медицинских, спортивных и др. Среди обследованных кафедр 78,4% – выпускающие, которые несут дополнительную ответственность за итоговое качество подготовки студентов, в том числе за трудоустройство выпускников.

Для проведения мониторинга была использована специальная анкета заведующе-

го кафедрой высшего учебного заведения. Анализ результатов мониторинга проводился по ряду направлений, среди них: изменения состава университетских кафедр, изменения состава руководителей университетских кафедр, управление научно-педагогическим персоналом кафедр, организация и управление функциональными процессами на кафедрах и др.

Результаты исследования

Научная деятельность в организационно-функциональной структуре управления кафедрой. Основными задачами научной деятельности вузов, на наш взгляд, являются:

- привлечение научно-педагогических работников к выполнению актуальных научных исследований;
- использование полученных научных результатов в образовательном процессе;
- содействие подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации;
- практическое ознакомление студентов с постановкой и способами изучения научных проблем, привлечение наиболее способных из них к выполнению научных исследований.

Для решения этих задач, а соответственно для эффективной организации научной деятельности в университете должна быть выстроена система, в рамках которой за её основными субъектами (проректором по научной работе, научным управлением, деканатами и кафедрами), должны быть закреплены основные организационные функции. Однако следует согласиться с мнением С.И. Черноморченко и О.А. Потапенко в том, что в настоящее время «повышается роль кафедры и заведующего кафедрой в определении и реализации перспективных направлений научных исследований и укреплении роли кафедры как инновационной структуры вуза. Не случайно именно научно-исследовательская деятельность на данном этапе развития образования рассматривается как определяющий фактор устойчивого развития вузов, ориентированных на приоритетные направления науки и технологий в тесном взаимодействии с пред-

приятиями и организациями» [25, с. 47–48]. Ранее мы обращали внимание научной общности на необходимость повышения роли преподавателей, аспирантов и студентов в управлении кафедрой университета, что становится возможным на основе гибкой организационно-функциональной структуры управления, которая должна включать «пять функциональных блоков: стратегия развития кафедры и внешние связи, учебная работа, научная работа, социальная работа и материально-техническое обеспечение деятельности кафедры» [26].

В данной статье основное внимание уделено обоснованию системы организации научной работы на университетской кафедре. Если заведующий кафедрой стремится к эффективной организации научной работы, то преподаватели и сотрудники кафедры будут ориентироваться на решение функциональных задач в двух модулях (Рис. 1) [27].

Модуль 1. «Научная деятельность» предполагает участие преподавателей в конкурсах грантов и программ, выполнение хозяйственных договоров для предприятий, подготовку научно-педагогических кадров и работу с аспирантами и студентами, организацию научных конференций и др.

Модуль 2. «Организационно-методическое обеспечение научной деятельности» предполагает проведение научных семинаров, участие в конкурсах и выставках научных работ, использование результатов НИР в учебном процессе.

Назовём главные факторы, оказывающие, на наш взгляд, существенное влияние на эффективность научно-исследовательской деятельности коллектива университетской кафедры:

- распределение научных функций, выполняемых заведующим кафедрой, преподавателями, аспирантами и студентами;
- формальные и неформальные связи, отношения членов коллектива между собой и с руководителем;
- доминирующие мотивы научной деятельности;



Рис. 1. Организационно-функциональная структура управления научной работой на университетской кафедре

Fig. 1. Organizational and functional structure of the management of scientific work at university department

– научное лидерство руководителя кафедр, обусловленное необходимостью «применения нестандартных схем управления. Основной задачей научного руководителя является создание коллектива единомышленников, осуществляющих совместную профессиональную деятельность на основе общих задач и целей работы» [28, с. 208].

Итоги мониторинга организации научной работы на кафедрах

Мониторинг организации научной работы на университетских кафедрах свиде-

тельствует о том, что на 80% кафедр преподаватели регулярно занимаются научной работой, на 20% – периодически. Кафедр, где сотрудники совсем не занимаются научной работой, не нашлось. Как отметили опрошенные заведующие кафедрами, научная работа преподавателей их кафедр принимает следующие основные формы: публикация научных статей – 92,3% кафедр; издание монографий – 72,3%; участие преподавателей в проведении научных исследований – 70,0%; подготовка заявок на участие в конкурсах грантов и программ – 62,6%. В качестве дру-

гих форм научной работы преподавателей заведующие кафедрами отметили подготовку аспирантов и докторантов, подготовку заявок на изобретения, внедрение разработок в производство и др.

Однако, несмотря на достаточно высокую вовлечённость преподавателей университетских кафедр в научную работу, результаты исследований свидетельствуют о наличии значительных резервов в этом вопросе, что требует системного подхода для его решения. Ответы заведующих кафедрами на вопрос о ресурсах времени на научную работу с аспирантами показали, что 68,5% заведующих кафедрами планируют свою работу с аспирантами и резервируют на это время. К сожалению, треть заведующих кафедрами (29,3%) с трудом находят время на такую работу. С резервированием времени на осуществление личной научной работы ситуация, судя по ответам, достаточно сложная. Только 54,5% опрошенных заведующих кафедрами выделяют время на личную научную работу, а 44,6% заведующих кафедрами с трудом находят время на научные исследования. В этом случае заведующему кафедрой трудно быть авторитетным примером, убеждать своих преподавателей в важности участия в научной работе, а следовательно, и требовать от них результатов научной работы, повышения публикационной активности.

Механизмы привлечения преподавателей, аспирантов и студентов к участию в научной работе кафедры. Очень хорошо, если научные исследования, проводимые преподавателями, аспирантами и студентами кафедры, осуществляются в рамках научно-педагогической школы. Ведущую роль в создании научной школы нередко играет авторитетный учёный – заведующий кафедрой, который может использовать различные управленческие приёмы, направленные на активизацию участия преподавателей, аспирантов и студентов в научной работе кафедры и повышение её результативности.

Между тем новые требования, связанные с модернизацией образования, меняют статус

научно-исследовательской работы, делая её ведущим видом деятельности преподавателя вуза, вытесняя некоторым образом на задний план учебную работу. По мнению Л.А. Беляевой и М.А. Беляевой, «сегодня научно-исследовательская работа в её разнообразных проявлениях претендует на главный критерий оценки преподавательского труда в вузе» [29, с. 26]. При этом исследователи определяют глобальные вызовы времени, которые должны активизировать научную деятельность российских преподавателей [30]. Например:

- преподаватель должен быть молодым (одним из ключевых индикаторов Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года является увеличение доли преподавателей в возрасте до 39 лет);
- преподаватель должен иметь учёную степень;
- преподаватель должен быть эффективным исследователем, имеющим публикации в ведущих журналах, индексируемых в Web of Science и/или Scopus;
- преподаватель должен иметь опыт работы в ведущих университетах и уметь преподавать на английском языке.

Следует учитывать и следующее обстоятельство. Изначально деятельность преподавателей вузов такова, что они подходят под определение «неуправляемые» учёные в силу того, что это более образованные, профессионально развитые и творческие люди. Руководить ими чрезвычайно сложно. Можно в приказном порядке заставить человека выполнить сравнительно простые работы. Но активное участие преподавателя в жизни коллектива кафедры подразумевает не получение приказа, а заинтересованность в делах кафедры, вуза, в повышении её репутации в глазах общественности. Следовательно, заведующий кафедрой должен уметь так заинтересовать и мотивировать преподавателя, чтобы выполнение навязываемых сверху показателей результативности научной работы воспринималось им как достижение общекафедральных и общеуниверситетских целей.

Результаты исследования и опыт нашей кафедры «Менеджмент» позволяют предложить следующие механизмы активизации участия преподавателей, аспирантов и студентов в научной работе кафедры:

а) организация научных семинаров преподавателей кафедры;

б) проведение аспирантских семинаров (Школа молодых учёных для аспирантов, магистров и студентов бакалавриата в рамках структур студенческого самоуправления);

в) участие преподавателей кафедры в конкурсах грантов;

г) заключение с предприятиями договоров о сотрудничестве;

д) подготовка монографий и научных статей, участие в научных конференциях;

е) активизация научно-исследовательской работы студентов (научные кружки, участие в конкурсах и конференциях, публикации).

Рассмотрим опыт использования таких механизмов более подробно.

Одним из высокоэффективных методов управления научной работой на университетской кафедре является *организация научных семинаров кафедры*. Использовать его следует для рассмотрения самых важных научных проблем, когда должны быть приняты коллективные управленческие решения. Проводя раз в месяц научный семинар, можно обсуждать методики и приёмы повышения публикационной активности преподавателей кафедры, вопросы подготовки научно-педагогических кадров, повышения квалификации преподавателей, работы с молодыми преподавателями, результаты выполнения научно-исследовательских работ и др.

Важной составляющей подготовки аспирантов, а также студентов, проявивших желание заниматься научной работой, могут стать *аспирантские семинары*. Существует несколько подходов к их проведению. В основном на аспирантских семинарах обсуждаются основные положения и результаты

научных работ, осуществляемых аспирантами, а также научными сотрудниками кафедры. Однако есть и другой вариант организации семинаров, при котором главной целью является не обсуждение итогов исследований, а передача опыта научной работы, обмен опытом между аспирантами и, главное, обсуждение общих, актуальных для участников вопросов с научным руководителем. Такая форма аспирантских семинаров может быть организована в виде *Школы молодого учёного*, в которой участвуют не только аспиранты, но и магистранты, и студенты бакалавриата. Встречи в рамках Школы молодого учёного могут быть посвящены как оперативным (текущим) (содержание работы Школы, ведение аспирантских дел и т.д.), так и стратегическим вопросам (перспективы работы Школы молодого учёного, графики выхода аспирантов на защиту, организация учебных и производственных практик, командировки в библиотеки, на конференции, планы публикаций, участие в конкурсах грантов и др.).

На встречах Школы молодого учёного идёт активное обучение аспирантов и студентов проведению самостоятельных научных исследований, изучение процессов защиты научной диссертации, требований к научным публикациям и докладам на конференциях. Опыт показывает, что аспирантский семинар или Школа молодого учёного – прекрасная возможность совместного обсуждения результатов научных исследований, разбора совместных ошибок, пробных выступлений.

Организация кафедральной работы по *подготовке заявок для участия в конкурсах на грантовую поддержку* может включать следующие элементы:

1) назначение сотрудника, координирующего работу по подготовке заявок;

2) формирование базы данных по отечественным и зарубежным фондам;

3) систематическое информирование членов кафедры о конкурсах проектов, проводимых фондами (тематика, условия, сроки);

4) обучение сотрудников кафедры навыкам подготовки и оформления писем-запросов, заявок на конкурсы в фонды;

5) выделение ресурсов для подготовки заявок: создание рабочей группы, определение сроков подготовки заявок, написание и обсуждение заявок;

6) поиск партнёров для совместной подготовки заявок на других кафедрах или в других вузах;

7) развитие партнёрских связей с кафедрой зарубежного вуза для подготовки совместных проектов.

Практика показывает, что часть подготовленных кафедрой инициативных заявок по научной тематике в различных конкурсах грантов и программ рано или поздно находит признание и поддержку.

Особенностью научной работы в вузах является выполнение конкретных научных исследований и разработок в интересах организаций. В связи с этим *работа по хозяйственным договорам с предприятиями-заказчиками* является одной из наиболее распространённых форм научной работы на университетских кафедрах. При заключении хозяйственных договоров определяются: содержание предстоящих работ; стоимость НИР; основные этапы работ; сроки выполнения работ; количество материальных ресурсов, необходимых для выполнения темы каждому сотруднику; соисполнители работ; прямые и косвенные затраты. В результате выполнения хозяйственных договоров предприятия-заказчики получают возможность быстро и качественно решить конкретные научно-производственные задачи, а вузы – расширить свои научные разработки в промышленных условиях.

Подготовка монографий и научных статей, организация научных конференций и активное участие в них. В последние годы руководство вузов всё более внимательно относится к количеству и качеству научных работ, которые преподаватель должен опубликовать в течение календарного года. Эти требования закреплены и в эффектив-

ном контракте, где прописано необходимое количество публикаций в журналах, индексируемых в WoS и Scopus, в РИНЦ, в ядре РИНЦ, зарубежных изданиях. Для того чтобы отдельно взятый преподаватель не запутался в огромном множестве журналов, необходима системная работа на кафедре. Например, на своей кафедре «Менеджмент» ПГУАС мы предварительно провели работу по отбору журналов, которые в наибольшей степени соответствуют профилю деятельности наших преподавателей. К каждому журналу прикрепили своего куратора из числа преподавателей. Он должен детально разобратся в требованиях журнала, следить за научными публикациями в нём, оказывать методическую помощь другим преподавателям в подготовке статей для этого журнала.

Такая системная работа позволила нам значительно повысить публикационную активность своих преподавателей за последние пять лет (Табл. 2) и, как следствие, существенно повысить их индекс Хирша (на кафедре в настоящее время работают 14 преподавателей – два доктора и 12 кандидатов наук).

Организация научно-исследовательской работы студентов (научные кружки, участие в конкурсах и конференциях, публикации). Участие студентов в научной работе кафедры позволяет им лучше реализовать свой творческий потенциал в процессе учёбы в вузе. Их вклад в научно-исследовательскую деятельность кафедры может выражаться в самых разнообразных формах: выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ в форме НИР; производственные практики в форме участия в НИР; участие в проведении диссертационных исследований аспирантов кафедры и др. В общем виде при организации НИРС мы выделили следующие элементы: работа в научных кружках; участие в конкурсах научных работ; участие в выставках научных работ; участие в студенческих конференциях; подготовка студенческих публикаций; организация студенческих учебно-научно-производственных отрядов и другие формы работы.

Таблица 2

Динамика показателей публикационной активности преподавателей кафедры «Менеджмент» ПГУАС

Table 2

Publication activity of teachers of the department "Management" PGUAS: Dynamics of indicators

Показатели публикационной активности	Годы						
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Всего за 2013–2018 гг.
Статьи в рецензируемых журналах, всего, в т.ч.:	15	32	49	53	42	55	246
в журналах, индексируемых в WoS	–	–	–	1	2	3	6
в журналах, индексируемых в Scopus	–	1	1	1	4	–	7
в журналах перечня ВАК	11	20	25	17	17	23	113
в зарубежных журналах	1	8	3	8	8	12	40
Статьи со студентами в журналах	–	6	6	11	17	16	56
Победы студентов на международных и всероссийских конкурсах научных работ	35	35	40	27	48	41	226
Средний индекс Хирша на одного преподавателя	не считали	2,3	5,9	8,1	9,1	10,3	

Роль научной результативности заведующего и преподавателей кафедры в повышении репутации университета. Оценивать эффективность предлагаемых механизмов активизации участия преподавателей, аспирантов и студентов в научной работе кафедры и повышение её результативности можно по показателям, которые, на наш взгляд, являются актуальными и важными для развития и укрепления репутации университета. В частности, речь может идти о существенном повышении индексов цитирования у преподавателей и, соответственно, о повышении их научной репутации, об увеличении количества студенческих побед в конкурсах научных работ, которые характеризуют внеаудиторную работу со студентами, о росте количества заявок, подаваемых на конкурсы грантов, количестве выигранных грантов, объёмах выполненных научно-исследовательских работ и др.

Оценка эффективности научной работы преподавателей, аспирантов и студентов кафедры. Как отмечает И.Б. Назарова, «российские университеты используют различные подходы к поощрению публикационной активности: 1) создаётся специальный резервный фонд для оплаты расходов по пу-

бликациям; 2) не поощряются статьи, за которые автор платил журналу (например, за редактирование, перевод или другие услуги редакции журнала)» [30, с. 64]. Новшеством, направленным на активизацию деятельности университетских преподавателей, стал «эффективный контракт», который «выступает экономическим инструментом повышения производительности труда, стимулирующим работников сферы образования к эффективному труду, нацеленному на результат. Он позволяет руководству вузов оценивать показатели деятельности работников вуза качественно и количественно, после чего появляется возможность поощрения конкретных сотрудников по результатам их работы» [31]. Достаточно действенным инструментом оценки эффективности деятельности преподавателя является рейтинговая система, используемая во многих российских вузах.

Несмотря на различные подходы к оценке эффективности научной работы преподавателей университетской кафедры, на наш взгляд, её целесообразно проводить на основе следующих критериев:

- наличие наград за успехи в научной работе;
- количество и качество научных публикаций (публикации статей в российских и

зарубежных журналах, входящих в список рецензируемых журналов, индексируемых Scopus, Web of Science и РИНЦ, издание монографии);

- защита диссертации на соискание учёной степени кандидата наук, доктора наук;
- руководство подготовкой кадров высшей квалификации;
- индексы цитируемости в базах данных Web of Science, Scopus, РИНЦ;
- степень участия в инновационной деятельности университета;
- количество выигранных грантов (отечественных и зарубежных);
- объём выполненных НИОКР;
- работа в редсоветах и редколлегиях отечественных и зарубежных научных изданий;
- участие в оргкомитетах, международных конференциях, конгрессах;
- участие в работе диссертационных советов;
- участие в работе экспертных советов, сообществ разных уровней и др.

При этом построение системы материального стимулирования публикационной активности преподавателей в вузе должно основываться на главном принципе: стимулировать работника за результат, имеющий конкретный измеритель. В основу оценки деятельности преподавателей кафедр нужно в первую очередь включать показатели аккредитации; исключить дублирование стимулирующих выплат за один и тот же конечный результат.

Научно-методическое обеспечение управления научной работой университетской кафедры

Для методического обеспечения внутривузовского менеджмента и, в частности, профессионализации работы деканов факультетов и заведующих кафедрами в настоящее время нами разработаны специальные учебники и практические пособия: «Управление высшим учебным заведением» (М.: ИНФРА-М, 2019. 426 с.), «Управление факультетом» (М.:

ИНФРА-М, 2013. 336 с.), «Управление кафедрой» (М.: ИНФРА-М, 2015. 400 с.), «Преподаватель вуза» (М.: ИНФРА-М, 2018. 339 с.), «Студент вуза» (М.: ИНФРА-М, 2019. 391 с.). Научное обеспечение деятельности университетских менеджеров представлено в следующих монографиях: «Ректоры России: система и механизмы профессионального становления» (М.: ИНФРА-М, 2013. 232 с.), «Деканы России: социологический портрет, технологии и организация деятельности» (М.: ИНФРА-М, 2016. 204 с.), «Заведующие кафедрами университетов России: ступени роста» (М.: ИНФРА-М, 2016. 193 с.), «Преподаватели вузов России: формирование и развитие профессиональных компетенций» (М.: ИНФРА-М, 2016. 140 с.), «Эффективное научное руководство аспирантами» (М.: ИНФРА-М, 2014. 152 с.), «Аспиранты России: отбор, подготовка к самостоятельной научной и педагогической деятельности» (М.: ИНФРА-М, 2015. 236 с.), «Подготовка студентов к обучению в аспирантуре вуза: система и механизмы управления» (М.: ИНФРА-М, 2016. 158 с.), «Конкурентоориентированность и конкурентоспособность студенческой молодёжи России: опыт, проблемы, перспективы» (М.: ИНФРА-М, 2016. 292 с.).

Заключение

Важной задачей заведующего университетской кафедрой является организация результативной научной деятельности преподавателей и аспирантов. Сильный преподаватель, то есть опытный педагог и глубокий учёный, менее всего склонен к выполнению волевых, категоричных приказов и установок. На фоне резко возросших объёмов «бумажной» работы, составления отчётов, программ и планов ему нужны аргументы, убеждённости, хорошая система мотивации и стимулирования. Решение этой задачи зависит не только от организаторских качеств руководителя кафедры, но и во многом от влияния его научного авторитета, силы его примера.

Эффективная система мотивации должна быть построена на чётко обозначенных показателях, выполнение которых позволит преподавателю получить определённый объём вознаграждения в виде стимулирующих надбавок.

С участием авторов разработано научно-методическое обеспечение университетского менеджмента (комплекса учебников и монографий), использование которого в вузовской практике способствует высокому качеству менеджмента в вузе, взаимопониманию и взаимодействию всех участников образовательного процесса, повышению качества и эффективности их деятельности.

Литература

1. *Альтбах Ф.* Глобальные перспективы высшего образования. М.: Изд. дом ВШЭ, 2018. 548 с.
2. *Văcărescu Hobeau L.* The management of scientific research and its place in the university activity // *Journal of Applied Economic Sciences*. 2011. No. 6(1). P. 84–99.
3. *Li X.* Scientific development outlook in universities' scientific research management // 3rd International Conference on Communication Software and Networks. 2011. P. 605–607.
4. Россия в цифрах. 2018: Крат. стат. сб. / Росстат. М., 2018. 522 с.
5. *Нижегородцев Р.М.* Стимулирование научных исследований и инноваций в России в условиях нарастания внешних угроз // *Управление инновациями – 2014: Материалы международной научно-практической конференции* / Под ред. Р.М. Нижегородцева. Новочеркасск: Изд-во ЮРГПУ (НПИ), 2014. С. 7–14.
6. *Yang Da.* The Design and Implementation of Scientific Research Management System in University // *Proceedings of the 6th international conference on mechatronics, computer and education informationization*. 2016. Vol. 130. P. 756–759.
7. *Wang K., Wang D.* Design of scientific research and management system in university // *Lecture Notes in Electrical Engineering*. 2013. No. 5. P. 43–49.
8. *Григораш О.В.* О повышении эффективности работы структурных подразделений вуза в области науки // *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. 2015. № 113. С. 914–926.
9. *Первезенцева Э.А.* Управление научно-исследовательской деятельностью высшей школы в условиях ликвидации информационной недостаточности // *Фундаментальные и прикладные исследования кооперативного сектора экономики*. 2016. № 1. С. 63–68.
10. *Yan Wang.* Analysis of the Influencing Factors and Countermeasures of the Management of Scientific Research Funds in Colleges and Universities // *Proceedings of the 13th international conference on innovation and management*. 2016. Ols I & II. P. 999–1004.
11. *Zhang Aibua.* Research on the Management of Scientific Research Funds in Private Colleges and Universities // *Proceedings of the 6th international conference on electronic, mechanical, information and management society*. 2016. Vol. 40. P. 1411–1415.
12. *Zhao Jing, Li Yu-bin, Zhang Lu-lu.* The Comparative Analysis of Scientific Research Management Modes in Domestic and Foreign Universities // 3rd international conference on education reform and modern management. 2016. P. 216–220.
13. *Liu X., Zhang Z., Qi W.* Analysis of the behaviors about scientific research innovation and management in university based on evolutionary game // *Proceedings of the 30th Chinese Control and Decision Conference, CCDC 2018*. P. 1766–1771.
14. Инновационные подходы к организации и управлению научно-образовательной деятельностью вуза / Под ред. Т.И. Рудневой. Самара: Самарский университет, 2016. 191 с.
15. *Sun B.-Q.* Method for evaluating the performance of scientific research management in universities // *Harbin Gongcheng Daxue Xuebao / Journal of Harbin Engineering University*. 2010. No. 31(6). P. 803–808.
16. *Li D.-W., Hu Q.-J.* Research on performance appraisal of scientific research management in universities basing upon AHP // *International Conference on Grey Systems and Intelligent Services*. 2009. P. 1798–1802.
17. *Фёдорова Н.М., Чуркина Н.И.* Организация научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры в сетевом формате // *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. 2016. № 4 (20). С. 161–166.
18. *Стромов В.Ю., Сысоев П.В.* Модель организации научно-исследовательской деятельности

- сти студентов в вузе // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 75–82.
19. Stukalova O.V., Golosheva G.S., Kuznetsova V.V. Student Research Activity Organization in Universities of Art and Culture // Modern journal of language teaching methods. 2018. Vol. 8. Issue 3. P. 64–79.
 20. Управление высшим образованием и наукой: опыт, проблемы, перспективы / Под общ. ред. Р.М. Нижегородцева и С.Д. Резника. М.: ИНФРА-М, 2015. 400 с.
 21. Управление изменениями в высшей школе / Под общ. ред. Р.М. Нижегородцева, С.Д. Резника. М.: ИНФРА-М, 2018. 384 с.
 22. Резник С.Д., Сазыкина О.А. Заведующие кафедрами университетов России: ступени роста. М.: ИНФРА-М, 2016. 193 с.
 23. Труд и занятость в России. 2017: Стат. сб. / Росстат. М., 2017. 261 с.
 24. Труд и занятость в России. 2013: Стат. сб. / Росстат. М., 2013. 661 с.
 25. Черноморченко С.И., Потапенко О.А. Роль заведующего кафедрой высшего учебного заведения в формировании творческой активности научно-педагогических кадров // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2014. Т. 3. № 1. С. 47–48.
 26. Резник С.Д., Сазыкина О.А. Участие преподавателей в управлении кафедрой: анализ вузовских практик // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 3. С. 100–112.
 27. Резник С.Д. Управление кафедрой: Учебник. М.: Инфра-М, 2006. 635 с.
 28. Соловьева Н.В., Яшкин С.Н. Базовые принципы научно-исследовательской работы кафедры // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2015. № 11 (133). С. 207–214.
 29. Беляева Л.А., Беляева М.А. Современный университет: инновации в научно-исследовательской работе преподавателя // Философия и наука. 2017. № 16. С. 24–29.
 30. Назарова И.Б. Вызовы для российских университетов и преподавателей // Высшее образование в России. 2015. № 8-9. С. 61–68.
 31. Крайнов Г.Н. Будет ли эффект от эффективного контракта в системе высшего образования? // Высшее образование в России. 2017. № 5. С. 52–58.

Статья поступила в редакцию 01.02.19

Принята к публикации 14.03.19

Organization of Research Activities at University Department: Management Mechanisms for “Uncontrollable” Scientists

Semen D. Reznik – Dr. Sci. (Economics), Prof., Head of the Department of Management, e-mail: disser@bk.ru

Olga A. Sazykina – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., the Department of Management, e-mail: soa02041978@bk.ru

Penza State University of Architecture and Construction, Penza, Russia

Address: 28, Titova str., Penza, 440028, Russian Federation

Abstract. The purpose of the article is to assess the level of involvement of faculty, postgraduate students and students in research work of department and to suggest mechanisms for enhancing their participation in research on the basis of monitoring the activities of heads of departments.

Methodical approaches. The object of the study were 350 heads of departments of 24 higher educational institutions in different regions of Russia. Subject of research – the level of involvement of faculty, postgraduate students and students in the research work of university departments. For monitoring, a special questionnaire was proposed to the department heads.

Results. The results of the monitoring of the organization of research work in Russian universities have shown that over the past ten years, the research activities of faculty, postgraduate students and students have increased significantly. This is evidenced by the growing number of departments whose faculty regularly engage in research work. Their number currently stands

at 79,1% (in 2003 there were only 67,9% of such departments). The interviewed heads of departments noted that the main forms of faculty research are: the publication of scientific articles (92,3%), the publication of monographs (72,3%), participation in research (70,0%), preparation of applications for participation in grants and program competitions (62,6%). However, among the negative aspects of the organization of research work at the departments, the fact should be noted that 45,6% of the surveyed department heads hardly find time for research work with students, and 3,6% do not conduct any research with students at all. The mechanisms of activating the involvement of faculty, postgraduate students and students in the effective research work of the department are proposed, such as: the organization of scientific seminars for faculty; postgraduate seminars (Schools of young scientists for postgraduate students, as well as for master's and undergraduate students within the framework of student self-government structures); increased participation of faculty in grant competitions and in contracting with enterprises; increasing of faculty publication activity due to the preparation of monographs and scientific articles and participation in scientific conferences; intensification of students' research work (scientific circles, participation in contests and conferences, publications).

The use of the proposed mechanisms for managing the research work of the department will help to enhance the publication activity of faculty, encourage the development of extracurricular work with students; increase the number of grants won and research conducted.

Keywords: research, faculty, faculty research activities, department, management of research, mechanisms to enhance research, motivation system, publication activity, scientific seminar

Cite as: Reznik, S.D., Sazykina, O.A. (2019). [Organization of Research Activities at University Department: Management Mechanisms for "Uncontrollable" Scientists]. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 4, pp. 21-36. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-21-36>

References

1. Altbach, Fh.G. (2018). *Global' nye perspektivy vysshego obrazovaniya* [Global Perspectives on Higher Education]. Moscow: Higher School of Economics Publ., 548 p. (In Russ.)
2. Văcărescu Hobeau, L. (2011). The Management of Scientific Research and Its Place in the University Activity. *Journal of Applied Economic Sciences*. No. 6(1), pp. 84-99.
3. Li, X. (2011). Scientific Development Outlook in Universities' Scientific Research Management. *3rd International Conference on Communication Software and Networks*, pp. 605-607.
4. *Rossiya v tsifrah* (2018) [Russia in Numbers]. Moscow, 522 p. (In Russ.)
5. Nizhegorodtsev, R.M. (2014). [Stimulation of Research and Innovation in Russia in the Face of Growing External Threats]. *Upravlenie innovatsiyami – 2014* [Innovation Management – 2014]. Ed. R.M. Nizhegorodtsev. Novocherkassk: Platov South-Russian State Polytechnic University Publ., pp. 7-14. (In Russ.)
6. Yang, Da (2016). The Design and Implementation of Scientific Research Management System in University. *Proceedings of the 6th International Conference on Mechatronics, Computer and Education Informationization*. Vol. 130, pp. 756-759.
7. Wang, K., Wang, D. (2013). Design of Scientific Research and Management System in University. *Lecture Notes in Electrical Engineering*. No. 5, pp. 43-49.
8. Grigorash, O.V. (2015). [To the Question of Improvement of the Effectiveness of University Departments in Science]. *Politematicheskiy setevoy eblektronnyi nauchnyi zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta = Polythematic online scientific journal of Kuban State Agrarian University*. No. 113, pp. 914-926. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Pervezentseva, E.A. (2016). [Management Higher School of Research Activity in Settlement Terms of Information Insufficiency]. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya kooperativnogo sektora ekonomiki = Fundamental and Applied Researches in the Cooperative Sector of the Economy*. No. 1, pp. 63-68. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Yan, Wang. (2016). Analysis of the Influencing Factors and Countermeasures of the Management of Scientific Research Funds in Colleges and Universities. *Proceedings of the 13th International Conference on Innovation and Management*. OLS I & II. Pp. 999-1004.
11. Zhang, Aihua. (2016). Research on the Management of Scientific Research Funds in Private Colleges and Universities. *Proceedings of the 6th International Conference on Electronic, Mechanical, Information and Management Society*. Vol. 40, pp. 1411-1415.
12. Zhao, Jing, Li, Yu-bin, Zhang, Lu-lu (2016). The Comparative Analysis of Scientific Research Management Modes in Domestic and Foreign Universities. *3rd International Conference on Education Reform and Modern Management*. Pp. 216-220.
13. Liu, X., Zhang, Z., Qi, W. (2018). Analysis of the Behaviors about Scientific Research Innovation and Management in University Based on Evolutionary Game. *Proceedings of the 30th Chinese Control and Decision Conference, CCDC*. Pp. 1766-1771.
14. Rudneva, T.I. (Ed.) (2016). *Innovatsionnye podkhody k organizatsii i upravleniyu nauchno-obrazovatel'noi deatel'nost'yu vuza* [Innovative Approaches to the Organization and Management of Research and Educational Activities of the University]. Samara: Samara University Publ., 191 p. (In Russ.)
15. Sun, B.-Q. (2010). Method for Evaluating the Performance of Scientific Research Management in Universities. *Harbin Gongcheng Daxue Xuebao = Journal of Harbin Engineering University*. No. 31(6), pp. 803-808.
16. Li, D.-W., Hu, Q.-J. (2009). Research on Performance Appraisal of Scientific Research Management in Universities Basing upon AHP. *International Conference on Grey Systems and Intelligent Services*. Pp. 1798-1802.
17. Fedorova, N.M., Churkina, N.I. (2016). [Organizing Master's Students Research Activity in a Network]. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologii* [Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technology]. No. 4 (20), pp. 161-166. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Stromov, V.Yu., Sysoev, P.V. (2017). [Model of Organization of Students' Scientific and Research Activity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 75-82. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Stukalova, O.V., Goloshumova, G.S., Kuznetsova, V.V. (2018). Student Research Activity Organization in Universities of Art and Culture. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. Vol. 8. Issue 3, pp. 64-79
20. R.M. Nizhegorodtsev, S.D. Reznik (Eds). (2015). *Upravlenie vysshim obrazovaniem i naukoi: opyt, problemy, perspektivy* [Management of Higher Education and Science: Experience, Problems, Prospects]. Moscow: INFRA-M Publ., 400 p. (In Russ.)
21. R.M. Nizhegorodtsev, S.D. Reznik (Eds). (2018). *Upravlenie izmeneniyami v vysshei shkole* [Higher School Change Management]. Moscow: INFRA-M Publ., 384 p. (In Russ.)
22. Reznik, S.D., Sazykina, O.A. (2016). *Zaveduyushchie kafedrami universitetov Rossii: stupeni rosta* [Heads of Departments of Universities in Russia: Growth Steps]. Moscow: INFRA-M Publ., 193 p. (In Russ.)
23. *Trud i zanyatost' v Rossii* [Labor and Employment in Russia]. (2017). Moscow: Rosstat Publ., 261 p. (In Russ.)

24. *Trud i zanyatost' v Rossii* [Labor and Employment in Russia]. (2013). Moscow: Rosstat Publ., 661 p. (In Russ.)
25. Chernomorchenko, S.I., Potapenko, O.A. (2014). [The Role of a Higher Educational Institutions' Department Heads in the Formation of the Creative Activity of the Teaching Staff]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* [Vestnik of Pushkin Leningrad State University]. Vol. 3. No. 1, pp. 47-48. (In Russ., abstract in Eng.)
26. Reznik, S.D., Sazykina, O.A. (2018). [Participation of Lecturers in Management of the Department: Analysis of University Practices]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 3, pp. 100-112 (In Russ., abstract in Eng.)
27. Reznik, S.D. (2006). *Upravlenie kafedroi* [Department Management]. Moscow: INFRA-M Publ., 635 p. (In Russ.)
28. Solovova, N.V., Yashkin, S.N. (2015). [Basic Principles of the Research Work of the Department]. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya = Vestnik of Samara University. History, Pedagogy, Philology*. No. 11 (133), pp. 207-214. (In Russ., abstract in Eng.)
29. Belyaeva, L.A., Belyaeva, M.A. (2017). [Modern University: Innovations in Research Work of a Teacher]. *Filosofiya i nauka* [Philosophy and Science]. No. 16, pp. 24-29. (In Russ., abstract in Eng.)
30. Nazarova, I.B. (2015). [Challenges for Russian University and Scholars]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 61-68. (In Russ., abstract in Eng.)
31. Kraynov, G.N. (2017). [Whether There Would Be an Effect from Effective Contract in the System of Higher Education?] *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 52-58. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 01.02.19

Accepted for publication 14.03.19



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА

LIBRARY.RU

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

Качество образования и конкурентоспособность вуза: аспекты взаимосвязи

Васильев Артём Игоревич – канд. экон. наук, доцент. E-mail: AVasilev@synergy.ru
Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, Россия
Адрес: 125190, г. Москва, Ленинградский пр-т, 80, корп. Е

Аннотация. В статье исследуется соотношение категорий «качество образования» и «конкурентоспособность высшего учебного заведения». На основании обзора научной литературы автор приводит примеры противопоставления и смешения качества и конкурентоспособности в системе высшего образования. Качество образования и его конкурентоспособность характеризуются как фундаментальные ценности, являющиеся объектами анализа и оценки во внутривузовской системе управления. Предложено авторское определение конкурентоспособности образовательной организации как свойства, отражающего относительное превосходство над соперниками на преддательной стадии. Автор описывает соотношение конкурентоспособности и качества образования с помощью освещения способов и индикаторов их оценки и анализа во внутривузовской системе управления. Взаимная обусловленность качества и конкурентоспособности образования проявляется при формулировании индикаторов и способов их оценки. Оценка конкурентоспособности образования и оценка его качества обладают методологической общностью – применением подходов, основанных на «ресурсной» и на «результатирующей» методологиях. Доказано, что при оценке конкурентоспособности образования должны учитываться результаты образовательной деятельности, а использование при оценке конкурентоспособности образования только подхода, ориентированного на ресурсы образовательной деятельности, делает такую оценку неполной. Построена матрица «качество» – «конкурентоспособность», позволяющая выявить четыре типа отношений данных категорий, соответственно – четыре типа вузов.

Ключевые слова: качество образования, конкурентоспособность образовательной организации, конкурентоспособность образовательной программы, теория конкуренции, оценка конкурентоспособности

Для цитирования: Васильев А.И. Качество образования и конкурентоспособность вуза: аспекты взаимосвязи // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 37-43.

DOI: <https://doi.org/10.3192/0869-3617-2019-28-4-37-43>

Введение

В современных дискуссиях на тему повышения эффективности российского образования внимание фокусируется, как правило, на исследовании уровня качества образования и степени его конкурентоспособности. Эти две характеристики можно выделить в системе менеджмента образовательной деятельности любого современного вуза в качестве его стратегических ценностей. Они являются естественными объектами управления, анализа и оценки. Поэтому вопрос о

соотношении и взаимосвязи указанных ценностных свойств образовательной деятельности вуза следует отнести к числу вопросов стратегического управления. Актуальность и значимость исследования вопроса о соотношении качества и конкурентоспособности в сфере образования обусловлены тем, что, с одной стороны, в российском обществе уже давно сформирован объективный запрос на повышение качества образования, который исходит от всех заинтересованных сторон, а с другой стороны, обеспечение глобальной

конкурентоспособности российского образования является стратегической целью, закреплённой в Указе Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07 мая 2018 года.

О соотношении понятий

Для последовательного определения соотношения качества и конкурентоспособности образования необходимо сконцентрировать внимание на том, как в действительности взаимообусловлены процессы повышения качества образования и обеспечения его конкурентоспособности. Необходимо также описать механизм взаимосвязи данных управленческих процессов.

В настоящее время совокупность теоретических представлений и предложенных в научной литературе взглядов, касающихся соотношения качества и конкурентоспособности образования, является полем продолжительной научной дискуссии, участники которой стараются концептуально представить рассматриваемые стратегические ценности и по возможности обнаружить точки их разграничения. В связи с различием их теоретических позиций градус дискуссии постоянно растёт и нередко обостряет проблематику смещения или, напротив, противопоставления рассматриваемых ценностей. Так, например, «иногда приходится сталкиваться с противопоставлением конкурентоспособности и качества образования, при котором конкурентоспособность трактуется как критерий бизнес-деятельности, оценивается на основе определения финансовых результатов бизнеса, а качество образования расценивается вне рыночного формата процессов производства и оказания образовательных услуг и законных интересов сторон данного рынка» [1, с. 21]. Д.К. Шевченко и П.Т. Чмиль утверждают: «Конкурентоспособной продукцией можно считать ту, что имеет относительно высокое качество, отвечающее лучшим отечественным и мировым стандартам, а по стоимости является доступной для

массового потребления» [2, с. 38]. В работах по управлению конкурентоспособностью предприятий и организаций встречаются и более радикальные утверждения: «Можно утверждать, что применительно к товару конкурентоспособность является развитием категории качества» [3].

Ещё в эпоху советской плановой экономики концепция конкурентоспособности применялась к результатам хозяйственной деятельности промышленных предприятий (к товарам, работам, услугам), косвенно заменяя собой «конкурентность». При этом конкурентоспособность воспринималась в значении «соответствия произведённой продукции утверждённым стандартами показателям качественных характеристик» [4]. Иногда рыночный смысл понятия конкурентоспособности влечёт за собой не только обоснованную трактовку конкурентоспособности образования как явления, имманентного феномену конкуренции в сфере образования, но и гипертрофию рыночных начал в сфере образования и, как следствие, конкретизацию понятия «конкурентоспособность» в терминах «рентабельность» и «безубыточность» образовательной деятельности.

В теории предпринимательской конкуренции качество товаров, работ и услуг является необходимым, но не достаточным условием достижения высокого уровня их конкурентоспособности [5]. Современная теория конкуренции содержит трактовку конкурентоспособности как способности к обеспечению превосходства над конкурентами в процессе деятельности, опережению их, совершению успешных действий в процессе участия в конкуренции. Кратко: конкурентоспособность – это способность к успешному участию в конкуренции, выявляемая в процессе обязательного сравнения с другими субъектами деятельности. Важно подчеркнуть потенциальный, а не фактический характер конкурентоспособности. Конкурентоспособность – это потенциальная, ещё не реализованная способность. Она показывает, «кто

лучше кого» на преддательной стадии, то есть на стадии формирования предпосылок этой деятельности. Поэтому конкурентоспособность можно определить как потенциальную способность быть лучше соперников в процессе деятельности и успешно участвовать в конкуренции, благополучно выдерживая сопоставления и сравнения с другими участниками конкуренции.

Конкурентоспособность акторов в сфере образования – это характеристика последних, отражающая их относительное превосходство над соперниками на стадии предпосылок осуществления образовательной деятельности. Например, образовательная программа может быть признана конкурентоспособной в том случае, если она способна выдерживать сравнение с конкурирующими образовательными программами других образовательных организаций.

Ключевым объектом сравнения при этом может являться качество образования (качество реализации образовательных программ, качество результатов обучения, достигаемых в процессе реализации этих программ). Категория «качество» отражает совокупность свойств и характеристик продукции или услуг, которая придаёт им свойство удовлетворять наличные или предполагаемые потребности. Такое общее понимание качества уточняется и закрепляется в текстах международного стандарта ISO 9000:2015 QMS и его российского аналога – ГОСТ Р ИСО 9000-2015 «Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь»: «Организация, ориентированная на качество, поощряет культуру, отражающуюся в поведении, отношении, действиях и процессах, которые создают ценность посредством выполнения потребностей и ожиданий потребителей и других соответствующих заинтересованных сторон. Качество продукции и услуг организации определяется способностью удовлетворять потребителей преднамеренным или непреднамеренным влиянием на соответствующие заинтересованные стороны. Качество продукции и услуг включает не только

выполнение функций в соответствии с назначением и их характеристикой, но также воспринимаемую ценность и выгоду для потребителя» [6, с. 2].

Однако образование – это тот редкий вид деятельности, качество результатов которого не выражается прямо в ценностях, воспринимаемых потребителями. Поэтому Дж. Спаркс модифицировал универсальную категорию качества применительно к сфере образования и определил качество образования через «выявление значимых образовательных целей и предоставление студентам возможностей для их достижения». При этом «выявление значимых образовательных целей осуществляется с вниманием к образовательным стандартам, ожиданиям общества, устремлениям студентов, требованиям промышленности и других работодателей, требованиям профессиональных организаций, основным принципам дисциплин и др.». «Обусловленные или предполагаемые потребности этих стейкхолдеров не всегда совместимы друг с другом, поэтому может существовать много возможных и допустимых интерпретаций слова “значимый”; предоставление студентам возможностей для достижения целей обучения включает изучение того, как студенты учатся; внедрение надёжных процедур разработки учебных курсов и накопление успешного опыта обучения. Всё это требует профессионального роста большинства преподавателей» [7, с. 119].

Качество образования является самостоятельным объектом управления в концепции тотального менеджмента качества [8]. В разных методологических парадигмах качество образования связывают с соответствием образовательному стандарту [9], с оценками выпускников образовательных программ [10], с эффективностью образовательной деятельности [11]. Оценивая степень конкурентоспособности результатов обучения выпускников образовательных программ, любая заинтересованная сторона сферы образования непременно обращается к во-

просу о качестве этих результатов. Идентифицируя для себя существенные признаки качества и конкурентоспособности образовательной организации, студенты, работодатели, другие заинтересованные стороны обращают внимание на проблематику управления качеством и конкурентоспособностью образовательной организации и формируют свои критерии и индикаторы анализа и оценки конкурентоспособности образовательной организации.

Следует уточнить, что качество образования – это ключевой результирующий показатель деятельности образовательной организации. Прежде всего, это качество достигнутых результатов обучения, т.е. результирующий параметр, позволяющий сделать вывод о качестве образовательных программ, образовательного процесса, об эффективности функционирования систем управления качеством образования. Вместе с тем следует помнить, что на оценку качества образования косвенно влияют показатели, характеризующие ресурсный потенциал образовательных организаций. Последний можно трактовать в терминах гарантий качества: совокупность ресурсов обеспечивает надлежащие условия достижения приемлемых образовательных результатов.

Среди подходов к определению, оценке и управлению конкурентоспособностью образовательных организаций следует, опираясь на конструктивную теорию конкуренции [12], выделить опции идентификации степени конкурентоспособности образовательной организации по результатам деятельности и по ресурсам. Таким образом, в принципе подходы к анализу конкурентоспособности образовательных организаций на основе обращения к достигнутым ими результатам и имеющимся в их распоряжении ресурсам представляются правомерными [13]. Вместе с тем нередко приходится сталкиваться с искушением противопоставления конкурентоспособности и качества образования на основе гипертрофии ресурсного подхода к оценке конкурентоспособ-

ности образовательной организации. Порой кажется, что чем больше ресурсов имеет в своём распоряжении образовательная организация, тем более высоким следует признать уровень её конкурентоспособности. Именно в этом контексте следует, на наш взгляд, трактовать правительственное распоряжение от 12 февраля 2019 г. о распределении 9,9 млрд. руб. субсидий ведущим университетам – участникам «Проекта 5-100» в целях повышения их международной конкурентоспособности¹. Важно понимать, что само по себе наличие у образовательной организации большого объёма финансовых ресурсов не делает образовательные программы такой организации конкурентоспособными, а предлагаемое ею образование – качественным. Возможность получения государственной субсидии еще не является признаком высокого уровня качества и конкурентоспособности.

Тенденция искусственного раздувания уровня конкурентоспособности образовательных организаций, даже признаваемых ведущими, с расчётом на то, что они потянут за собой отрасль, слабо коррелирует с теоретическими представлениями о закономерностях эволюции конкуренции в любом секторе экономики. Можно ли утверждать, что «ведущие» вузы действительно становятся лидерами по качеству и конкурентоспособности образования? Специальных исследований этого вопроса не проводилось. Между тем разделение «ведущих вузов» на три группы само по себе уже свидетельствует о неоднозначности результатов Проекта «5-100». К тому же иногда появляется информация об отзыве Рособнадзора о государственной аккредитации у вузов, которые ранее были отнесены к числу ведущих².

Для формирования более чётких представлений о соотношении качества обра-

¹ Официальный сайт «Проекта 5-100». URL: <https://www.5top100.ru/news/97331/>

² См. здесь: URL: <https://paperpaper.ru/itmo-otkazali-v-akkreditacii-fakult/>



Рис. 1. Матрица «качество» – «конкурентоспособность»

Fig. 1. Matrix “quality” – “competitiveness”

зования и конкурентоспособности высших учебных заведений построим простую бинарную матрицу. По оси абсцисс измеряется конкурентоспособность вузов, а по оси ординат – качество образования. Бинарная матрица формируется четырьмя квадрантами (Рис. 1).

В первый квадрант попадают вузы с низким уровнем качества образования и низкой ресурсной конкурентоспособностью.

Второй квадрант группируют вузы, низкое качество образования которых компенсируется высокой ресурсной конкурентоспособностью.

В третьем квадранте представлены все негосударственные вузы, которые при высоком качестве результатов обучения не могут рассчитывать на государственные субсидии; они страдают от недостаточного ресурсного обеспечения образовательного процесса, что выражается в более низкой ресурсной конкурентоспособности. Сюда относятся также государственные и муниципальные вузы, в том числе ведомственные и отраслевые, которые не признаны ведущими или опорными.

Четвёртый квадрант формируют «ведущие» вузы, образование в которых характеризуется высоким уровнем качества. Эти вузы обладают также высокой ресурсной конкурентоспособностью.

Таким образом, анализ соотношения качества и конкурентоспособности в сфере образования предполагает проведение многофакторного исследования, которое базировалось бы на тщательном и последовательном рассмотрении всей совокупности ресурсов образовательных организаций и результатов, достигаемых ими в процессе использования данных ресурсов.

Литература

1. Рубин Ю.Б. Конкуренция в российском образовании: теория и противоречивые реалии // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 5. С. 17–30.
2. Шевченко Д.К., Чмиль П.Т. Конкурентоспособность и качество продукции // Вестник ТГЭУ. 1998. № 2. С. 38–45.
3. Светульников С.Г., Белый Е.М., Бафайков С.В. и др. Информационное обеспечение управления конкурентоспособностью // Энциклопедия маркетинга. URL: <http://www.marketing.spb.ru/read/m19/1.htm>
4. Коваленко А.И. Теоретические и методологические аспекты использования концепции «конкурентоспособности» в научных исследованиях // Современная конкуренция. 2013. Т. 7. № 6 (42). С. 65–79.
5. Рубин Ю.Б. Теория конкуренции и задачи повышения конкурентоспособности российского образования // Высшее образование в России. 2007. № 1. С. 26–43.

6. ГОСТ Р ИСО 9000-2015 «Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь». М.: Стандартинформ, 2018. 48 с.
7. *Sparkes J.J.* A Proposal for a Formalised Procedure for Achieving Good Quality Teaching of Engineering in European Universities // Higher Engineering Education for Europe, Working Group. 1999. No. 2.
8. *Sallis E.* Total quality management in education. London: Kogan Page, 2002. 163 p.
9. *Севостьянов Д.А.* Образовательные стандарты и кризис образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 57–65.
10. *Bikse V., Rivha B., Latvian I.B.* Competitiveness and quality of higher education: graduates evaluation. // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2013. No. 15(2). Pp. 52–66.
11. *Мотова Г.Н., Наводнов В.Г.* От институциональной аккредитации к мониторингу эффективности // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 9–21.
12. *Рубин Ю.Б.* О конструктивной теории конкуренции в предпринимательстве // Современная конкуренция. 2017. Т. 11. № 5 (65). С. 114–129.
13. *Васильев А.И.* Триада конкурентоспособности: ресурсы, процессы и результаты конкурентной деятельности // Современная конкуренция. 2018. Т. 12. № 4(70)–5(71). С. 75–81.

Статья поступила в редакцию 29.10.18

После доработки 22.02.19

Принята к публикации 15.03.19

Quality and Competitiveness in the System of Higher Education: Aspects of Interrelation

Artem I. Vasil'ev – Cand. Sci (Economics), Assoc. Prof, e-mail: AVasilev@s-university.ru
Synergy University, Moscow, Russia
Address: 80, building E, Leningradsky prosp., Moscow, 125190, Russian Federation

Abstract. The article examines the relationship between the theoretical categories “quality of education” and “competitiveness of education”, as applied to educational activities of higher educational institutions. Based on a review of the scientific literature, the author adduces the examples of the opposition and mixing of the quality and competitiveness of education. The quality of education and its competitiveness are characterized as fundamental values that are the objects of analysis and evaluation in the university management system. The author’s definition of the competitiveness of educational organization as a feature reflecting the relative superiority over rivals at the pre-active stage is proposed. The author considers the relationship of competitiveness and quality of education by highlighting the methods and indicators of their evaluation and analysis in the intra-university management system. The mutual dependence of the quality and competitiveness of education is manifested in the formulation of indicators and methods for their evaluation. Assessment of the competitiveness of education and evaluation of its quality have a methodological commonality – using assessment approaches based on the “resource” and the “resultant” methodology. It has been proved that when evaluating the competitiveness of education, the results of educational activities should be taken into account, and using only an approach focusing on the resources of educational activities to assess the competitiveness of education will make such an assessment incomplete. The “quality” – “competitiveness” matrix built by the author allows to reveal four types of universities.

Keywords: quality of education, competitiveness of education, competitiveness of university, competitiveness of educational program, theory of competition, assessment

Cite as: Vasil'ev, A.I. (2019). [Quality and Competitiveness in the System of Higher Education: Aspects of Interrelation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 4, pp. 37–43. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-37-43>

References

1. Rubin, Yu.B. (2017). [Competition in Russian Education: Theory and Contradictory Reality]. *University management: practice and analysis*. No. 5, p.17-30 (In Russ., abstract. in Eng.)
2. Shevchenko, D.K., Chmil', P.T. (1998). [Competitiveness and Quality of Products]. *Vestnik TSUE [DVGAEU Bulletin]*. No. 2, pp. 38-45. (In Russ.)
3. Svetun'kov, S.G., Belyi, E.M., Barashkov, S.V. et al. (1999). *Informatsionnoe obespechenie upravleniya konkurentosposobnost'yu* [Information Support of Management of Competitiveness]. Available at: <http://www.marketing.spb.ru/read/m19/1.htm> (accessed 13.03.2019) (In Russ.)
4. Kovalenko, A.I. (2013). [Theoretical and Methodological Aspects of Application the Concept of «Competitive Ability» in Scientific Researches]. *Journal of Modern Competition*. Vol. 7, no. 6(42), pp. 65-79. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Rubin, Yu.B. (2007). [Theory of Competition and the Tasks of Increasing the Competitiveness of Russian Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 26-43. (In Russ.)
6. ISO 9000:2015 Quality Management Systems. Fundamentals and Vocabulary. (2005). Publ. in Switzerland. 52 p.
7. Sparkes, J.J. (1999). A Proposal for a Formalized Procedure for Achieving Good Quality Teaching of Engineering in European Universities. *Higher Engineering Education for Europe*. No. 2.
8. Sallis, E. (2002). Total Quality Management in Education. London: Kogan Page. 163 p.
9. Sevost'yanov, D.A. (2018). [Educational Standards and the Crisis of Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 3, pp. 57-65. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Bikse, V., Rivha, B., & Latvian, I.B. (2013). Competitiveness and Quality of Higher Education: Graduates' Evaluation. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. No. 15(2), pp. 52-66.
11. Motova, G.N., Navodnov, V.G. (2018). [From Institutional Accreditation to Monitoring of Effectiveness]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, No. 4, pp. 9-21. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Rubin, Yu. (2017). [About the Constructive Theory of Competition in Entrepreneurship]. *Sovremennaya konkurentsia = Journal of Modern Competition*. Vol. 11, no. 5 (65), pp. 114-129 (In Russ, abstract in Eng.)
13. Vasilev, A. (2018). [Triad of Competitiveness: Resources, Processes, and Results of Competitive Activities]. *Sovremennaya konkurentsia = Journal of Modern Competition*. Vol. 12, no. 4(70)-5(71), pp. 75-81 (In Russ, abstract in Eng.)

The paper was submitted 29.10.18

Received after reworking 22.02.19

Accepted for publication 15.03.19

Город-кампус, или Образовательное пространство города. Методологический конструкт

Смирнов Сергей Алевтинович – д-р филос. наук, доцент, ведущий научный сотрудник. E-mail: smirnoff1955@yandex.ru

Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук, Новосибирск, Россия

Адрес: 630090, г. Новосибирск, ул. Николаева, 8

Аннотация. В статье предлагается рассмотреть город с точки зрения его образовательного потенциала и в категориях образовательного пространства, подойдя к основным культурно-историческим формам города как к образовательным институтам. При таком рассмотрении удерживаются как минимум три фокуса: 1) рассмотрение пространства города и его инфраструктуры как образовательного пространства и образовательной инфраструктуры, не сводимых и не редуцируемых к привычным школе и университету (последние при этом необходимо также культурно-исторически распроектировать, показав их базовые этимоны и предназначения); 2) рассмотрение сферы образования как института образовательных и – шире – антропологических практик развития и формирования человека, а не как дисциплинарного института и матрицы; 3) рассмотрение репертуара антропопрактик развития как практик, разворачивающихся в городском пространстве.

Показано, что эти три фокуса выступают как стороны, направленные друг на друга, отзеркаливающие и показывающие друг другу взаимный потенциал и взаимную дефицитность, нужду друг в друге. От плотности, частоты и многообразия связей между этими сферами и зависит собственно богатство (тезаурус) городского пространства.

Далее рассмотрены конкретные культурно-исторические формы, как-то: Храм, Школа, Музей, Университет и др., составляющие основные инфраструктурные узлы пространства города. Эти культурные институты рассмотрены не столько с точки зрения их внутренних задач, сколько с точки зрения их места в городе, в городском пространстве, с точки зрения их места и роли как особых образовательных узлов-институций в этом пространстве.

Далее рассмотрено городское пространство в категориях города-кампуса, в котором это пространство увязано за счёт разных репертуаров антропопрактик.

Ключевые слова: город, город-кампус, культурно-исторические формы, институты города, музей, школа, университет, образовательное пространство города, университетский кампус, антропопрактики

Для цитирования: Смирнов С.А. Город-кампус, или Образовательное пространство города. Методологический конструкт // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 44-59.

DOI: <https://doi.org/10.3192/0869-3617-2019-28-4-44-59>

Постановка проблемы

Современные тренды развития образования и связанные с ними вызовы заставляют нас посмотреть на, казалось бы, привычные институты и сферы жизнедеятельно-

сти с иной стороны, в силу чего можно выявить дополнительные ресурсы развития и решения сложных проблем. Это связано с тем, что образование как институт и сфера больше, чем образование как организация и

ведомство, – прежде всего в силу того, что образовательные и иные антропопрактики развития человека осуществляются во всё более новых институциональных гибридных формах. Например, театр делает постановку в музее или на улице и площади, оркестр играет симфонию на станции метро, а разного рода форматы открытых университетов проводятся в интеллектуальных кафе и бизнес-инкубаторах. Иначе говоря, город со всем его богатством культурно-исторических форм и институций, со всей его инфраструктурой фактически уже является своеобразным кампусом, образовательным пространством, резервуаром-сокровищем (если вспомнить культурный этимон слова «тезаурус»), который можно использовать как потенциал развития человека.

В этой связи в статье предлагается рассмотреть город с точки зрения его образовательного потенциала и в категориях образовательного пространства (кампуса), подойдя к основным культурно-историческим формам города как к образовательным институциям. При таком рассмотрении желательно удерживать как минимум три фокуса.

1. Рассмотрение пространства города и его инфраструктуры как образовательного пространства и образовательной инфраструктуры, не сводимой и не редуцируемой к привычным школе и университету (последние при этом необходимо также культурно-исторически распродметить, показав их базовые этимоны и предназначения).

2. Рассмотрение сферы образования как института образовательных и – шире – антропологических практик развития и формирования человека, а не как дисциплинарного института и матрицы.

3. Рассмотрение репертуара антропопрактик развития как практик, разворачивающихся в городском пространстве.

Представим, что эти три сферы (город, образование и антропопрактики развития) выступают как зеркала, направленные друг на друга, показывающие друг другу взаимный потенциал и взаимную дефицитность,

нужду друг в друге. От плотности, частоты и многообразия связей между этими сферами и зависит собственно богатство (тезаурус) городского пространства. В этой связи исследователь, рассматривающий разные сферы и институции, должен выстраивать рефлексивное, зеркальное видение каждой сферы и показывать их взаимную дефицитность и нужду друг в друге. Таким образом, прежде всего нам надо представить сам Город как культурно-историческую идею, город в его норме и культурном задании, историческом предназначении (см., напр., [1–3]).

Далее мы рассмотрим конкретные культурно-исторические формы, как-то: Храм, Школа, Музей, Университет и др., составляющие собственно основные инфраструктурные узлы пространства города. Эти культурные институции мы будем рассматривать не столько с точки зрения их внутренних задач, сколько с точки зрения их места в городе, в городском пространстве, с точки зрения их места и роли как особых образовательных узлов-институций в этом пространстве. Например, нам важно понять не сам по себе музей как культурную форму, о которой написано море литературы, а музей как институцию и его место в городе, как отдельный узел в каркасе образовательного пространства города.

Идея и норма города

У всякой культурно-исторической формы есть базовая, родовая идея, её смысл, ради которого она зародилась. То есть онтологический Исток, из которого и рождается эта форма. Дом создан для проживания в нём, для того, чтобы в нём хранился очаг, рождалась семья, охранялись семейные устои, связи и традиции. Площадь создана как публичное место, к которому стекаются люди, связи, коммуникации, это пространство обмена – вещами, товарами, людьми, идеями. Здесь люди встречаются, обсуждают свою совместную жизнь и принимают значимые для всех решения. Где-то на пересечении Дома (приватная жизнь) и Площади

(публичная жизнь) зарождается Город как место, стягивающее пространство, место, в котором воспроизводится исток самого человека. Это место собирания и ограждения (о-город) человеком себя таким образом, чтобы выполнить своё предназначение, задачу своего пребывания в мире: «город охраняет, спасает, о г р а ж д а е т находящийся внутри его род, племя, народ» [3, с. 129]. Обретение места в мире выступает главной жизненной задачей любого человека, появляющегося на свет. Если он своего места не обретает, то остаётся онтологически неуместным, бомжом.

Поэтому Город понимается в культуре как место обитания, которое выстраивается и создаётся специальным образом – как пространство, в котором человек становится человеком за счёт богатства представленных ему антропопрактик, богатства образовательного пространства в лице его инфраструктурных узлов, крепящих пространство: школ, музеев, театров, площадей, храмов. В этом смысле город понимается как человеко-размерный топос, в котором представлены различные культурно-исторические формы, через приобщение к событийности которых человек становится собой (см. о человеко-размерности как норме города [2]). Именно поэтому город богат событиями изменений и взрослений, событиями преобразования человека. Точнее, поэтому место обитания человека и становится Городом. Это и делает место обитания событийным и собственно городом, отличным от других мест как раз степенью *концентрации, полноты и разнообразия* образовательной инфраструктуры, делающих возможными события изменений и преобразований¹.

¹ Если описывать город в категориях пространства и инфраструктуры, то для его описания вводятся такие критерии инфраструктуры, как *полнота* городских функций, *разнообразие* функций, *концентрация* функций, *связность* функций. На этой основе вводится понятие «пространственный каркас города» [4]. В начале 1990-х гг., например, в Новосибирске был открыт первый

Ключевыми инфраструктурными признаками любого пространства (здесь – образовательного пространства города), таким образом, выступают: концентрация, полнота и разнообразие репертуара антропопрактик событийности культурного взросления человека. Через описание степеней концентрации, полноты и разнообразия антропопрактик событийности выделяются разные модели города, городских образовательных топологий.

Современный город при этом сочетает в себе как традиции древнего города и концепции старого урбанизма, так и новации современного города и концепции нового урбанизма. Если древний город доводит к воспроизводству прошлого через приобщение к Истоку, точке рождения и приобщения к священному началу и к организации жизни в космосе, преодолевающем хаос, то современный город доводит к будущему, раздвигает границы и становится пространством возможностей и множества точек изменений и становлений, становясь полицентричным. Старый урбанизм как парадигма держится на таких опорах, как место, точка, центр, границы, собирание себя в целое через приобщение к центру мира, преодоление хаоса в космос, создание города как демиургия по единому плану-карте. Новый урбанизм строится на таких опорах, как индивидуальные треки-траектории, неторные тропы в городе-джунглях, фланёрство, полицентризм, пространство без границ, вырисовывание своих личных жизненных маршрутов на карте города [2; 5; 6].

При всём различии, которое проводится в городской антропологии между древним и современным городами, культурно-исторические формы остаются опорами городского пространства как целого, узлами его инфраструктуры. Из этих опор и строится всё городское тело, его инфраструктура,

секс-шоп. Местные моралисты были возмущены. Но специалисты по урбанистике сказали: не волнуйтесь, просто появилась ещё одна городская функция.

оформляется его архитектура. К опорам, составляющим городскую инфраструктуру, относятся такие институциональные культурно-исторические формы, как Храм, Музей, Театр, Школа, Дом, Университет, Площадь.

Храм. Исторически Город начинается с Храма. Через создание города человек приобщал себя к мировому началу мира, соотнося себя и своё обиталище с сакральным источником, дающим силу [3, с. 129]. Город прежде всего выступал местом-обиталищем, защищающим человека. А уже потом – физическим местом для проживания. В пределах город представлял собой воплощение небесного Града на земле с чётко выраженным и выделенным Храмовым центром [7, с. 7–8].

Исходной мерой бытия в городе для человека становился храм, храмовое место и действие, участвуя в котором человек становился соразмерным городу-храму. Соразмерность человека храму рождала и образ такого человека, описанный в культуре как образ совершенного человека [7; 8]. Последний есть Тот, который встаёт на путь преображения, совершая практику «заботы о себе». Заботящийся о себе становится соразмерным городу-храму. А город-храм – соразмерным человеку Пути. Тем самым образование человека как Путь уже было встроено в храмовое действие и городское пространство.

Поэтому Город начинается с Храма, храмового места и действия. Сначала выбиралось место, на котором ставилось святилище. Через него проводились линии по кругам света, пересечение которых образовывало улицы и кварталы². Другие узлы городской пространственной инфраструктуры и культурные формы и институты были потом. Сначала был Храм как священное место и Площадь рядом с ним. Храмовость и пло-

щадность в сочетании рождали Город, с одной стороны, защищавший человека от Хаоса, с другой – дававший возможность быть вместе, это место и пространство коллективного общежития.

Площадь. Исторически площадь выступала естественным продолжением Храма, выполняя исходную главную функцию – проведение храмового коллективного действия. Поэтому мы говорим прежде всего о храмовой площади. Вторым источником площади и площадности как феномена выступает, разумеется, торговля. Площадь долгое время выполняла и поныне выполняет функцию рынка, места для обмена товарами, услугами, дарами, связями. В разных городах в разные времена на одной площади храмовая и рыночная функции соединялись. В других городах и в другие времена они разводились. Третьим источником площади выступает собрание, место, на котором решались общие городские проблемы, как, например, агора в Афинах. Также для этого был предназначен римский форум [1, с. 164–166].

С развитием городов площадь всё более утрачивает свою сакральную функцию храмового места-действия и берёт на себя функцию места для проведения демонстраций, зрелищ, парадов, коллективных праздников и гуляний (что, разумеется, объяснимо для эпохи секуляризации и замены священного действия профанным праздником³). Бывало и так, что в силу бурного индустриального развития городов площадь вообще исчезала в городе как феномен. Например, в Нью-Йорке как таковой площади просто нет. А в Далласе площадь превратилась в огромную автостоянку. Во многих городах площади превращаются в разновидность развязок одного уровня.

С одной стороны, площадь удаляется от храма. А с другой – нагружается новыми задачами и функциями. Но неизменной оста-

² См. рождение первой модели города и городского планирования античных городов у архитектора Гипподама [9].

³ Впрочем, в Средние века и эпоху Возрождения на одной площади проводились в разное время как храмовые крестные ходы, так и карнавалы шествия – в зависимости от церковного календаря.

ётся главная: на площади собирается множество народа, чтобы продемонстрировать друг другу единство: народ разделяет либо общую радость (юбилеи, праздники, парады), либо горе (похороны вождей и героев).

Зачастую переплетение разных функций создаёт своеобразный культурный оксюморон, как это случилось с Красной площадью в Москве. Рядом с торговой площадью и местом публичных казней, которое расположилось у Храма Василия Блаженного, вожди поставили Мавзолей (по сути – языческое капище) и некрополь у кремлёвской стены. Торговля, праздник, казнь и храмовое действие стали сочетаться с кладбищенским духом. Со временем такое сочетание примелькалось, хотя оно до сих пор вызывает удивление: Площадь зажата между торговыми рядами (ГУМ), Храмом, Музеем (Исторический музей) и некрополем вдоль стены, за которой вообще-то расположена резиденция верховной власти. Этот достаточно уникальный случай говорит об одном: Москва – Третий Рим. В ней в этом месте сосредоточены все виды власти (духовной, светской, культурной, экономической и прочая, и прочая)⁴.

Но вернёмся к идее Площади. Нам важно удержать образовательный смысл и контекст этого феномена. Площадь и площадность нужны прежде всего с точки зрения осуществления коллективного и публичного действия, которое помогает разорвать узкие границы и стены отдельных оторванных друг от друга ведомств и заведений. Для образовательного пространства это важно так же, как важно место коллективного коммуникативного действия, например в детской игре, без чего сама игра перестаёт быть игрой.

Музей. В Британской энциклопедии термин «музей» включает в себя «картинные галереи, церковные сокровищницы, исторические памятники, выставки на открытом воздухе, ботанические и зоологические

сады, аквариумы, библиотеки и архивы, открытые публичке» [10, с. 11]. Перечисление ни о чём особо не говорит. Список можно продолжить. Главное – понять ту базовую культурную практику, породившую музей как культурную институцию, однажды сформировавшуюся и далее развивающуюся уже тысячелетия.

За феноменом музейона стоит священный ритуал поклонения Музам, осуществление постоянного ритуала посвящения искусствам (τέχνη). К памяти Истока необходимо было приобщаться. Таким местом поклонения мог быть сад, роща, берег реки, озера или храм [10]. Исторически таким архетипом приобщения и стали античные музейоны – как святилища Муз⁵.

Уже в эпоху Возрождения Марсилио Фичино во Флоренции фактически пытался возродить именно такую модель музейона, создав на своей вилле сад-музейон, поставив там бюсты античных авторов, создав библиотеку, святилища и повторив тем самым некое подобие античного музейона. Заметим, что владельцев и создателей садов Муз, которые затем стали создаваться и в других местах, не смущало соседство возрождаемых языческих культов и христианских святынь (языческое святилище рядом с христианской капеллой). Понятно, что возрождение античной формы мыслилось как приобщение к истокам, к образцам, к идеалу для подражания. Само нахождение в музейоне мыслилось как место приобщения к сакральному истоку и как повторение архетипа, культурной формы, где оказались сплётёнными самые разные культурные практики: образовательная, исследовательская, практики хранения, собирания образцов и само храмовое действо⁶.

⁵ Пинакотеку (собрание картин) в Афинском акрополе уже можно считать прообразом современного музея. Начиная с Возрождения пинакотеками стали называться картинные галереи и музеи живописи.

⁶ В то время музеем называлась вся система гуманистического образования. Понятно, что античный музей не был музеем в современном по-

⁴ Заметим, что для Руси и России духовным центром, незримой духовной опорой долгое время была Троице-Сергиева лавра, а не Кремль.

Если приподняться над религиозным планом на историко-культурный уровень и попытаться вычлениить культурное ядро, исток, порождающий собственно музей как культурно-историческую форму, то мы видим, что музей создавался прежде всего как священное место, в котором через практики приобщения воспроизводилось начало, восстанавливалась связь современных поколений и предыдущих и через них – с самим сакральным Истоком. И тем самым работал механизм трансляции и передачи культурных образцов мышления и действия посредством духовных практик (антропопрактик). Эти практики воплощались в практики хранения артефактов, священных ранее предметов культа или повседневной жизни, что затем и воплотилось в создание музейных хранилищ, собраний, фондов, архивов. Но собственно сами по себе хранилища артефактов были лишь поверхностным планом музея, за которым прежде всего была заложена практика приобщения к священным местам и истокам и восстановления связи с прошлым. Тем самым мусейон как храм искусств представлял собой культурный синкрет, связку культурных антропопрактик, совершая которые люди приобщались к памяти истока, начала.

Много позже, уже в Новое время, от исторического истока стали отделяться конкретные виды и формы музеев: исторические, художественные, научные, научно-технические, музеи народных промыслов, музеи книг и др. Но это уже связано со специализацией музеев и выделением разных собраний и хранилищ, для систематизации и описания

нимании. Но это было «место, где шла работа над живой культурой, нечто вроде академии пополам с университетом» [11, с. 319]. Александрийский мусей был одновременно научным институтом, библиотекой и академией, фактически выступая прообразом будущего университета. Здесь был двор для прогулок, зал для разговоров, комнаты для занятий с учениками, лаборатории, обсерватории, столовая для общих трапез и главное – библиотека.

которых требовались специалисты. Например, в картинной галерее работают одни, а в археологическом музее – другие. Но и там, и там мы уже не увидим главного, того, что породило мусейон, – практику приобщения к истоку, ритуал приобщения к сакральному месту, то есть собственно храмовое действо. Оно было перенесено в Храм.

А сам музей продолжал искать новые формы и виды собственной культурной идентичности, что привело к созданию в XX в. самых разных моделей: открытый музей, рассредоточенный музей, музей-реконструкция, музей-театр, событийный музей и т.д. [12]. Например, Музей человека и промышленности во Франции, созданный в 70-х годах прошлого века, так и позиционирует себя как музей, в котором нет кураторов и публики как таковых, а все посетители являются действующими лицами музейных событий. Разумеется, профессиональные музейные работники там занимаются ведением каталогов, проведением исследований, организацией публичных действий, но они работают в сотрудничестве с местным населением и зрителями. Сами выставки проводятся как коллективные события, подключающие посетителей к коллективному познавательному действию [12].

Библиотека. Составной частью мусейона всегда была библиотека как хранилище священных текстов. Самой знаменитой в античности была Александрийская библиотека, созданная в рамках мусейона. Создавались библиотеки и в рамках мусейонов внутри античных философских школ в Академии Платона и в Ликее Аристотеля⁷. Исторически первые библиотеки-собрания священных книг создавались, разумеется, при храмах.

Сама идея создания таких собраний возникла по простой практической причине – в связи с накоплением текстов, книг, рукописей и необходимостью их описания и систематизации. В связи с чем стала необходимой

⁷ Библиотека Аристотеля считалась самой большой частной библиотекой. Она не сохранилась.

и востребованной работа по систематизации и каталогизации текстов⁸. Появляется фигура библиотекаря, книжника. Библиотека в этом плане возникла как культурная форма довольно поздно. В древнегреческих городах, даже в Афинах, учёные мужи-философы обходились без собирания книг. Культура, что называется, бралась с голоса. Речь бралась с языка и живого образа учителя, «дразнящего собеседника». Много позже, по мере развития христианства, при монастырях также создавались библиотеки для хранения и систематизации античных и христианских текстов. Благодаря монастырским библиотекам удалось сохранить многие христианские и античные памятники.

Школа. Понятно, что для обучения грамоте, чтению и письму, чтобы сформировать грамотных священников и писцов, при храмах и библиотеках должна была появиться школа. И она появилась.

Школа как феномен в настоящее время сильно растеряла своё историческое предназначение, превратившись в дисциплинарное учреждение. Хотя культурный этимон предполагает несколько базовых допущений и заданий для школы как для феномена и института. Прежде всего, школа означает свободное (от тяжёлого физического труда и зарабатывания на кусок хлеба) занятие человека азами наук и искусств. С одной стороны, это предполагает определённое усердие ради освоения всего накопленного круга знаний и образцов, с другой – это происходит не под внешним насилием, а сугубо в результате собственного решения в ситуации остановки, задержки, какой-то паузы, требуемой для осмысления своего жизненного пути⁹.

⁸ В Александрийской библиотеке этим занимался поэт Каллимах, впервые составивший её каталог в 120 книгах с указанием авторов, названий и содержания их сочинений.

⁹ См. культурный этимон слова: σχολή – задержка, приостановка, досуг, свободное время, праздность, отдых, занятие во время досуга, учёная беседа, место для учёных бесед, основная школа.

Это едва ли не праздное занятие – школьность. Оно не предполагает усилия и насилия. Оно предполагает наличие свободного времени, досуга, которые человек может потратить на самого себя, будучи свободным, освобождённым от непосильного физического труда ради куска хлеба¹⁰. Поэтому схоле – это занятие свободного гражданина города.

Этот смысл, если вдуматься, – самый главный в школе как феномене: человек не обязан никому и ничему с точки зрения своего образования, то есть формирования своей личности. Образование его самого, его личности есть его частное ответственное дело, дело его жизни. И он сам решает (и отвечает за это), каким и кем ему быть и быть ли вообще. Много позже школа, загруженная дополнительными смыслами (ростом наук, знаний, дисциплиной как наукой и как формой надзора), превратившись в дисциплинарную структуру наряду с тюрьмой и клиником, перестала быть таким местом свободного учёного времяпрепровождения, местом, где человек сам может отвечать за собственное образование. И тем самым школа перестала быть школой – она потеряла человека. Она перестала быть местом, где человек строит себя сам. Место учёных умных бесед не может быть одновременно и дисциплинарным учреждением.

Итак, с точки зрения своего корня и предназначения сферу образования можно по-

¹⁰ Это не отменяет того, что в течение нескольких лет каждый свободный гражданин, мальчик должен был проходить все азы чтения, письма, счета, музыки и пения. Выучивание алфавита по буквам, слогам, словам и далее заучивание текстов как раз выступает основным трудным, но благодарным делом. Само прохождение по этим азам только повторяет базовый принцип – повторение алфавита есть повторение творения мира, а алфавит построен по принципу строения космоса, состоит из первостихий, букв (στοιχεῖον), освоение которых и означает приобщение тебя к космосу мира, освоение первоначал. Заметим, что буквами обозначались также ноты и числа. Ученик, познающий грамоту (γράμματά γινώσκειν), чувствовал, что он получал магическую власть [13, с. 212].

нимать как институт взросления и институт учителя-ученичества, в рамках которого происходит освоение знаний и образцов. Это освоение системы знаний и образцов, ценностей и норм было выстроено по модели энциклопедии. Энциклопедия (ἐν-κύκλιος παιδεία) в греческой традиции, собственно, и означает образование, то есть пошаговое движение и формирование человека, проходящего через весь круг мировой культуры¹¹. Этот идеал стал понятием общего универсального образования вообще для эллинов всего греческого мира. В энциклопедический круг входили все науки и искусства классической Греции¹². Тем самым в культуру вводится идея универсума знаний и опыта.

Модель энциклопедии переводит идею универсальности в саму школу как институцию: в школе человек по шагам (альфа, бета, гамма, раз, два, три ...) осваивает космос человеческой культуры. Совершая шаги, он переживает сложный метаморфоз взросления и становления себя человеком¹³. Эти

шаги вымеривались в последовательном движении по основам наук и искусств, как ступени лестницы, вошедшие и далее в языки мира (scālae, лат. *лестница*). Постепенное (по степеням сложности), ступенчатое движение по лестнице развития предполагает также и масштабность действия (итал. scala, *шкалб*, *масштаб*), заложенную в самом понятии движения по кругам знаний.

Тем самым образование как институция и пространство предполагает создание условий по переводу – за счёт действия умного посредника-взрослого (учёного мужа, педагога-наставника, пестуна-тьютора) – подрастающих поколений из детства во взрослость, то есть в культурное совершенное. «Образование» означает не только передачу и трансляцию образцов мышления и деятельности и не только прикрепление поколений к культурной рамке, но и удержание на себе как институте культурной нормы.

Но сфера образования понимается нами не только как институт школы, но и как определённая инфраструктура в городе, в которой выделяются, выстраиваются инфраструктурные места-точки, в каждой из которых осуществляется своя специфическая антропопрактика взросления (и заботы о себе). Это школы, музеи, библиотеки, театры, улицы, площади, храмы, гибридные формы (в современном городе уличные практики перформанса, edutainment и др.).

В настоящее время сфера образования как институт испытывает эрозию именно культурной нормы: нормы взросления и нормы мышления, нормы возраста (продлённое детство, инфантилизация, сдвигание возрастных границ), а также институциональных форм (кризис института родительства, детских сообществ, семьи, школы как образовательного института). Ключевой причиной эрозии нормы и институтов является выхолащивание содержания деятельности, которое выстраивалась в совместном действии учителя и ученика. Из этой сферы выводится, собственно, самое главное – антро-

¹¹ Современные авторы полагают, впрочем, что идея энциклопедии как осознанный специальный термин появляется только в XVI веке [13, с. 247].

¹² Слово ἐν-κύκλιος означает прежде всего «кругообразный», «круглый», «повторяющийся», «поочерёдный». Тем самым предполагается постоянное повторяющееся движение по кругам развития, посменное, поочерёдное повторение действий. В цирке лошади скачут по кругу, один круг за другим. На стадионе спортсмены бегут по кругу, один за другим, участвуют в коллективном агоне, стремясь победить. Круговое движение вошло в сознание европейца как модель жизни-испытания, в котором душа должна пройти все «круги ада». Дальше от идеи энциклопедии мы попадаем в модель странствий по кругам жизни и смерти, испытывая и изживая все страсти и совершая прецедент преображения, переживая собственный метаморфоз. Так в само образование, школу, включается в качестве жизненного задания главное – становление человека.

¹³ В русской азбуке сохранилось это пошаговое действие. Перечисление букв азбуки является фактически рассказом (сказом) о начале творения мира через творение слова: аз, буки, веи... [14].

попрактика заботы ребёнка о самом себе, а взрослый перестал быть носителем образца, культурной нормы взросления и приобщения к культуре¹⁴. Между тем эту функцию всё больше стали брать на себя другие городские инфраструктуры, поставленные в современном городе (в отличие от древнего) вне школы: улицы, площади, театры, музеи, супермаркеты, стадионы, фитнес-центры.

Задача заключается не только в том, чтобы вернуть человека с его антропопрактикой в школу, а в том, чтобы расширить максимально и сделать богатым пространство антропопрактик в современном городе, используя в том числе богатство культурных традиций города.

Университет. Энциклопедия как модель образования, предполагающая идею пошагового движения-становления человека и идею приобщения его к космосу знаний, ценностей и образцов, естественным образом вошла в модель университета.

Известно, что университет как институция исторически сформировался из первых ремесленных корпораций в городах. Университет возник именно как *корпорация*, как некая общность людей, учителей и учеников (*Universitas magistrorum et scholarium*). В его генезисе были заложены два основных смысла «университета» как *символа всеобщего* – это сообщество людей и то всеобщее, универсум, ради которого люди объединяются. Кто объединяется и во имя чего? Учёное сообщество во имя универсума знаний? Цеховые корпорации ради универсума ремёсел? Профессура и студенты ради компетенций? Социальные сообщества ради коммуникаций? Постиндустриальные инженеры ради технологий? Как бы мы ни называли современные революции (цифровая или ещё

какая), происходит процесс объединения и образования сообществ. Но ради чего?

Все знают и признают идею универсальности, которую заложил В. фон Гумбольдт в свой классический Берлинский университет. Но не все знают, в каком контексте понималась эта идея универсальности. Базовые принципы Гумбольдта означали следующее: «Поскольку эти учреждения (университеты. – С.С.) могут достигнуть своей цели только в том случае, если каждое из них по мере возможности будет сопрягаться с идеей науки, то *уединение и свобода* суть господствующие в их стенах принципы» (цит. по [16, с. 67]). Вспоминая корень феномена школы, мы понимаем, откуда такое представление об университете. Он прежде всего должен сохранить возможность для конкретного человека свободно заниматься науками и искусствами в уединении, отдавая ему право самому решать судьбу собственной личности, куда ей дальше идти по энциклопедической лестнице. В этой связи принципиальным остаётся вопрос: что есть университет в современном городе как сообщество и ради чего оно, это сообщество, объединяется?

Коль скоро виновником торжества всегда выступает человек, остающийся постоянно становящимся пятым элементом (*quinta essentia*), то перед университетом ставится культурное задание: универсальность развития человека, его качеств и способностей. Вокруг этого задания и должен строиться современный университет. Такое самоопределение университета вполне подходит и под родовое понятие «университет», и под родовое становление самого человека.

После 1968 года, революции студентов Сорбонны и американских колледжей, эту классическую модель университета стали всё больше ставить под сомнение (такая модель оказалась «в руинах» [17]). А с формированием новой экономики, массовизацией образования и превращением последнего в платную услугу сам университет всё более стал пониматься как бизнес-корпорация или

¹⁴ Кризис школы вовсе не означает отсутствия поиска новых моделей школы, чем занимаются многие философы, психологи и педагоги. Например, вновь актуальным становится возвращение к лозунгу, который был провозглашён в своё время Э.В. Ильенковым: школа должна учить мыслить (в отличие от школы-транслятора готового знания) [15].

бюрократическое учреждение, производящее в лучшем случае знания и компетенции, капитализирующие их обладателей, в худшем – людей с дипломами. Идея универсума знаний и развития человека стала уходить и подменяться разного рода прикладными задачами, стоящими перед конкретными университетами. Университет как институция, «дом наук и искусств», производящий ранее универсальное развитие человека, нынче стал местом, где «воспроизводится посредственность, культивируется необузданность, программируется высокая безработица и транжирился много времени и денег» [18, с. 101]. Университетами в мире стали называться самые разные вузы: потребительской кооперации, педагогические, архитектуры, искусств, экономики, бизнеса, финансов и проч., что говорит вообще-то о принципиальном вырождении и выхолащивании идеи университета.

Но нам важна здесь другая задача – понимание места университета в образовательном пространстве современного города, предполагающее удержание и возрождение родовой задачи – развитие универсальных сил и качеств человека. Только тот университет будет реально конкурентоспособным и современным, который будет выстраивать не просто практико-ориентированное (это капкан, практика бывает и порочной), а личностно-ориентированное образование. Вокруг конкретного человека надо строить образование, а не встраивать его в мегамашины и дисциплинарные матрицы надзора и наказания.

А значит, даже если университет и большой и в нём учатся десятки тысяч студентов, вопрос стоит так: выстраиваются ли в нём очаги и полигоны для самоопределения и самообразования, вокруг которых и создаются сервисы, условия, технические, организационные, финансовые ресурсы, или не выстраиваются? Создаются в университете такие полигоны личностного развития, или человек встроен в мегамашины разного типа, превращаясь просто в функцию?

Поэтому университет как универсум, как общность может объединяться только ради универсального человека, и никак иначе. Всё остальное – лукавство, капканы, редукции, прилады, сервисы и условия. Ведь разного рода виртуальные и технологические модели современных университетов пытаются использовать, эксплуатировать только нужную им модель человека, то есть его часть, человека частичного, а потому ущербного, которым, разумеется, легче манипулировать. Какие здесь предложены варианты?

Модель университета-супермаркета. Здесь достаточно иметь человека-потребителя, покупающего образование как услугу и набивающего корзину образовательных кредитов. Набрал 120 кредитов – получи бакалавра. Причём любого колледжа – европейского, американского и проч.

Университет проектного (как вариант – предпринимательского) типа. Здесь выстраивается модель человека-проекта, предпринимателя. Но далеко не все люди могут вступать в такую модель. Она жёсткая, рассчитана на витально сильных, активных и предприимчивых¹⁵.

Модель неоконсервативного типа, университета-консерватории. Она нацелена на сохранение наследия и на приобщение к наследию, архивам, классике, образцам. Такая модель возможна. Но она не может быть универсальной и единственной. Она вообще предполагает штучное образование, подготовку уникальных людей, людей с дарованием. Это театральные вузы, консерватории, художественные, хореографические учили-

¹⁵ Особо можно выделить модель предпринимательского университета, который нацелен на формирование у новых поколений особых предпринимательских компетенций, лидерских качеств, способности работать в ситуации риска и неполного знания [19–21]. Эта модель отличается от всех предыдущих тем, что она предполагает ориентацию не на прошлое знание и накопленные в культурной традиции образцы, а на практику работы с образами будущего, что в корне меняет всю образовательную парадигму.

ща и т.д. По этой модели можно готовить, например, и педагогов-тьюторов. Штучно, под заказ.

Какую модель ни возьми, будет пример, отдельный тип с выделенным, одним базовым процессом. И объединить их тоже нельзя. В результате из таких моделей выходят человеки-недоделки, частные и ущербные. А модель гибридного типа, модель-конфигуратор, выстроенную по принципу трансформера-конфигуратора, ещё никто не сделал.

Университетский кампус. В контексте нашей базовой темы (город и его образовательное пространство) самым поздним феноменом из всех культурно-исторических форм рождается университетский кампус, фактически повторяющий и воспроизводящий город в его миниатюре. Рассмотрим некоторые вопросы, связанные с созданием университетских кампусов, через призму их роли и места в современном городе.

Понятие «кампус» впервые было употреблено в 1774 г. для описания территории Принстонского университета в США. Слово «campus» означает «поле», «открытое пространство». Университетские кампусы с тех пор выработали несколько моделей. Назовём их вкратце (см. также [22–24]).

Классический тип университетского кампуса. Находится на отдельной территории, за городом. Содержит в себе фактически почти все городские функции и инфраструктуры: учебные корпуса, научные лаборатории, свой театр, музей, библиотеку, спортивный комплекс, рекреационные зоны, свою церковь (часовню) и т.д. Фактически такая модель повторяет, с точки зрения плотности и разнообразия среды, сам город. Предполагается, что за счёт этого создаётся желаемая среда обитания, в которой студенты могут жить и учиться, заниматься науками и искусствами, каждый день общаться друг с другом и преподавателями, заниматься любимым делом, проводить свободное время. И все объекты кампуса находятся в шаговой пешеходной доступности (10–20 минут ходьбы). Примерами такой модели могут быть, как правило, почти

все американские университетские кампусы, выработавшие такую модель (Калифорнийский университет в Беркли, Принстонский университет и др.), кампусы китайских университетов¹⁶.

Главным минусом такой модели является то, что студенты фактически живут в научно-образовательных резервациях (как учёные, например, живут в закрытых научных городках) и всё равно всегда смотрят и устремляются в город. Современные города всё более становятся конструкциями с плавающими границами («город без границ») [25]. Территории становятся всё более урбанизированными районами и большими агломерациями [26]. Границы между городом и негородом постепенно размываются. Признаком городской жизни становятся всё более не география и место обитания, а способ и тип жизни, тип мышления и действия¹⁷. Тем более изолированные университетские кампусы никогда не угонятся за развитием и богатством городской жизни. Кампусы никогда не создадут и не повторят всё многообразие жизни, в которой нуждается современный человек. Также проблемой таких кампусов уже становится то, что университеты, стремясь усилить свою конкурентоспособность, расширяют географию своих услуг, всё более переходя на онлайн-обучение, экспортируя свои услуги за собственные географические пределы (разного рода МООС)¹⁸.

¹⁶ Учитывая масштаб китайских университетов, принцип шаговой пешеходной доступности у них уже нарушен. В этих кампусах приходится прибегать к услугам микроавтобусов, курсирующих по территории.

¹⁷ В центре города, например на Манхэттене, может жить человек с сознанием провинциала и обывателя, не горожанина. И таких много. И наоборот, городским типом жизни и сознания может обладать человек, живущий где-нибудь на окраине или в географической провинции.

¹⁸ Уже есть примеры, когда на онлайн-курс записываются миллионы иностранных студентов и слушателей [27]. При таких форматах открытого электронного обучения границы, изолированность, отделённость кампусов теряют свой смысл.

Вторая модель – *городской университетский комплекс*, находящийся внутри города. Он занимает свою локальную территорию, имеет свою компактную плотную застройку. Этот комплекс как бы выгорожен, вырезан на территории города. С одной стороны, в этом кампусе жизнь студентов также кажется отгороженной, обладая своей микросредой. Но, с другой стороны, город всегда находится тут же, за оградой. Эта модель имеет ограничения с точки зрения роста территории кампуса, он зажат в городе, имеет в этом смысле жёсткие пределы в своём развитии. Как правило, такие кампусы создавались в Советском Союзе – как университетские городки внутри города.

Третьим типом является *модель университета распределённого типа*, или городской университет (urban university). Такой университетский комплекс представляет собой уже не кампус классического типа (первая модель), а совокупность университетских объектов, рассредоточенных по территории города. Примерами такой модели служит Нью-Йоркский университет в Гринвич-Вилледж или Сорбонна в Латинском квартале. Главной отличительной чертой подобного университета является его пространственная включённость в насыщенную городскую среду. С одной стороны, сложностью, а с другой – потенциалом роста такого университетского комплекса является то, что его объекты рассредоточены по всему городу. Но необходимость связывать их через программы обучения, через научно-учебные форматы заставляет такие университеты так или иначе прибегать к главному ресурсу – самому городу с его богатой инфраструктурой. Особенно ярко эта необходимость выражена в столичных городах, где сосредоточены крупные национальные университеты. К таковым относятся университетские комплексы в Москве, Санкт-Петербурге и других городах-миллионниках России.

К таким университетским комплексам относится и НИУ Высшая школа экономики [22; 28; 29]. Высшая школа урбанистики НИУ ВШЭ в 2011–2013 гг. разработала концепцию пространственного развития университетского кампуса особого типа – кампуса, встроенного в городское пространство Москвы по принципу взаимного обогащения города и университета, фактически предполагая выстраивание совсем новой модели – *города-кампуса*, развитие центрального кампуса, интегрированного в историческую среду. Согласно этой модели предполагается выстраивание университета, открытого городу. Данный подход был понятен и объясним. Строительство за городом огромного кампуса влечёт за собой огромные затраты на капитальное строительство, прокладывание коммуникаций, дорог и всей инфраструктуры. Между тем исторически НИУ ВШЭ был создан именно как внутригородской университет распределённого типа, по своей идеологии и концепции развития нацеленный не на отделение от среды обитания, а на включение своей деятельности в среду большого культурного мегаполиса с богатейшим наследием¹⁹. Пока модель НИУ ВШЭ как городского университета выступает единственным в России и одним из немногих в мире примером создания университетского кампуса, интегрированного в городскую среду и пытающегося использовать город как ресурс для собственного развития, выступая одновременно и драйвером развития самого города.

¹⁹ Для справки. НИУ ВШЭ – это 288 факультетов, кафедр, образовательных, научно-исследовательских и смешанных подразделений. Здесь учатся 15740 студентов и аспирантов, 44380 слушателей ежегодно посещают курсы дополнительного образования. В университете работают 6398 сотрудников, в том числе 3356 сотрудников профессорско-преподавательского и научного состава. Материальная база не успевает за ростом количества студентов, преподавателей, учёных, управленческого персонала. Университетская жизнь протекает в 35(!) зданиях, разбросанных по всей Москве [28; 29].

Город-кампус.

Образовательный конфигуратор

Всё вышеизложенное показывает явно выраженную необходимость сближения и сочетания образования и города, размыкания разных культурных форм и институций (как-то: музей, библиотека, храм, площадь, университет, школа) и формирования открытого, богатого образовательного пространства, создающего условия для выстраивания разных образовательных траекторий, для выработки совместных межвузовских, школьно-вузовских, научно-образовательных, культурно-образовательных проектов и программ обучения. Именно модель города-кампуса становится оптимальной, создающей реальные условия для того, чтобы, например, студент одного вуза мог работать в лаборатории другого вуза. Для этого нет необходимости каждому вузу создавать свой кампус и разрабатывать свои программы, конкурируя с другим вузом в борьбе за студентов (что сейчас пока и происходит). Для этого необходим режим открытости и взаимной обогащённости друг другом. Но такие модели реально возможно реализовывать не за счёт огораживания университетов, музеев, школ друг от друга, а за счёт разработки и внедрения совместных сквозных программ, внутри которых запускаются образовательные траектории для обучающихся самых разных возрастов.

Сквозной темой в таком случае становится формирование города и как места образовательного пространства, централизованного изнутри антропопрактиками развития. Тогда образование, город и антропопрактики описываются в категориях пространственных координат, и мы необходимым образом выходим на концепт антропологической навигации, которая осуществляется в пространстве города посредством антропопрактик, связанных друг с другом инфраструктурными местами, из которых, собственно, и состоит образовательная топология города. Здесь пространство города должно быть описано в таких категориях, как место (событийности), траектория, инфраструктура

мест, организация пространства и мест, связность мест, разнообразие мест, ориентация в пространстве событийности, навигация как выстраивание личностных образовательных траекторий, личных образовательных топологий, репертуар и разнообразие антропопрактик в образовательном пространстве.

В таком случае репертуары антропопрактик, их связность и многообразие выступают стержнем, крепящим образование как институт и город как пространственную культурную форму. Образовательное пространство описывается при этом в категориях полноты, разнообразия и концентрации антропопрактик. Но это уже тема отдельной работы.

Литература

1. Глазычев В.А. Урбанистика. М.: Европа, 2008. 220 с.
2. Смирнов С.А. Человеческая размерность города // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 3.
3. Топоров В.Н. Текст города-девы и города-блудницы в мифологическом аспекте // Исследования по структуре текста. М.: Наука, 1987. С. 121–132.
4. Гутнов А.Э. Эволюция градостроительства. М.: Стройиздат, 1984. 256 с.
5. Смирнов С.А. Образ города: от карты к картоиду // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2017. № 4(14). С. 28–48.
6. Смирнов С.А. Антропоидный картоид как средство антропологической навигации // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2018. № 1 (15). С. 34–48.
7. Шукуров Ш.М. Образ Храма. М.: Прогресс-Традиция, 2002. 496 с.
8. Совершенный человек. Теология и философия образа / Сост. и отв. ред. Ш.М. Шукуров. М.: Валент, 1997. 448 с.
9. Гипподамов город // Архитектура. Краткий справочник / Сост. М.В. Адамчик. Минск: Харвест, 2004. С. 144.
10. Поршнев В.П. Музей в культурном наследии античности. М.: Новый Акрополь, 2012.
11. Гаспаров М.А. Занимательная Греция. Рассказы о древнегреческой культуре. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина; НЛО, 1995. 382 с.

12. Хадсон К. Влиятельные музеи. Новосибирск: Сибирский хронограф, 2001. 166 с.
13. Маффу А.-И. История воспитания в античности (Греция). М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина. 1998. 425 с.
14. Степанов Ю.С., Проскурин С.Г. Константы в мировой культуре. Алфавиты и алфавитные тексты в периоды двоеверия. М.: Наука, 1993. 158 с.
15. Лобок А.М. Школа нового поколения: философия, ориентиры, приоритеты // Школьные технологии. 2012. № 6. С. 28–40.
16. Шельски Г. Уединение и свобода. К социальной идее немецкого университета // Логос. 2013. № 1(91). С. 65–86.
17. Readings B. The University in Ruins. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, 1996.
18. Миттельматтасс Ю. Будущее науки и настоящее университета // Логос. 2013. № 1 (91). С. 100–121.
19. Коява Л.В., Новгородов П.А., Смирнов С.А. Предпринимательский университет. Концепт // Современная конкуренция. 2018. Т. 12. № 4–5. С. 93–105.
20. Clark B.R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Emerald Group Publishing, 1998.
21. Etzkovitz H. The Triple Helix. University – Industry – Government. Innovation in Action. Routledge. NY – London, 2008.
22. Предпосылки возникновения университетской среды в районе центральной части распределённого кампуса НИУ ВШЭ. URL: [https://vuzlit.ru/338379/predposylki_vozniknoveniya_universitetskoy_sredy_v_](https://vuzlit.ru/338379/predposylki_vozniknoveniya_universitetskoy_sredy_v_rayone_tsentralnoy_chasti_raspredelennoy_kampus_niu_vshe)
[rayone_tsentralnoy_chasti_raspredelennoy_kampus_niu_vshe](https://vuzlit.ru/338379/predposylki_vozniknoveniya_universitetskoy_sredy_v_rayone_tsentralnoy_chasti_raspredelennoy_kampus_niu_vshe)
23. Пучков М.В. Университетский кампус. Принципы создания пространства современных университетских комплексов // Вестник ТТА-СУ. 2011. № 3. С. 79–88.
24. Campus and the City – Urban Design for the Knowledge Society. K. Hoeger and K. Christiaan (Eds). Verlag, 2007
25. Глазьев В.А. Город без границ. М.: Территория будущего, 2011. 398 с.
26. Воронов, Ю.П., Заусев С. А., Смирнов С.А. Агломерации и урбанизированные кластеры: к новым объектам проектирования и управления // Вестник НГУЭУ. 2009. № 1. С. 101–115.
27. Мартынов К.К. Дистанционная Coursera // Отечественные записки. 2013. № 4(55). С. 307–316.
28. Высоковский А.А. Город и университет // А.А. Высоковский. Сочинения: В 3 т. Т. 3. Public. М.: Gray Matter, 2015. С. 63–118.
29. Распределённый кампус ВШЭ в Москве. URL: <https://www.hse.ru/buildinghse/rcampus> (дата обращения 20.02.2019)

Благодарности. Работа написана в рамках проекта «Образовательное пространство и антропопрактики в античном и современном городе» при поддержке Российского научного фонда (проект № 18-78-10001).

Статья поступила в редакцию 07.03.19

Принята к публикации 14.03.19

City-campus, or Educational Space of the City. Methodological Construct

Sergei A. Smirnov – Dr. Sci. (Philosophy), Leading Researcher, e-mail: smirnoff1955@yandex.ru
Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of Russian Academy of Science, Russia
Address: 8, Nikolaev str., Novosibirsk, 630090, Russian Federation

Abstract. The article considers the city from the point of view of its educational potential and in the categories of educational space, approaching the main cultural and historical forms of the city as educational institutions. With this review, at least three focus points are retained: 1) Consideration of the city space and its infrastructure as an educational space and educational infrastructure that are not reducible to usual school and university (the latter should also be culturally and historically distributed, showing their basic etymons and missions); 2) Consideration of education as an institution of educational and, more broadly, anthropological practices of the development and formation of a person, and not as a disciplinary institution and matrix; 3) Consideration of the repertoire of anthropological practices development as a practice unfolding in urban space.

It is shown that these three foci act as mirrors directed at each other, mirroring and showing each other mutual potential and mutual scarcity, the need for each other. The actual wealth (thesaurus) of the urban space depends on the density, frequency and variety of connections between these areas.

Next, we look at specific cultural and historical forms, such as the Temple, School, Museum, University, etc., which constitute the basic infrastructure nodes of the city space itself. These cultural institutions are considered not so much from the point of view of their internal tasks, but from the position of their place in the city, in the urban space, with regard to their place and role as special educational nodes-institutions in this space.

Further, the urban space is considered in the categories of the campus city, in which this space is linked by different anthropological practices repertoires.

Keywords: city, campus city, cultural and historical forms, institutes of the city, museum, school, university, educational space of the city, university campus, anthropological practices

Cite as: Smirnov, S.A. (2019). [City-Campus, or Educational Space of the City. Methodological Construct]. *Vysshee obrazovanie v Rossii=Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 4, pp. 44-59. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-44-59>

References

1. Glazychev, V.L. (2008). *Urbanistika* [Urbanism]. Moscow: Evropa Publ., 220 p. (In Russ.)
2. Smirnov, S.A. (2019). [Human Dimension of the City]. *Praksema. Problemy vizual'noy semiotiki = ΠΡΑΞΗΜΑ. Problems of Visual Semiotics*. No. 3. (In Russ.)
3. Toporov, V.N. (1987). [The Text of the City-Maiden and the Harlot City in the Mythological Aspect]. In: *Issledovaniya po structure teksta* [Studies on Text Structure]. Moscow: Nauka Publ., pp. 121-132. (In Russ.)
4. Gutnov, A.E. (1984). *Evolutsiya gradostroitel'stva* [The Evolution of Urban Planning]. Moscow: Stroyizdat Publ., 256 p. (In Russ.)
5. Smirnov, S.A. (2017). [Image of the City: From Map to Mental Map]. *Praksema. Problemy vizual'noy semiotiki = ΠΡΑΞΗΜΑ. Problems of Visual Semiotics*. No. 4 (14), pp. 28-48. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Smirnov, S.A. (2018). [Anthropoid Mental Map as a Means of Anthropological Navigation]. *Praksema. Problemy vizual'noy semiotiki = ΠΡΑΞΗΜΑ. Problems of Visual Semiotics*. No. 1 (15), pp. 34-48. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Shukurov, Sh.M. (2002). *Obraz Khrama* [The Image of Temple]. Moscow: Progress-Traditsiya Publ., 496 p. (In Russ.)
8. Shukurov, Sh.M. (Ed) (1997). *Sovershennyyi chelovek. Teologiya i filosofiya obraza* [The Perfect Man. Theology and Philosophy of Image]. Moscow: Valent Publ., 448 p. (In Russ.)
9. *Gippodamov Gorod* (2004). [Hippodamov City]. *Arkhitektura. Kratkiy Slovar* [Architecture. Brief Guide]. Comp. M. Adamchik. Minsk: Harvest Publ., p. 144. (In Russ.)
10. Porshnev, V.P. (2012). *Mussei v kulturnom nasledii antichnosti* [Museum in the Cultural Heritage of Antiquity]. Moscow: New Acropolis Publ., 336 p. (In Russ.)
11. Gasparov, M.L. (1995). *Zanimatel' naya Gretsia* [Entertaining Greece. Stories of Ancient Greek Culture]. Moscow: Greek-Latin Cabinet Yu.A. Shichalina Publ., NLO Publ., 382 p. (In Russ.)
12. Hudson, K. (1987). *Museums of Influence* (Russian Translation: Novosibirsk: Siberian Chronograph Publ., 2001, 166 p.)
13. Marrou, H.I. (1956). *History of Education in Antiquity (Greece)*. London: Sheed & Ward. (Russian Translation: Moscow: Greek-Latin Cabinet Yu.A. Shichalin Publ., 1998, 425 p.)

14. Stepanov, Yu.S., Proskurin, S.G. (1993). *Konstanty v mirovoy culture. Alfavitny i alfavitnye teksty v periody dvoeveriya* [Constants in World Culture. Alphabets and Alphabetic Texts in Periods of Dual Faith]. Moscow: Nauka Publ., 158 p. (In Russ.)
15. Lobok, A.M. (2012). [School of a New Generation: Philosophy, Benchmarks, Priorities]. *Skolnyye tekhnologii = School Technologies*. No. 6, pp. 28-40. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Schelsky, H. (2013). [Solitude and Freedom. To the Social Idea of the German University]. Transl. from German. *Logos*. No. 1 (91), pp. 65-86. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London.
18. Mittelstrass, J. (2013). [The Future of Science and the Presence of University]. Transl. from German. *Logos*. No. 1 (91), pp. 100-121. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Koyava, L.V., Novgorodov, P.A., Smirnov, S.A. (2018). [Entrepreneurial University. Concept]. *Sovremennaya Konkurentsia = Journal of Modern Competition*. Vol. 12. No. 4-5, pp. 93-105. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Emerald Group Publishing.
21. Etzkovitz, H. (2008). *The Triple Helix. University – Industry – Government. Innovation in Action*. Routledge. NY-London.
22. *Predposylki vozniknoveniya universitetskoi sredy v zentral'noy chasti raspredelenного kampusа NIU VSbE* [Background of the University Environment Emergence in the Central Part of the HSE Distributed Campus]. Available at: https://vuzlit.ru/338379/predposylki_vozniknoveniya_universitetskoy_sredy_v_rayone_tsentralnoy_chasti_raspredelenного_kampusа_niu_vshe (In Russ.)
23. Puchkov, M.V. (2011). [University Campus. Principles of Architectural and Urban Design for Modern University Complexes]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvenного arkhitekturno-stroitel'ного universiteta = Journal of Construction and Architecture*. No. 3, pp. 79-88. (In Russ., abstract in Eng.)
24. *Campus and the City – Urban Design for the Knowledge Society* (2007). K. Hoeger and K. Christiaanse (Eds). Verlag.
25. Glazychev, V.L. (2011). *Gorod bez granitz* [City Without Borders]. Moscow: Territoriya budushchego Publ., 398 p. (In Russ.)
26. Voronov, Yu.P., Zausayev, S.A., Smirnov, S.A. (2009). [Agglomerations and Urbanized Clusters: To New Objects of Design and Management]. *Vestnik NSUEM*. No. 1, pp. 101-115 (In Russ.)
27. Martynov, K.K. (2013). [Distance Coursera]. *Otechestvennyye Zapiski* [Domestic Notes]. No. 4 (55), pp. 307-316. (In Russ.)
28. Vysokovskiy, A.A. (2015). [City and University]. In: A.A. Vysokovskiy. *Sochineniya: v 3 t.* [Writings in 3 vol.] Vol. 3. Public. Moscow: Gray Matter Publ., pp. 63-118. (In Russ.)
29. *Raspredelennyi kampus VSbE v Moskve* [Distributed Campus of HSE in Moscow]. Available at: <https://www.hse.ru/buildinghse/rcampus> (accessed 20.02.2019) (In Russ.)

Acknowledgements. The article has been prepared under the project “Educational space and anthropological practices in ancient and modern city” with the support of the Russian Science Foundation (project No. 18-78-10001).

*The paper was submitted 07.03.19
Accepted for publication 14.03.19*

Учитель и ученик: счастье человеческого общения

Донских Олег Альбертович – д-р филос. наук, проф. E-mail: olegdonskikh@yandex.ru
Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, Россия
Адрес: 630099, г. Новосибирск, ул. Каменская, 56

Логунова Лариса Юрьевна – д-р филос. наук, доцент. E-mail: vinsky888@mail.ru
Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия
Адрес: 652509, Кемеровская обл., г. Ленинск-Кузнецкий, ул. Лесной городок, 10

Аннотация. Счастье – универсальная категория, описывающая бытие человека. Получение образования, обретение знаний есть важный процесс личностного и гражданского становления. Исследовательская проблема, которую решают авторы, связана с поиском роли и возможности обретения счастья в процессе образования с теоретических позиций философии, аксиологии, социологии культуры. Обзор фелицитарных теорий и методик обнаруживает невнимание и методическую беспомощность гуманитарных наук к исследованиям счастья человека как его естественного права. Авторы считают, что постановка и обоснование категории «чувство», её введение в научный оборот социогуманитарных дисциплин востребованы в научной практике.

Современная педагогическая практика, ограниченная стандартами и инструкциями, далека от процесса обретения знаний и самораскрытия личности ученика и учителя в этом процессе. Она не только не предполагает высвобождения чувств, но и представляет угрозу для социального порядка общества, нарушая социальные позиции статусов общения учителя и ученика, «замораживая» смыслы процесса социального наследования требованиями выполнения показателей, переводя образовательный процесс из корпуса культуры в плоскость рыночных отношений. Ценность знаний входит в ценностную систему общества и в оценке не нуждается. Реализовать ценностный потенциал знаний означает создать условия для оптимального взаимодействия главных участников этого процесса – носителей статусов «учитель» и «ученик», но не контролировать этот процесс и количество выделенной при этом когнитивной энергии. Знания могут носить инструментальный смысл, но основное их назначение – служить становлению личности, а не обслуживать существование контролёров.

Ключевые слова: социология счастья, фелицитарные идеи, ценности, процесс обучения, учитель, ученик, социальный порядок, социальное наследование, социология культуры

Для цитирования: Донских О.А., Логунова Л.Ю. Учитель и ученик: счастье человеческого общения // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 60-71.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-60-71>

Человек в рамках системы образования проводит не менее одиннадцати лет, а если считать высшее – ещё до шести лет, что даёт семнадцать лет жизни. Это время формирования личности. Вопрос, который ставят перед собой авторы настоящей статьи: может ли человек обрести счастье в процессе обучения, т.е. научиться быть счастливым? Мы будем рассматривать счастье обучения,

получения знаний с позиции философии и аксиологии, с позиции права (право на счастье и образование), с позиции социологии культуры, но не с позиций педагогики.

Методология: теории и история

Современная идеология образования строится на двух взаимоисключающих установках: 1) личностно-развивающей, с её ин-

дивидуальной образовательной траектории; 2) результативной, предполагающей, что конечным итогом образовательного процесса должен стать специалист, который может успешно продать себя на рынке труда. Обе установки, наверное, ведут человека к счастливой жизни. Первая: человек максимально реализует свои потенциальные возможности, выбирая тот путь, который наиболее соответствует его чаяниям и способностям. Вторая: сразу по окончании среднего или высшего звена образовательной системы он устраивается на работу, к которой он наиболее подготовлен и которая, соответственно, даёт ему максимальный доход. Однако здесь есть неразрешимое противоречие, поскольку свободная самореализация личности (цель первой установки) принципиально не совпадает с востребованностью на рынке труда (цель второй установки). А именно эти установки определяют условия социализации человека, т.е. формирования его как суверенного мыслящего существа и как гражданина – члена определённого общества. Эти установки действуют в рамках одного важнейшего идеологического фактора – эконоцентризма, замечательного тем, что любая человеческая деятельность может быть определена количественно, выражена соответствующими показателями.

В качестве основных исследовательских категорий мы будем использовать понятия «счастье», «радость» (чувство, характеризующее ощущение счастья), «учитель» (в более широком смысле, чем «обучающий в школе»: учитель – это миссионер, выполняющий социальные роли сохранения и распространения знаний, тот, кто передаёт богатство культуры от одного поколения к другому), «знание» (сумма кристаллизованного в культуре опыта человечества). Процесс обучения мы не будем сводить к педагогике и менеджменту. Для его изучения мы опираемся на категории социальной философии, этики, социологии культуры, социологии знания, такие как «ценности», «опыт», «смысл», «социальное взаимодей-

ствие». Это даёт возможность расширить понимание взаимодействия и ролей учителя и ученика в процессе социального наследования опыта старших поколений.

Радость и счастье – это человеческие чувства, для которых гуманитарные науки не имеют точных измерительных средств, поэтому они обычно выносятся за скобки исследовательских интересов. В социально-гуманитарных науках человек изучается в виде набора функций и характеристик модального свойства. Так, психолог видит совокупность психических процессов (в смыслах адекватности поведения личности в обществе); историк занимается синхронизацией событий личной жизни и общественной истории (в смыслах сопричастности к истории); социолог понимает личность в проекциях социальных статусов и ролей («социальной функции»), прежде всего профессиональных, гендерных или других «специализированных видов деятельности» (в смыслах полезности существования человека для общества). Такое понимание личности смещается в сторону функциональной рациональности. И это оправданно с точки зрения науки: человек берётся в качестве абстрактного субъекта («в форме объекта»), лишённого эмоций и желаний, включённого в механические машины социальных институтов. В такой теоретической плоскости его можно «посчитать» и главное – проконтролировать. Но может ли функция быть благополучной или счастливой?

Результаты изучения преимущественно количественных показателей счастья человека представлены в социально-психологических и чисто психологических исследованиях, активно развивающихся со второй половины XX в. в странах Западной Европы и Северной Америки. Причём счастье рассматривается в контексте удовлетворённости качеством жизни (М. Аргайл, Х. Кэнтрил, Н. Брэдберн, А. Кэмпбелл, П. Конверс). В 1999 г. создан «Журнал исследования счастья» (Journal of Happiness Studies). Несмотря на значимость счастья в жизни человека,

социологических исследований, посвящённых этой категории, мало. В. Татаркевич констатирует, что «всеобъемлющая книга о счастье до сих пор ещё не написана, что кажется почти невероятным, если учесть, что существует такое количество книг о проблемах, гораздо менее важных для людей» [1, с. 26]. Классическими работами о смыслах счастья считаются труды Э. Фромма [2; 3], В.Э. Франкла [4], К.Р. Роджерса [5], в которых счастье понимается как стремление человека достигнуть своей индивидуальности, актуализировать, реализовать свои потенции, преодолевая барьеры неудач и страданий. Вместе с тем, несмотря на то что в социологических дисциплинах категорию чувств специалисты обходят стороной, сегодня сложился опыт исследования «индексов счастья» по разным методикам.

Исследовательские центры Gallup ежегодно измеряют счастье методом опроса. Оцениваются удовлетворённость жизнью и перспективы роста такой удовлетворённости в будущем. Рейтинг, основанный на результатах масштабного исследования Gallup World Poll [6], проводится с 2012 г. в 160 странах. Согласно результатам таких рейтингов самые благополучные люди на планете живут в Латинской Америке. «Индекс лучшей жизни» (The OECD Better Life Index) – комплексное исследование Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), которое измеряет достижения стран мира с точки зрения благополучия их населения, – включает 11 исследовательских параметров: жильё, доход, работа, общество, образование, окружающая среда, безопасность, политическая активность, здоровье, удовлетворение жизнью, соотношение рабочего и свободного времени [7]. Модель Валового национального счастья, предложенная Бутаном на одном из заседаний ООН, основана на измерениях качества жизни в балансе между материальными и духовными компонентами существования человека. В Бутане посчитали неправильным опираться на финансовые показатели (ВВП)

как на уровень благосостояния страны. Основной критерий счастья – бюджет свободного времени и возможность им распоряжаться [8].

Соответствующие методики и производимые на их основе оценки уровня удовлетворённости жизнью, действительно, интересны, но ставят под сомнение объективность получаемых результатов. Остаётся неясным, как социальные институты помогают человеку обрести счастье в нужном «объективном» количестве, возможно ли кросс-культурное сравнение, если полученные результаты отражают скорее особенности национального менталитета и самоощущения граждан, а не вненациональный уровень счастья населения. Кроме того, показатели, полученные в результате таких оценок, трудно соотнести с индивидуальными потребностями и предпочтениями разных категорий населения (по возрастному, гендерному, социально-стратифицирующему признакам), коррелирующими с удовлетворённостью от них.

Парадоксы педагогики: «счастливые показатели»

Парадоксальность современных исследований фелицитарной проблематики заключается в постулировании счастья как субъективной категории, которую пытаются измерить объективными методами. Социологические исследования счастья определяют количество счастья безотносительно к мнениям о счастье самого объекта исследования. Это отчёты в стиле «сколько» без «кто». Между тем учёные-гуманитарии соглашаются, что счастье – это субъективное состояние в объективных условиях (В. Татаркевич). Для измерения счастья необходим баланс объективного и субъективного. Это объективность особого рода – объективность мыслительных форм, принадлежащих субъекту [9]. Решить проблему измерения счастья квалитетически – значит упустить из виду главное: смыслы чувств счастья и радости. К исследованию счастья количественный подход неприменим.

В социологии есть решение данной проблемы, которое состоит в смене парадигмы контроля на парадигму понимания. Чувства поддаются анализу с позиций феноменологического, ценностно-гуманистического подходов. При отказе оценивать чувства в количественных величинах появляется возможность изучать содержание чувств (опыт, смыслы и ценности) с позиций «качественной версии» социологической науки. Чувство рождается от цепочки осознания человеком своих возможностей, своих ресурсов. Чувство высвобождается из тисков мыслей как осознание своих знаний, возможностей. Перспективы и мечтания человека воплощаются в реальность не на строгих построениях алгоритма действий. Итог таких позиций сводится к формуле «чем больше хочешь, тем меньше получаешь». Механизм созидания основан на чувстве и желании действовать от сознания возможности воплощения своих дерзаний. И на такие дерзания у человека есть священное право.

Право на счастье есть неотъемлемое право человека, относящееся к типу прав естественного происхождения, поскольку «человек является центром и целью своей жизни ... развитие его индивидуальности, реализация его личности – это высшая цель, которая не может быть подчинена другим, якобы более достойным целям» [3, с. 263]. Мы придерживаемся этой человекоцентричной позиции. Она определяет гуманным такое общество, в котором экономическая машина подчинена целям человеческого счастья, в котором есть понимание, что уважение к уникальности каждого человека – это ценнейшее достижение человеческой культуры.

Педагогическая наука внесла оригинальный вклад в понимание радости от процесса передачи и постижения знаний. Для оценки эффективности этих процессов была обоснована и введена система «показателей», регулирующих профессиональную деятельность преподавателей. Выполнение таких показателей предполагает исключительно

«достижительные» стратегии, пожирающие силы преподавателя. Внимание переключается с миссии передачи знаний на работу функционала, обслуживающего удобство чиновника, контролирующего деятельность учителя. Квалиметрическое («квалифренческое», по выражению П.А. Сорокина) отношение к процессу обучения лишает этот процесс радости самораскрытия, самопостижения, самовоплощения. Оно уводит учение от его основного смысла – быть источником дополнительной радости.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» предписывает педагогам систематическое повышение профессионального уровня и «регулярное прохождение аттестации в порядке, установленном законодательством об образовании». В разъяснениях профсоюза работников народного образования и науки РФ, уточняющих процедуру проведения аттестаций педагогических работников, подчёркивается, что «отсутствие высшего образования, учёной степени или каких-либо иных наград и достижений не может стать причиной отказа преподавателю при установлении первой или высшей квалификационной категории»¹. Кроме этих требований ничего дополнительного не содержит и Профессиональный стандарт, разработанный для педагога профессионального обучения. С точки зрения закона преподаватель *не обязан* завоёвывать призовые места в профессиональных конкурсах, выигрывать гранты, получать государственные награды, *но может* это делать по собственному выбору. Принуждение к выполнению показателей начинается в законах, регламентирующих работу образовательных учреждений местными департаментами

¹ Разъяснения по применению Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность от 03.12.14 г. Зарегистрирован Минюстом России 23.05.14 № 32408 // URL: <https://depobr-molod.admhmao.ru/upload/iblock/6e7/03.pdf>

образования и науки, которые трактуют эти законы в виде инструкций и набора «показателей», направленных на формирование рейтинга учебного заведения. Оплата труда преподавателя напрямую зависит от выполнения этих показателей. Учреждения сферы образования наполнились атмосферой «погоны» за высокими «профессиональными» результатами, обладание которыми ни студенты, ни коллеги не считают качеством интересной личности, с которой можно получить радость, проводя часы занятий. Для учеников придумана система портфолио, куда включаются различные достижения (участие в конкурсах и олимпиадах и т.п.), при этом нормальный учебный процесс остаётся в тени.

В учреждениях дополнительного образования проблема смещения целей образования (передача знаний и чувств посредством разных видов искусств) в сторону обслуживания показателей (победы в конкурсах, фестивалях) порождает проблему селекции «способных» учеников и всех остальных, которые желают приобщиться к миру искусства и реализовать право на радость от общения с прекрасным. Учиться дарить свою энергию любви, рождённую в художественном видении и творческом сотворении мира, – значит проявлять любовь к миру людей и людям в этом мире. Однако это перестало быть приоритетной позицией. Основные силы учителей направлены на воспитание «звёзд».

Образовательная услуга как социокультурная проблема

Учение есть исключительно человеческая радость в дополнение к животным радостям потребления пищи, сна, сексуальных отношений и т. п. Оно наполняется отношениями любви учителя к своим ученикам, преданности учеников своим учителям. Оно встраивается в механизм трансляции опыта младшим поколениям. Опыт не имеет количественного выражения. Зато количественное выражение имеет услуга. Произошёл перевод образова-

ния из области человеческого общения, где существует отношение «учитель – ученик», в область экономических взаимодействий «клиент – продавец услуги». (Стоит заметить, что реформаторы, говоря о субъект-субъектном взаимодействии учителя и ученика, не видят, что эта позиция напрямую противоречит позиции клиентеллы².) Процесс социального наследования опыта всегда состоял из взаимоотношений двух разновеликих статусов: дед – внук, мастер – адепт. Ученик – это позиция служения, учитель – позиция покровительства и защиты. «Услуга» переворачивает пирамиду социального порядка, вынуждая учителя занять подчинённую позицию. Сегодня учитель оказался в положении торговца, упрашивающего покупателя купить товар (сдать зачётную работу). Абсурдно говорить об укреплении статуса учителя, пока этот статус занижен.

Таким образом, во-первых, услуга как таковая предоставляется в соответствии с определёнными заданными стандартами, спускаемыми сверху, а во-вторых, она оказывается клиентоориентированной, т.е. потребители образовательной услуги становятся диктаторами. Если провести эти принципы последовательно, то инициатива оказывается либо у государства, которое задаёт стандарты услуги, либо у клиентов, т.е. обучающихся (и/или их законных представителей – родительского сообщества). Тогда все служащие, т.е. оказывающие образовательную услугу наёмные работники, поставлены во вполне определённую позицию между заказчиками. Даже с точки зрения денежных отношений говорить о работе учителя как об услуге очень странно. Может ли быть услугой, например, обучение патриотизму? Звучит несколько дико: «Учитель в течение двух часов оказывал обучающимся услугу по формированию чувства патрио-

² Так, А.Г. Каспржак утверждает, что он вполне разделяет понятие «услуги» применительно к обучению: «Мне, человеку, которого и в малой степени не коробит словосочетание “образовательная услуга”...» [11].

тизма». Однако это входит в созданный реформаторами образовательный стандарт³. И этот стандарт прямо противоречит смыслу утверждения, что «учитель – это в первую очередь мастер рождения мотивации к познанию у своих учеников»[11]. Т.е. если это требуется заказчику, то учителю надо вменить в обязанность сформировать компетенцию «быть патриотом», отведя на это соответствующее количество часов и придумав способы проверки. Потом следует провести опрос и с чувством бюрократического удовлетворения отметить, что данная компетенция освоена, скажем, на 95%. Можно записать в стандарт учителя компетенцию «быть мастером рождения мотивации». Можно загнать в такие же рамки и сочувствие, и внимание, и всё то, что мы ценим в человеческих отношениях, что не укладывается в качественные показатели.

Смешивать рынок со школой – значит подрывать основы социального порядка, который покоится на неспешном размышлении учителя (хранителя знаний) и общении с учеником. Наука и образование есть корпусы знаний, относящихся к культуре. Они включают в себя экономические отношения, но не определяются ими. Смешение «типов социальности» (Т. Парсонс) и функций фундаментальных социальных институтов опасно для жизни общества. Институт образования и экономический институт – два из пяти фундаментальных, на которых покоится общество. Каждому институту соответствуют специфические функции и типы социальности, оснащённые культурной атрибутикой, ценности, институциональные «подсистемы поддержания паттерна» поведения [12; 13, с.

61–62]. Социально компетентным человеком считается тот, кто безошибочно распознаёт отличительную культурную символику, соотносит свои действия с социальными нормами и правилами поведения в рамках социальных статусов и типов социальности (например, рынок или школа). В этом смысл социального порядка.

Постоянная смена стандартов и погоня за показателями стали нормой, которая убивает личностные отношения в сфере образования. Параллельно организована гонка в сфере науки, которая может быть обозначена как принуждение к творчеству. В результате девальвируются научные журналы, теряется доверие и уважение к обладателям высоких «показателей». Обесценивание глубины и самой ценности знаний, измерение этой глубины количественными показателями, частые изменения правил игры приводят к разбалансировке механизмов, разрушению институтов и институциональных практик, обостряют кризисную ситуацию разбалансировкой смыслов, задач, норм поведения. Если учитель несчастлив, страдает от нехватки свободного времени, необходимого для размышлений, то его ученик не будет счастлив от общения с таким учителем. Поскольку через учителей проходит всё население страны, то несчастье учителя заражает неприятностями его учеников. Счастье – это тоже поле притяжения, на котором подобное притягивается к подобному.

Ценность и стоимость знания

Теперь о знании. Знание относится к культуре, но оценивают его экономисты. Знание бесценно, но система «эффективных контрактов» и «показателей» фиксирует точную стоимость знаний. Происходит перевод знания в информацию. Информация считается, её можно измерить количественно, в битах. И тогда рождается и пропагандируется идея первенства умений по отношению к знаниям. Но ведь это подмена понятий или попросту манипулирование ими! В якобы устаревших ЗУНах меняются местами

³ А.Г. Асмолов всерьёз говорит: «Надо внимательно прочитать любой стандарт. В каждом есть ключевой конструкт – формирование гражданской идентичности, формирование любви к Родине, воспитание гордости за историческую судьбу своего народа, своей страны» (См.: Мне тесно в любой политической партии. Интервью А.Г. Асмолова «Учительской газете». 15.11.2016. URL://<http://www.firo.ru/?cat=17>).

У и З [14]. Действительно, современная ситуация, когда нужно учить при почти абсолютной доступности информации, отличается от традиционной. Но легкодоступна именно информация, набор сведений. Знания же категорически необходимы для того, чтобы уметь задавать вопросы. Это совершенно другой уровень понимания, недоступный при умении лишь «гуглить».

В рамках статуса человек наделён полномочиями исполнять совокупность социальных ролей – ролевой репертуар (Р. Мертон). Социальная роль культурно и ценностно детерминирована, правила исполнения ролей есть одно из условий социального порядка, следовательно – выживания общества. Жить в обществе и не «играть» по законам общества или неразумно, или незаконно. В статусно-ролевой концепции, сформулированной Р. Линтоном, статус есть позиция в рамках социальной системы (например, «учитель», «ученик», «мастер», «адепт»), закрепляющая совокупность стандартизированных ролей – культурных образцов поведения [15, с. 187–188].

Статус учителя традиционно имел в обществе смысл мудреца, обладающего сакральными знаниями. Носитель социального статуса «учитель» может принимать роль квазиродителя, опекающего ученика. Но навязанная ему роль квазиторговца знаниями, опекающего кошелёк, выглядит нелепо. Учительство не есть коммерция. Обладание знанием невозможно описать в категориях богатства. Знание – это пробуждение самосознания, чувств радости, связанных с этим. Знание, лишённое любви и радости, – это извращённое, пустое знание.

Смысл деятельности учителя – принимать и хранить знания, рождённые в размышлениях, и этим держать под контролем агрессию невежества. Такая задача выполняется в двух направлениях:

1) расширение сферы знаний. Знание может быть научно обоснованным («высокая», профессиональная культура), обыденным (низовая культура, фольклор, опыт наро-

да). За пределами видимого знания и опыта лежит плоскость неосвоенных знаний, представляющих из себя сюрреалистические проекции мысли, ожидающие своего освоения и воплощения;

2) распознавание сферы знаний. В кривом зеркале социальной реальности эти знания отражаются в виде извращённого понимания. Обладание знаниями представляется в таких зеркалах в качестве оружия, которое может быть использовано одной социальной группой с целью управления другими.

Смысл общения учителя с учеником – объяснение границ и возможностей первого и опасностей второго пути. Такое объяснение возможно лишь при личном взаимодействии «лицом к лицу», в ситуации «здесь и сейчас». Интерактивное обучение, возможно, решает проблему «оптимизации», но обостряет ситуацию распада солидарности поколений. Без присутствия учителя учение бесплодно. Уважение к знанию рождается на основе чувств двух людей (учителя и ученика). Чувства к экрану монитора выглядят странно. Знания, которые транслирует монитор, независимо от того, какого уровня мэтр вещает на телевизионной картинке, бесчувственно, мертво. С мёртвыми знаниями невозможно понять живой мир людей. Поэтому если онлайн-обучение возможно в качестве дополнительного при освоении какой-то узкой специальности, оно принципиально невозможно в качестве замены основного.

Социокод статуса учителя – «некто, получивший знания свыше». Учитель – это не тот, кто учит. Такое понимание смысла учительства есть намеренное (или невольное) ограничение действий носителя этой социальной роли. Учитель ничему не учит. Он мобилизатор, который готов взять на себя ответственность в кризисных ситуациях. Учителя традиционно входят в «центральную зону культуры» (Э. Шилз). Здесь мы подходим к ключевому моменту, от которого яростно отказывается экономоцентрическая парадигма: образование не есть ус-

луга по передаче чего-то от одного субъекта к другому, но помощь в самосотворении личности. Это самосотворение происходит в процессе преодоления самого себя. Человек должен привыкнуть делать рутинную работу, заставляя себя понимать непонятное, осваивать трудное. Между тем как ранняя специализация заключается, как правило, в том, чтобы сделать всё попроще. Не любишь математику – сократим до минимума. Не получается считать – возьмём калькулятор. Не хочешь читать – ознакомься с классикой в сокращении. И т.д. Но при этом человека лишают радости преодоления, счастья понимания, родившегося вдруг из тумана блуждания в сумраке несвязных образов и понятий. Ещё в античности было известно, что стремление к удовольствиям как главной цели жизни – губительно.

И ещё. Экономцентризм убивает личностные отношения, сводя всё к одной плоскости – денежной. Можно ли всерьёз говорить о личностно-развивающем обучении в этих условиях? Возьмём за точку отсчёта античную пайдейю, где человек был «растворён в общности», т.е. в социуме. Именно поэтому целью процесса социализации, включавшего и воспитание, и образование, было созидание гражданина – добросовестного члена полисной общины, для которого общие интересы были выше его собственных. Это однозначно ставило его выше раба или метека. Наиболее ярко эту особенность греческого воспитания представил В. Йегер: «Выше человека – стадного животного и человека – мнимо автономного Я стоит человек как Идея: так всегда смотрели на него греки-воспитатели, подобно грекам-поэтам, художникам и исследователям. Однако “человек как идея” означает “человек как общезначимый и обязывающий образец своего вида”. Отпечаток сообщества, накладываемый на отдельное лицо, который мы поняли как сущность воспитания, исходит у греков – всё более осознанно – из такого образа человека и в непрестанной борьбе ведёт к философскому обоснованию и углу-

блению проблемы воспитания, – с такой основательностью и целесообразностью это не достигалось нигде более» [16, с. 23]. Соответственно, когда мы говорим о том образе, который вдохновлял учащегося, мы должны сознавать меру его внутренней ответственности перед полисом. Учитель в этом случае олицетворяет полис с его гражданским устройством, историей и гордостью.

Ученик, для которого учитель – это функция, превращается в точку. С учётом этих моментов можно утверждать, что в пределе становление современного человека – это самоутверждение точки. Можно воспользоваться образом, который представлен в книге Э. Эббота «Флатландия», где описана страна, лишённая третьего измерения. Там есть и Пойнтландия – страна нулевой размерности, там находится Точка – «существо, подобное нам, но обречённое на вечное пребывание в пучине Нулевой размерности. Для неё в ней самой заключён свой мир, своя Вселенная. Она не в силах представить себе никого, кроме себя. ... Она сама воплощает для себя Единичное и Общее ...». Точка ведёт свой монолог, говоря о себе в третьем лице: «Она воплощает в себе мыслителя, оратора и слушателя, мысль, слово и слух. Она – Единичное и в то же время Всё во Всём. О счастье, о радость бытия!» [17, с. 114–115]. В информационном поле такая эгоцентрика означает полную зависимость от внешней среды. Это мгновенно улечучивающееся счастье пустоты и полной безответственности.

Знание есть ресурс человека. Ресурсные возможности имеют характеристику ценностей, которыми обладает человек. Эти ценности представляют собой потенциальные возможности, которые человек в определённый момент жизни может конвертировать в символический, социальный, материальный капитал. Обладание знанием и его составляющими (грамотность, наличие профессиональной спецификации, образованность) относится к ценностным структурам жизни людей. В Средневековье социальная дифференциация имела не только классовые

характеристики. Общество дифференцировалось по признаку «грамотный» и «все остальные», исполняющие традиционные социальные роли. Обладание знаниями считалось личным подвигом человека, выдвигало его из социальной страты [18]. Знание становилось инструментальной ценностью изменения социальной принадлежности и авторитета в обществе. В этом смысле можно согласиться, что «знание – это сила». Но сам факт существования знания в мире людей имеет терминальные характеристики [19]. Согласно классификации Н.И. Лапина, терминальные ценности есть монолитное, неизменяемое ценностное ядро. Инструментальные ценности находятся на «периферии» и в «хвосте» ценностной системы. Это ценности, которыми оперирует индивид в ситуации выбора поведенческой стратегии. Инструментальность – это внешний вектор направленности знания. Это ответы на вопросы: «почему?», «зачем?». Терминальность знаний – это внутренний вектор движения человека к самопознанию. Это ответы на вопрос: «ради чего?». Инструментальная функция знания – накопление опыта, освоение практик его использования. Терминальная функция – обретение мудрости.

Терминальная ценность знания заключается в его неоценённости, точнее – в бессмысленности его оценки. Знающий эту истину никогда не пытается оценить знание или количество знаний. Терминальный смысл заключается в том, что знание «довлеет себе», оно самодостаточно. Оно может не участвовать в поведенческих выборах человека. Знание участвует в процессах самосознания, самореализации, обретения самоуважения, осознания собственного достоинства. Присваивать баллы таким процессам бессмысленно.

Инструментальные знания приносят ответы, которые находятся в социальной сфере. Это знания, которые знакомят человека с реалиями о себе, о факте существования в этом мире. Терминальные – в глубинах личности человека, они соединяют его с «верти-

калью» опыта человечества. Обучение есть пробуждение таких знаний внутри человека.

Подведём итоги. Если понимать счастье как удовлетворённость жизнью (как это рассматривается в рамках социологических и социопсихологических исследований), то оно исключается из процесса обучения уже тем, что в условиях современной реформы цели ставятся вне процесса коммуникации «учитель – ученик». Они выводятся вовне. Тогда сам процесс не даёт удовлетворения и ощущения счастья от осознания внутреннего роста и новых горизонтов жизни. И взаимодействие двух людей, задавленных движением к показателям, также не может принести ничего доброго. Достижение внешних показателей не делает человека счастливым. Преподаватель – это хранитель знания, а не боец за качество знаний, которые могут впоследствии принести ученику доход. Школа в фундаментальном смысле – это территория служения Истине, Добру, Красоте, Любви и Надежде, а не торговая площадь. Взаимосвязь учителя и ученика есть таинство передачи культуры, регламентирующее диадку статусов в смыслах подчинения и служения (ученик служит учителю, учитель служит Знанию и несёт ответственность за истинность знаний, которые он передаёт молодому поколению). Учитель не торгует знаниями и не служит ученику. Обучение – это процесс самосозидания, где учитель играет роль мудреца и советника. Он сохраняет и предлагает знания. Цель взаимодействия учителя и ученика – обретение радости и счастья, а не торговая сделка. Смешивать контроль за образовательным процессом и процессом передачи знаний – значит демонстрировать свою некомпетентность в процессах социального наследования. Можно контролировать образовательный процесс, но контроль за эффектом от образования есть абсурд. Не понимать различия между эффективностью образования и эффектами от получения знаний – значит демонстрировать управленческую беспомощность перед процессами, смыслом и силой которых не поддаются изме-

рению и контролю. Смысл управления такой сферой – не в квалитетической тирании контроля, а в создании условий для свободного потока и обновления знаний, приносящих радость и удовольствие от встречи с ними.

Литература

1. *Татаркевич В.* Книга о счастье и совершенстве человека / Пер. с польск. М.: Прогресс, 1981. 368 с.
2. *Фромм Э.* Иметь или быть? / Пер. с англ. М.: АСТ, 2000. 126 с.
3. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Пер. с англ. А. Лактионова. М.: АСТ, 2009. 284 с.
4. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / Пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйсмана. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
5. *Роджерс К.Р.* Становление личности: Взгляд на психотерапию. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 415 с.
6. *Clifton J.* The Happiest and Unhappiest Countries in the World. URL: <https://news.gallup.com/opinion/gallup/206468/happiest-unhappiest-countries-world.aspx>
7. Индекс лучшей жизни. Гуманитарные технологии. Аналитический портал. URL: <https://gtmarket.ru/research/oecd-better-life-index/info>
8. Centre for Bhutan and GNH Studies. Theory and Policy of Happiness. URL: <http://www.bhutanstudies.org.bt/theory-policy-happiness/>
9. *Мишутина Е.А.* Социально-философский анализ феномена счастья: Автореф. дис. ... канд. филос. наук, 2009. URL: <http://www.dissertcat.com/content/sotsialno-filosofskii-analiz-fenomena-schastya>
10. *Каспржак А.Г.* Кто управляет российскими школами? // Директор школы. 2013. № 6 (33). URL: <http://direktor.ru/article.htm?id=97>
11. *Асмолов А.Г.* Шок настоящего // Образовательная политика. 2010. № 3 (41). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_26137889_59358498.pdf
12. *Парсонс Т.* Социальная система: Пер. с англ. М.: Академический проект, 2018. 530 с.
13. *Парсонс Т.* Социальные системы: Пер. с англ. // Вопросы социальной теории. 2008. Т. II. Вып. 1 (2). С. 38–71.
14. *Шелковникова Л.Ф.* К вопросу о знаниевой парадигме в образовании // Преподаватель XXI век. 2015. № 1. С. 47–54.
15. *Линтон Р.* Личность, культура, общество: Пер. с англ. // Вопросы социальной теории. 2007. Т. I. Вып. 1. С. 175–190.
16. *Йегер В.* Пайдейя. Воспитание античного грека. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2001. Т. I. 393 с.
17. *Эббот Э.* Флатландия. *Бюржер Д.* Сферландия. М.: Мир, 1976. 358 с.
18. *Манхейм К.* Эссе о социологии культуры // К. Манхейм. Избранное: Социология культуры. М.; СПб.: Университетская книга, 2000. 501 с.
19. *Лавин Н.И.* Функционально-ориентирующие кластеры базовых ценностей населения России и её регионов // Социс. 2010. № 1. URL: <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2010-1/Lavin.pdf>

Статья поступила в редакцию 06.03.19

Принята к публикации 20.03.19

Teacher and Pupil: Happiness of Interaction

Oleg A. Donskikh – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., e-mail: olegdonskikh@yandex.ru

Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia

Address: 56, Kamenskaya str., Novosibirsk, 630099, Russian Federation

Larisa Yu. Logunova – Dr. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., e-mail: vinsky888@mail.ru

Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

Address: 10, Lesnoi Gorodok str., Leninsk-Kuznetskii, Kemerovo Region, 625509, Russian Federation

Abstract. Happiness is a universal category that describes processes of human existence. Getting education, acquiring knowledge is an important process of personal and civic development. The research problem posed in the article: is it possible to feel happiness and pleasure during the process of learning?

The authors analyze this problem from the theoretical positions of philosophy, axiology, and sociology of culture. Overview of the theories and techniques of happiness reveals the methodical helplessness and invalidity of Humanities in relation to the research of happiness as a natural right of a man. The authors believe that the formulation and justification of the category of “feeling”, and its introduction into the scientific terminology of social studies and Humanities are in demand in modern scientific practice.

Modern pedagogical practice, which is limited by standards and instructions, is far from being a happy process of acquiring knowledge and self-disclosure by a student and a teacher. It does not only involve the release of feelings, but also poses threat to the social order by violating the social position of the status of the “teacher – student” interaction, “freezing” the meanings of the process of social inheritance due to the requirements of conformity with performance indicators, thus transferring the educational process from the domain of culture onto the plane of market relations. Value of knowledge is included into the axiological system of society and does not need to be evaluated. To realize the value potential of knowledge means to create conditions for happy interaction of the main participants of this process – the carriers of the “teacher” and “pupil” statuses, but not to control the amount of this process. Knowledge may have terminal and instrumental meanings, but its main purpose is to serve the formation of personality, and not to serve the existence and needs of controllers.

Keywords: sociology of happiness, felicitarian ideas, values, learning process, teacher- student interactions, social order, social inheritance, sociology of culture

Cite as: Donskikh, O.A., Logunova, L.Yu. (2019). [Teacher and Pupil: Happiness of Interaction]. *Vysshee obrazovanie v Rossii=Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 4, pp. 60-71. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-60-71>

References

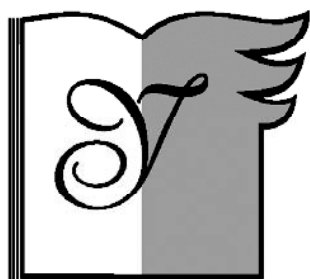
1. Tatarkevich, V. (1976). *Książka o szczęściu i ludzkiej doskonałości*. Warszawa: Państwowe wydawnictwo naukowe.
2. Fromm, E. (1976). *To Have or to Be*. Harper & Row. (Russian Translation from Eng.: Moscow: AST Publ., 2000, 126 p.)
3. Fromm, E. (1941). *Escape from Freedom*. Farrar & Rinehart. (Russian Translation from Eng. by A. Laktionov. Moscow: AST Publ., 2009, 284 p.)
4. Frankl, V. (1992). *Man's Search for Meaning*. 4th ed. Boston, MA: Beacon Press. (Russian Translation from Eng. and Germ. by D.A. Leont'ev, M.P. Papush, E.V. Eidman. Moscow: Progress Publ., 1990, 368 p.)
5. Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy*. Boston. (Russian Translation: Moscow: EKSMO-Press, 2001, 415 p.)
6. Clifton, J. (2017). *The Happiest and Unhappiest Countries in the World*. Available at: <https://news.gallup.com/opinion/gallup/206468/happiest-unhappiest-countries-world.aspx> (accessed 14.03.19)
7. *Indeks lepszej przyszłości. Humanitarne technologie. Analityczny portal* (2019). [Index of Better Life. Humanitarian Technologies. Analytical Website. Available at: <https://gtmarket.ru/research/oecd-better-life-index/info> (accessed 14.03.19) (In Russ.)
8. Centre for Bhutan and GNH Studies. *Theory and Policy of Happiness*. (2017). Available at: <http://www.bhutanstudies.org.bt/theory-policy-happiness/> (accessed 14.03.19)
9. Mishutina, E.A. (2009). *Sotsial'no-filosofskii analiz fenomena schast'ya* [Social and Philosophical Analysis of the Phenomenon of Happiness: Cand. Sci. Thesis]. Available at: <http://www.disserscat.com/content/sotsialno-filosofskii-analiz-fenomena-schastya> (In Russ.)

10. Kasprzhak, A.G. (2013). [Who is Adminstrating Russian Schools?]. *Direktor shkoly* [Director of School]. No. 6 (33). Available at: <http://direktor.ru/article.htm?id=97> (In Russ.)
11. Asmolov, A.G. (2010). [Shock of Present]. *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy*. No. 3 (41). Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26137889_59358498.pdf (In Russ.)
12. Parsons, T. (1951). *The Social System*. N. Y.: Free Press. (Russian Translation: Moscow: Akademicheskii proekt Publ., 2018, 530 p.)
13. Parsons, T. (1968). Social Systems. In: *International Encyclopedia of the Social Sciences*. D.L. Sills (Ed). The Macmillan Co., Vol. 15. P. 458-473. (Russian Translation in: *Voprosy sotsial'noi teorii* [Issues of Social Theory]. 2008. Vol. II. Issue 1 (2). Pp. 38-71.)
14. Shelkovnikova, L.F. (2015). [To the Question of Knowledge Paradigm in Education]. *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher. XXI Century]. No. 1, pp. 47-54. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Linton, R. (1945). *The Cultural Background of Personality*. N.Y.-L., pp. 1-26. (Russian Translation in: *Voprosy sotsial'noi teorii* [Issues of Social Theory]. 2007. Vol. 1. Issue 1, pp. 175-190)
16. Jaeger, W. (1945). *Paideia. The Ideals of Greek Culture*. Oxford Univ. Press. (Russian Translation: Moscow: Greko-latinskii kabinet Yu. A. Shichalina Publ., 2001. Vol. 1, 393 p.)
17. Abbot, E. (1884). *Flatland: A Romance of Many Dimensions*. London: Seeley and Co. (Russian Translation: Moscow: Mir Publ., 1976, 358 p.)
18. Mannheim, K. (1971). *Essays on the Sociology of Culture*. Routledge & Kegan Paul. (Russian Translation in: *Izbrannoe: Sotsiologiya kul'tury* [Selected Works: Sociology of Culture]. Moscow; St. Petersburg: Universitetskaya kniga Publ., 2000. 501 p.)
19. Lapin, N.I. (2010). [Functionally Orienting Clusters of Basic Values of the Population of Russia and Its Regions]. *Sotsis = Sociological Studies*. No. 1. URL: <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2010-1/Lapin.pdf> (In Russ.)

The paper was submitted 06.03.19

Accepted for publication 20.03.19

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*.

Вера, понимание, доказательство

Разумов Александр Евгеньевич – ст. науч. сотрудник. E-mail: a.e.gazumov@mail.ru

Институт философии РАН, Москва, Россия

Адрес: 109240, г. Москва, ул. Гончарная, 12, стр. 1

Аннотация. Вера и понимание находятся в сложном, «интимном» отношении друг с другом. Во что-то я верю и что-то я понимаю, но понимаю не всё, во что верю, а верю иногда в то, чего совсем не понимаю. Добавим к этому проблему доказательства. Далеко не всё, во что мы веруем, можно подкрепить доказательством. Отношения веры, познания и доказательства автор статьи обозначил «интимными» потому, что они погружены в глубину сознания каждого из отдельных персонажей-личностей. «Верой» предлагается назвать некое направленное состояние сознания, подчинённое не диктатуре внешних влияний, а внутренним интенциям личности. «Понимание» – это умение, способность сознания устанавливать причинно-следственную связь, поместив «феномен» в рамки одной из имеющихся картин мира или создав новую. «Понимание» также можно отнести к внутреннему миру другого лица. Вы меня понимаете... «Доказательство» – это возможность подтвердить нечто определёнными построениями – аргументами и теориями, включающими аксиомы, которые обоснования не требуют. В статье разворачивается содержание всей обозначенной триады, но более всего автор уделяет внимание вопросам веры. О вере в статье говорится прежде всего в связи с теорией и практикой религий, но вера, считает автор, присутствует даже в самых строгих науках. Наиболее общим, характерным случаем является вера в смыслообразующую способность математики. Актом веры можно назвать суждение о достаточности конечного числа опытных проверок для окончательного подтверждения закона, относящегося к бесконечному (в потенции) числу случаев. В итоге движения по теме автор приходит к мысли погрузиться во внутренний мир личности. Мой мир – это дар Небес или Природы. Чей именно – вопрос веры.

Ключевые слова: вера, понимание, доказательство, самопознание, идея, наука, религия, личность

Для цитирования: Разумов А.Е. Вера, понимание, доказательство // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 72-80.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-72-80>

*«Что я разумею, тому и верю,
но не всё, чему я верю,
То и разумею».*

Августин Блаженный
«Об учителе»

Аврелий Августин изрекает, безусловно, истину. Вера и разумение... Вера и понимание находятся в сложном, «интимном» отношении друг с другом; они по-своему присутствуют в глубине каждого развитого человеческого сознания, внутри любого человеческого «Я». Во что-то я верю, и что-то я

понимаю, но понимаю не всё, во что верю, а верю иногда в то, чего совсем не понимаю... Добавим к этому проблему доказательства. Далеко не всё, во что мы веруем, мы в состоянии доказать. Далеко не всё, что познание, наука предлагают считать доказанным, в состоянии понять каждый из нас. У тех, кто понять не может, должна появиться некая вера-доверие тому, кто понимает. Отношения веры, понимания и доказательства я обозначил «интимными» потому, что они погружены в глубину сознания каждого из отдельных персонажей-личностей. Послед-

ние могут быть физиками или лириками, что, конечно, влияет на их веру и понимание, а также на то, что они будут считать доказанным. Отдельный разговор, если персонаж окажется философом, и к этому вопросу автор намерен вернуться. Но сначала определимся со значениями основных понятий.

Давно, в молодости, осваивая высшее образование в МГУ, я посещал семинар одного известного математика и запомнил, что он предлагал участникам с самого начала договориться о значении терминов и не менять их на протяжении всего разговора. Если есть нужда в изменении, то перемену значений нужно специально оговаривать. Философ, социолог и методолог ушедшего столетия Карл Поппер также предостерегал от споров о значении слов. Поэтому, принимая определённую условность этой акции, предлагаю «верой» называть некое направленное состояние психики любого «я», феномен организации внутреннего мира личности. Она, по мнению верующего, подчинена не диктатуре внешних влияний, а его внутренним интенциям. Внутренний опыт верующего раскрывает то, что называется «истиной веры». Это, понятно, не классическое определение веры, а то, которое потребует автору в ходе его разговора с предполагаемым собеседником. К тому же его придётся уточнять в связи с некоторыми поворотами разговора. Отмечу, кстати, что, в принципе, вера не нуждается в доказательстве, хотя доказательства и понимание никогда не вредят вере. «Понимание» – это умение, способность сознания установить причинно-следственную связь, поместив «феномен» в рамки одной из имеющихся картин мира или создав новую. Слово «понимание» также может относиться к речам и внутреннему миру другого лица. «Надеюсь, вы меня понимаете» ... Наконец, «доказательство» – это способность подтвердить то или иное суждение определёнными построениями – аргументами и теориями, включающими аксиомы, которые, как известно, обоснования не

требуют. У кого-то могут быть свои толкования – спорить с ними не буду. Допускаю, что приведённая триада не охватит всю мировую фактографию и феноменологию или столкнётся со спецификой объекта, тогда придётся вносить необходимые уточнения в терминологию. Теперь, до известной степени прояснив значение терминов, можно приступить к размышлениям.

О вере, наверное, более уместно рассуждать в связи с учениями и практикой религий, тем более что в последние годы религии (православие, в частности) оказывают всё большее влияние на культуру и даже на политику в России. Но вера нужна не только религиям и присутствует не только в религиях; по моему разумению, её можно обнаружить в самых строгих науках. Как сегодня предполагает теоретическая физика, мы живём в мире «тёмной материи» и «тёмной энергии», вызывающей разбегание звёздных систем; в мире неких суперструн одного измерения или загадочных колебаний на «расстояниях» меньше квантовых, квантов времени и пр. Согласно одной из гипотез, вследствие Большого Взрыва мы обитаем в одной из огромного количества Вселенных, в составе мульти-вселенной (возможно, включающей Вселенную с отрицательным направлением времени, где следствия предшествуют причинам, дети – родителям и т.п.). Такая мульти-вселенная, скорее всего, является объектом веры – это пока одна из экспериментально не проверяемых гипотез и одна из проблем для моей способности понимания. Сегодня теоретическая физика ожидает Большой Хлопок (после Большого Взрыва), где наша Вселенная исчезает в «чёрной дыре». Думаю, в толковании всех этих конструкций нетрудно обнаружить моменты веры. Во всяком случае, веры в смыслообразующую способность математики. Ведь именно она лежит в основании списка названных здесь теоретических реалий-загадок. И здесь, как мне представляется, залегают пласты для различных уровней понимания проблемы веры в научном познании.

Завершая вводные замечания к теме, приглашаю себя и вас следовать совету Канта, которому, как известно, пришлось «ограничить знание, чтобы открыть дорогу вере». Что касается содержания статьи, то оно, как уже понял читатель, не претендует на строгую научность, хотя автор стремился науке не противоречить. Открывая дорогу вере, приходится больше рассчитывать на поток смыслов, включая художественные образы, которые творят искусство, культуру и которые осваивает наша строгая и не слишком строгая мысль. Мысль, где есть место для воображения и даже фантазии на заданную тему.

* * *

Не думаю, что моё сознание способно в достаточной мере прояснить обращение к пределам собственной мысли, но поговорить об этом следует, иначе движение по теме лишится одного из главных возможных направлений. Предел моей мысли – это, конечно, Бог. Он Предвечный, Творец и Начало начал. Он тот, без кого, сообразно вере адептов, неизбежно «Ничто», то есть то, что увидеть и вообразить моя мысль не в состоянии, ибо «Ничто» отменяет всякое её движение. «Ничто ничтожествует», как учил Хайдеггер. Одним из способов избежать такого тупика и печального конца движения нашей мысли как раз является обращение к её пределам. Бог является Истиной и Тайной, и нам необходимо к нему прикоснуться. Приобщиться к тому, что для человеческого ума (Тайна) во все исторические времена являлось самым загадочным и привлекательным.

Интерес к Тайне, к Абсолютному, к Первопричине всего существующего можно обнаружить во многих культурных формациях, на Востоке и Западе, на берегах морей и великих рек, и это, конечно, не общечеловеческая дань мистике. Обращение к Высшей силе, к Богу – это древнее, длящееся не одно тысячелетие восхождение мысли к идеалу человека, к тому, на кого человек желает быть похожим. Есть много причин для по-

явления в сознании человека идеи Бога. Например, многие мечтают, завершив земную жизнь, оказаться в мире вечного блаженства и созерцания. Но есть ещё одна, которая мне представляется важной, а именно та, что развитие идеи Бога (Идеала) являет собой момент самопознания человека. Обращаясь к Творцу всего сущего, человек желает обнаружить и развить творческие начала в себе. Замечу, что для решения стоящих задач самопознания, человек всегда за помощью обращается к авторитету высшего Идеала, а когда он исчезает, – то к тому, что может его заменить. Позвольте небольшое отступление.

Когда в России государственный атеизм лишил небесного Бога права на проживание, люди и идеология стали создавать и почитать земных богов и их деяния. Небесные идеалы исчезали, на их местах возникали кумиры. «Вождь мирового пролетариата» В.И. Ленин, «Отец народов» И.В. Сталин. Замечу, что толкую не о сложных исторических персонажах, а о былом восприятии их в качестве земных богов, не способных на ошибки и заблуждения. Была соответствующая религия. Это была религия послушания и покорности существующей политической власти. Религия стремилась воспитать убеждение, что гражданин страны живёт в лучшем из возможных миров, а от её власти исходят лучи эсхатологии. Понять этот феномен можно, но воздержусь от веры, что это историческое невежество имеет некое глубинное значение для моего понимания самого себя. Поэтому предлагаю продолжить разговор о том, в чём заключается смысл древнего поиска Творца миров.

Кроме желания, окончив земной путь, оказаться в мире вечного блаженства и созерцания Бога, существует ещё одна причина и повод для обращения человека к идее Высших сил. Идея указывает человеку путь к Истине; она – как Звезда, которая некогда светила волхвам над Вифлеемом, возвещая рождение Сына Бога, Нового Завета и новой Личности, зовущей к подражанию и

новой морали. Идеал, таким образом, ставит перед личностью проблемы познания и понимания, настаивая, что это глубоко нравственные задачи. Личность желает понять смысл своего явления из глубин Космоса, осознать свой долг перед историей и потомками, определить свои сегодняшние задачи. Для исполнения этого требования к самому себе желательно сообразить что-то о собственных потенциальных возможностях, то есть о собственных пределах. Совершенно ясно, что обращение к идее Бога может способствовать решению задачи. Так что обращение к Богу – это, повторимся, один из способов узнать нечто о себе самом.

Однако увлечись вопросами веры и понимания, я забыл о проблемах доказательства. О доказательстве существования носителя Идеи. Бог – это больше вопрос веры, чем понимания, и религии являются естественной средой обитания для веры и этой Идеи. Наука своими средствами не способна её подтвердить или опровергнуть, но уже Ньютон, как известно, утверждал, что не нуждается в гипотезе Бога для объяснения Закона всемирного тяготения. Идею Бога это, понятно, не отменяет.

Отмечу, что гипотезу о существовании Бога сложно или нельзя также подтвердить или опровергнуть в обыденном опыте. Если вы в засуху вознесли моление о дожде и пошёл дождь, значит, вы подтвердили факт его доброй воли, или же дождь пошёл по другой причине? Это вопрос веры. Но если дождь не пошёл, то у Бога могут быть на то свои соображения. Например, Он наказывает людей за грехи, и снова это вопрос веры. В подобной ситуации теоретическая наука умолкает – это истины религии и теологии, а не науки. Но актуальной остаётся вера в Добро и обращение к Богу для поисков Идеала. Значит, если искать Бога, то – внутри себя, в нравственных началах личности. Таким образом, перед нами объект, в уникальность которого я хотел бы поверить, но не могу эту уникальность доказать. Высшая сила или Космическая синергия сотворила

реальность, или и то и другое вместе – это для моих рассуждений не столь важно. Речь идёт обо мне и о вас, то есть о человеке-личности – феномене, который, участвуя в сотворении Истории, переживал такие её различные фазы, когда великие свершения содействовали с провалами.

Теперь о том, что не отменяет, но несколько умеряет мои восторги по поводу обращения в целях самопознания к пределам собственной мысли, то есть к Богу. В частности, понятие о Боге меняется вместе с развитием людей, но мне кажется, что большинство из них и поныне, в сущности, не понимают, кого, какого Бога они имеют в виду, утверждая, что Он управляет миром. Например, так управился, что миролюбивые христиане затевают религиозные войны с собратьями по вере. Более того, мы знаем, что все религиозные доктрины и учения напрямую зависят от времени и уровня нашего развития. Получается, что мой Бог и моя религия – также произведения времени, со всеми приметами этого времени, его минусами и плюсами. Отметим также, что поиски Единого Начала имели место задолго до появления монотеистических религий. При этом сами боги меняли характер в зависимости даже от климата, которым они управляли. Не станем вспоминать богов полудиких народов и изуверских сект, которых порождала их дикая природа, вместо этого отметим, что суровые условия жизни северных народов порождали таких суровых богов, как Один или Тор. Наоборот, мягкий климат на берегах Эгейского моря, отсутствие жёсткой борьбы за существование, свободное время и всё, что не мешало развитию фантазии, склонность к мечтательности, к поэзии, к почитанию красоты и культу тела – всё это породило замечательную мифологию с её сонмом богов, богинь, муз, фей и прочих обитателей Олимпа. Они – симпатичные персонажи тогдашнего греческого и моего нынешнего воображения. Но гораздо большее влияние на европейцев, на моих российских предков и на меня оказали, в частности, философия

и логика, поэзия и театр, трагедии, необходимость изучать и помнить историю, спорт и всё то, что рекомендовали себе и потомкам древние эллины. Конечно, и тогда случались войны, разрушена и погибла Троя, и был бог войны (Арес), но подобные боги появлялись везде, где народы, культуры и цивилизации достигали определённых воинственных интенций. Как, скажем, это случилось в далёкой, не связанной с Грецией Японии, где при синтоизме явился бог войны Хатиман.

Словом, стоит отметить, что, не выходя за пределы предложенного в начале статьи понимания веры, в своём движении по богам и идеям, в движении по реальности вера может претерпевать серьёзные содержательные изменения – сообразно новым реалиям. И вера бывает разной. Вера в грядущее торжество мирового коммунизма и вера в Апокалипсис и Второе пришествие, вера в творческие возможности науки и вера в способность религии организовать нынешнюю и загробную, вечную жизнь – это, конечно, разные веры. Хотя, надо думать, сие различие есть плод и одно из следствий творческой активности человека. Однако не только человек создаёт веру, вера также участвует в сотворении человека. К сожалению, не всё, что мы сегодня создаём, можно назвать для человека исторически перспективным. Увы!

Религии и вера подчинены, конечно, законам эволюции, и случалось, что на них серьёзно влияло или пыталось влиять творчество. Классическим примером является так называемое толстовство. Учение Льва Николаевича Толстого о вере, Боге и ненасилии – это, во-первых, весьма глубокое порождение веры и разума, а во-вторых, оно предмет отдельного, специального разговора. Я только хочу напомнить, что вера для Льва Толстого есть сознание жизни. Вера, учил Толстой, утверждает жизнь как благо. Жизнь, лишённая веры, есть жизнь, потерявшая смысл. Это уже не жизнь в её человеческом качестве. Вера, полагает Толстой, задаёт направление человеческой мысли и руководит мыслью. У толстовства есть свой

Бог, и Он не равен тому, о котором толкует Церковь. Иисус Христос для него – не Бог, а реформатор и великий учитель человечества. Однако не стану далее злоупотреблять вашим вниманием. Об этой стороне учения Толстого уже давно и глубоко писал А.А. Гусейнов [1]. В любом случае то, что можно прочесть в той давней статье, конечно, глубже моего нынешнего, по необходимости поверхностного изложения. Человечество не пошло, как мы знаем, путём, рекомендованным религиозно-нравственным учением Л.Н. Толстого. Иисус из Назарета – это для верующих и Церкви, как и прежде, казнённый и воскресший Бог.

Сегодня человек-личность и его сознание несут в себе массу проблем разного свойства, а перспективы их во многих отношениях весьма туманны. И не просто туманны, но могут и настораживать, если не исключать появление (пока маловероятное) неких цифровых созданий, способных со временем заменить и вытеснить сознание за пределы событий и возможностей Бытия [2]. Человек и его сознание перестанут тогда быть актуальным способом ориентации в мирах веществ и энергий; их место займут иные сущности, со своими богами, если, конечно, на них сподобятся новые цифровые устройства и искусственный интеллект. Во всяком случае, подобное направление человеческой эволюции исключать не стоит, а подобный итог надо признать оригинальным способом суицида сознания. Правда, будущее, возможно, идущие на смену сознанию «наноботы» пока ещё весьма далеки, а человеческий мозг (система из 170 млрд клеток, 86 млрд нейронов) на много порядков превосходит способности любого суперкомпьютера. Но чтобы «ценности» киборгов ни при каких обстоятельствах не стали господствующей реальностью, «образу и подобию Бога» есть смысл уже сегодня серьёзно озаботиться определёнными задачами понимания и управления развитием цифрового интеллекта. Впрочем, разговор о трансгуманизме длится уже более полувека и будет продол-

жен. Хотя создавать и совершенствовать искусственный интеллект, разумеется, следует. А мне, похоже, следует возвращаться к теме статьи о вере и понимании.

Я хочу верить, могу понять, но не могу доказать, что человеческий мозг – уникальное явление во Вселенной. Нашу заурядность пытались объяснить не только гений Джордано Бруно, но и наблюдения «летающих тарелок» – посланцев якобы внеземных цивилизаций. В итоге Бруно за отступление от христианства сожгли, а «тарелки» объявили атмосферными аномалиями. Нашу уникальность это не доказывает, но я, повторюсь, в неё верю. Потому, отчасти, что моя вера накладывает на сознание определённые обязательства и зовёт к познанию и пониманию. Если человеческий мозг является уникальным феноменом Вселенной [3], то наше сознание – это момент и способ её самопознания. Мы опять выходим на космический уровень разговора, но теперь идём не со стороны Вечности и Предвечного – сейчас мы исходим из понимания, что как явление Космоса человек есть дитя и слуга времени. Он весьма хрупкое порождение направленной синергии и бифуркаций и поместился на малых, точечных конфигурациях пространства-времени-тяготения. В этом смысле человек – это настоящее Чудо, и моя благодарность тому, кто его сотворил. Богу или Природе и особенностям мировой гармонии? Кому или чему? Ответ зависит от моей веры и понимания, а это, как уже говорилось, весьма интимная сфера. В добавление к сказанному, отмечу, что она является интимной потому, что, как я понимаю, таковой является наша вера. Если Бог существует, то он не только на Небе и в Космосе; важно, что Он внутри каждого из нас. И каждому из нас дарованы право и свобода внутреннего выбора – творить, следуя Богу в душе, или жить по собственным законам и воле, формально следуя другим рекомендациям.

Прошлого уже нет, будущего ещё нет, настоящее неуловимо – обращал внимание Аристотель. Говоря о человеческом времени, мы опять попадаем в некую интимную сферу

веры и понимания. Первый христианский историк, епископ Августин, с которого я начал своё повествование, говорил о времени как о своём внутреннем состоянии: «Время существует только в душе: настоящее прошлого (память), настоящее настоящего (непосредственное созерцание) и настоящее будущего (ожидание)» [4, с. 222]. Не события существуют в душе, а наше их толкование. Но, кажется, сегодня многие дотолковались до того, что душу отменили вовсе, оставив лишь биологию человека и функции физического вещества мозга, которые исчезают вместе со смертью. Печально.

Но, думаю, стоит поговорить о других загадках познания, которые предполагают веру, понимание и доказательство. Я имею в виду психологию, социологию, общественные отношения, политическую и иную власть. Трудность в том, что пути и результаты познания, веру и понимание туманят различные интересы, политические идеологии и убеждения обитателей планеты, включая моих сограждан и власть, в том, что они больше других могут претендовать на звание носителей политической и исторической истины. Доказать, строго говоря, не могу, но верю, что Россия (представленная идеологией, политикой и руководством) права в своих притязаниях на роль одной из доминирующих держав среди партнёров по глобализму. Доказать не могу, имея в виду крайне противоречивую историю России, в которой можно найти как успехи в освоении природы, великие победы, так и провалы – бунты и казни, гражданскую войну и террор. Но можно понять всё это внутри единого движения человеческой истории, её причин и следствий; понять то, что её движение не отменяет веры в возможность исторического предназначения и мировой исторической миссии моего Отечества. Патриотизм, однако, заключается не в том, чтобы не замечать пороков собственной державы, а в том, чтобы со временем их исправить. Конечно, для этого придётся сильно потрудиться по части самопознания и внести необходимые кор-

рективы в нынешние ценностные ориентиры населения России.

Впрочем, пора возвращаться в интимную глубину личных, персональных переживаний. К нашим делам и нереализованным потенциям. Думаю, вера, на которую сейчас нужно обратить внимание, – это вера, которую порождают творческие возможности человека, и здесь появляется обещанная в начале статьи необходимость обращения к персонажу-философу по поводу вопросов веры, понимания и доказательства. Мы вынуждены будем обратиться к мысленным пределам на этот раз в вопросах, которые ставит сама мировая гармония, то есть обосновать фундаментальную веру – веру в мировую гармонию. Ту веру, где плотно сочетаются понимание и доказательство. Автор этих заметок обращает ваше внимание на то, что законы природы предполагают объяснить, как ведут себя вещество и энергия во Вселенной, но не отвечают на вопрос, почему существуют именно такие, а не иные законы природы? Стивен Хокинг и Леонард Млодинов формулируют следующие проблемы познания. Почему есть что-то вместо того, чтобы не было ничего? Почему мы существуем? Почему существует именно этот набор законов, а не какой-либо другой? [5, с. 194].

Полагаю, что понимание вопросов и возможные ответы не укладываются только в научно-теоретическую конструкцию физики нашей Вселенной, но предполагают некий «антропный принцип» и обращение к его объясняющим возможностям. Это в том случае, если на вопросы требуется какой-то ответ. Коротко говоря, сообразно антропному принципу надо признать *de facto* наше не противоречащее законам мира существование, потому что в противном случае некому было бы задавать об этом вопросы. Рассуждение, надо думать, относится не к области строгой науки, а к проблемам познания, философии человека и места человека в мире. Что неудивительно, так как речь идёт о самых фундаментальных, предельных вопросах бытия, и ответ предполагает обобщение

всего, что произведено в области знаний религией, искусством и, конечно, наукой. Здесь и нужно обращение к философии, к её стремлению понять изначальную цель и глубинный смысл Творчества [6, с. 124].

* * *

Теперь хочу коротко подвести некоторый итог сказанному. Конечно, при вере в творческие возможности человека следует соблюдать максимальную осторожность. Они создают не только чудеса технологий, но, как мы помним, и оружие массового истребления, то есть инструменты самоубийства человеческого рода. Здесь понимание совсем не повредит вере. Познание и понимание самого себя – прежде всего. «Познай самого себя» – советовал Дельфийский оракул. «Познав, исправь самого себя» – добавляет История. Творчество она давно уже советует контролировать моральным законом. Можно принять это без дополнительных доказательств – хватит и тех, которые уже приведены Историей. Сегодня это кажется полнейшей утопией, но хочется думать, что на горизонте у человечества светится звезда единой общечеловеческой морали. Хорошо бы, даже жизненно необходимо нашему роду понять её, следовать её предписаниям и верить. И поступать сообразно этому пониманию и этой вере. Вере религиозной и вере светской. Не отношу, повторюсь, себя к большим знатокам религиозной веры, зато знаю, что часто и во многих отношениях она полезнее самого здорового скептицизма. Не считая себя человеком религиозным, автор больше хотел бы верить в существование изначальной, а не сотворённой мировой гармонии, хотя познание в этом вопросе доставляет всё больше проблем нашей способности понимания, начиная, возможно, с загадок неопределённостей и вероятностей в области квантовой механики, включая те, о которых говорилось в начале статьи. Поэтому, полагаю, вера и религии имеют вполне законное право представлять способность человека к познанию. Что касается гармонии,

то, полагаю, не случайно известный физик, специалист по теории суперструн Брайан Грин назвал мир нашего обитания «Элегантная Вселенная» [7]. Может быть, в гармонии некоторым образом присутствует красота...

В масштабах Вселенной человек, понятно, величина исчезающе малая. Тем более удивительно, что мыслью он может охватить всю полноту Космоса. Охватить и двинуться дальше. Куда? Это должен, посоветовавшись с тем, в чём его вера, решить каждый исторический персонаж-личность по собственному разумению. При этом не следует лишать интимности и деликатности свою внутреннюю жизнь, которая для человека, как полагал экзистенциалист Кьеркегор, составляет «на радость или на горе его вечную и неотъемлемую собственность» [8, с. 245]. Может быть – нет, я даже убеждён в этом, – следует положить (критическую) веру в себя в основу всех других своих верований?!

Литература

1. Гусейнов А.А. Вера, Бог и насилие в учении Льва Толстого // Свободная мысль. 1997. №7. С. 46–55.
2. Каку М. Будущее разума. М.: Альпина нон-фикшн, 2015. 502 с.
3. Гуд Б. Мозг приучённый. М.: Альпина Паблишер, 2018. 290 с.
4. Августин Аврелий. Исповедь. М.: Азбука, 2015. 287 с.
5. Хокинг С., Млодинов А. Высший замысел. М.: Изд-во АСТ, 2017. 208 с.
6. Налимов В.В. Спонтанность сознания. М.: Прометей, 1989. 287 с.
7. Грин Б. Элегантная Вселенная. М.: Едиториал УРСС, 2007. 288 с.
8. Кьеркегор С. Наслаждение и долг. СПб., 1894. 416 с.

Статья поступила в редакцию 20.02.19

После доработки 11.03.19

Принята к публикации 15.03.19

Faith, Understanding, Proof

Alexander E. Razumov – Senior Researcher, e-mail: a.e.razumov@mail.ru
Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
Address: 12, bldg. 1, Goncharnaya str., Moscow, 109240, Russian Federation

Abstract. Faith and understanding are in a complex relationship with each other; they are living in their own way in the depths of every developed human consciousness. I believe in something and I understand something, but I do not understand everything I believe in, but sometimes I believe in something I don't understand at all. Add the problem of proof to this. Not all that we believe in can be supported by proof. Relationship of faith, understanding and proof are designated as “intimate” by the author of the article because they are immersed in the depth of consciousness of each of the individual characters-personalities. Thus, it is proposed to call “faith” a certain directed state of the psyche, subordinate not to the dictatorship of external influences but to the internal intentions of the personality determining one of the directions of his inner world. “Understanding” is the ability, the skill of consciousness to establish a causal relationship placing the “phenomenon” in the frame of one of the existing pictures of the world or creating a new one. “Understanding” can also be attributed to the inner world of another person. Do you understand me... “Proof” is the ability to confirm something with certain constructions: arguments and theories, including axioms that do not require proof. The article expands on the content of the entire designated triad, but, most of all, the author pays attention to the questions of faith. Faith is mentioned in the article, above all, in connection with the theory and practice of religions, but faith, the author believes, is present even in the most rigorous sciences. The most common, characteristic case is the belief in the semantic ability of mathematics. One can also call the judgment of faith in a sufficiently finite number of expert checks to finally confirm the law relating to an infinite (in potency) number of cases. As a result of the move-

ment on the topic, the author comes to the thought of immersing himself in the inner world of the individual. He immerses and imagines it both as an intimate property of the personality, and as the thing capable of covering outer space with the thought. My world is a gift from Heaven or Nature. Whose exactly is a matter of faith.

Keywords: faith, understanding, proof, self-knowledge, idea, science, religion, personality

Cite as: Razumov, A.E. (2019). [Faith, Understanding, Proof]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 4, pp. 72-80. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-72-80>

References

1. Guseinov, A.A. (1997). [God and Non-violence in the Teachings of Leo Tolstoy]. *Svobodnaya mysl'* [Free Thought]. No. 7. Pp. 46-55. (In Russ.)
2. Kaku, M. (2014). *The Future of the Mind*. Doubleday, New York, London, Toronto, Sydney Auckland. (Russian translation: Moscow: Alpina non-fiction Publ., 2015, 502 p.)
3. Hood, B. (2014). *The Domesticated Brain*. Pelican. (Russian translation: Moscow: Alpina Publisher, 2018, 290 p.)
4. Augustine, A. *Confessions*. (Russian translation by M. Sergienko: Moscow: Azbuka Publ., 2015, 287 p.)
5. Hawking, St., Mlodinow, L. (2010). *The Grand Design*. Bantam Books. (Russian translation: Moscow: AST Publ., 2017, 208 p.)
6. Nalimov, V.V. (1989). *Spontannost' soznaniya* [Spontaneity of Consciousness]. Moscow: Prometheus Publ., 287 p. (In Russ.)
7. Greene, B. (2010). *Elegant Universe: Superstrings, Hidden Dimensions, and the Quest for the Ultimate Theory*. 11th ed. W.W. Norton & Company. (Russian translation: Moscow: Editorial URSS Publ., 2007, 288 p.)
8. Kierkegaard, S. *Pleasure and Debt*. (Russian translation: St. Petersburg, 1894, 416 p.)

The paper was submitted 20.02.19.19

Received after reworking 11.03.19

Accepted for publication 15.03.19

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Множественность целеполагания в педагогической деятельности: математика на шахматной доске

Дворяткина Светлана Николаевна – д-р пед. наук, завкафедрой.

E-mail: sobdvor@yelets.lipetsk.ru

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Елец, Россия

Адрес: 399770, г. Елец, Липецкая обл., ул. Коммунаров, 28

Карапетыан Владимир Севанович – д-р психол. наук, завкафедрой. E-mail: vskarapetyan@mail.ru

Армянский государственный педагогический университет им. Хачатуря Абовяна, Ереван, Армения

Адрес: 3750010, Республика Армения, г. Ереван, просп. Тиграна Меца, 17

Розанова Светлана Алексеевна – д-р пед. наук, проф. E-mail: srozanova@mail.ru

МИРЭА – Российский технологический университет, Москва, Россия

Адрес: 119454, г. Москва, просп. Вернадского, 78

***Аннотация.** В статье выявляется потенциал интеграции математического образования и игровой деятельности в формировании профессиональных компетенций будущего педагога. Раскрытие студентам-педагогам в процессе обучения более широкого спектра возможностей междисциплинарной интеграции математических знаний и шахматных умений в контексте постановки и выбора целей при решении математических задач на шахматной доске авторы считают актуальной проблемой. Современный профессионал постоянно сталкивается с необходимостью изменения и выбора целей, поиска оптимального пути решения задач в условиях педагогической неопределённости и педагогического риска. Важным условием, обеспечивающим его самореализацию в педагогической деятельности, выступает целеполагание. Знание механизмов целеполагания необходимо педагогам как для оценки собственной деятельности (сформированность универсальных компетенций: критичность мышления, самоорганизация и саморазвитие), так и для оценки деятельности обучаемых (сформированность общепрофессиональных компетенций – контроль и оценка формирования результатов образования). Поэтому изучение особенностей целеполагания при множественности альтернатив авторы предлагают проводить в процессе обучения бакалавров и магистров педагогических направлений подготовки в рамках дисциплин методического модуля. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании, разработке и внедрении технологии интегративного обучения математике на основе шахматной игры с актуализацией феномена множественности целеполагания как эффективного механизма модернизации содержания обучения будущих учителей математики. Для реализации технологии составлен иерархический комплекс многоэтапных математических задач на шахматной доске, который позволяет освоить не только различные методы (комбинаторные, вероятностные, теорию графов и множеств, математическое и компьютерное моделирование), но и способствует развитию базовых качеств личности: креативности, рефлексии собственного выбора, творческой самостоятельности, мотивации. Материалы статьи представляют научную и практическую ценность для исследований в области методики обучения математике, психологии, педагогике, при коррективке программ и учебных планов в педагогических вузах.*

Ключевые слова: подготовка учителя математики, обучение математике, интегративная технология, шахматная игра, математические задачи на шахматной доске, универсальные и профессиональные компетенции, целеполагание

Для цитирования: Дворяткина С.Н., Каранетян В.С., Розанова С.А. Множественность целеполагания в педагогической деятельности: математика на шахматной доске // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 81-92.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-81-92>

Введение

Современные социально-экономические отношения, переход на цифровую экономику, каркас которой составляет математика, диктуют инновационные требования к содержанию математического образования. Необходим поиск новых методов и форм, при которых обучение математике должно происходить в условиях диалога культур и максимального учёта психофизиологических закономерностей, математических способностей, учебной и профессиональной мотивации, мышления и предметной культуры, творческого потенциала студента. В настоящее время наблюдается активное внедрение в образовательный процесс игровых технологий, например геймифицированных приложений как эффективного инструмента обучения. Интеллектуальные игры ставят перед обучаемым различные цели (стратегические, тактические, образовательные), достижение которых способствует повышению внутренней мотивации, креативности мышления. Подобный опыт обучения через игру активно внедряется в практику школьного образования. Список активных форм и методов обучения, ставших уже классическими (обучающие игры – ролевые, деловые, имитационные, игры-катастрофы; деловые игры; кейс-методы и др.), дополняет современные сервисы, которые используют геймификацию для образования: Codecademy, Code School – обучение программированию; Motion Math Games, Mathletics – обучение математике через игру и др. И если вопросам подготовки будущих учителей математики с применением активных методов и форм обучения посвящено огромное количество научных публикаций и исследований, то задачи внедрения игровых технологий в их математическое образование остаются не до конца решёнными и исследованными. Из-

менения в системе общего образования, связанные с 2018 г. с обязательным внедрением основ шахматной игры, требуют корректировки программ подготовки бакалавров и магистров. Эти изменения относятся прежде всего к системе высшего образования по направлению «Педагогическое образование» (профили: «Математика», «Физико-математическое образование») и требуют включения в учебные планы подготовки будущих учителей нового профиля – «Физико-математическое образование и дополнительное образование (Шахматы)».

Интеллектуальные игры, такие как шахматы, стали моделью научных психолого-педагогических исследований. Интеграцию шахматной игры в математическое образование авторы рассматривают как действенный образовательный инструмент, обеспечивающий познавательный, мотивационный и креативный эффекты не только в краткосрочной, но и в долгосрочной перспективе. Гипотеза «шахматного эффекта» стимулировала многочисленные исследовательские проекты во всём мире. В большинстве исследований главное внимание уделяется влиянию шахматной игры на академические успехи в математике. Так, была исследована интегрированность шахматного обучения с математическим образованием с целью развития у обучаемых логического мышления и интеллектуальных способностей [1–4]. В работе [3] отмечена взаимосвязь между определением целесообразности выбора шахматных ходов с типичными проявлениями когнитивного диссонанса и консонанса, которые закономерно возникают в процессе аргументации. Европейскими исследователями установлено, что шахматное обучение улучшает математические способности у учащихся начального и основного общего образования [5; 6]. Многолетняя педаго-

гическая практика учителей и тренеров по шахматам показывает, что шахматная игра, помимо влияния на интеллектуальное развитие, содействует творческой деятельности, развитию рефлексивных способностей обучаемых. Шахматная фантазия расширяет представление игрока о своих возможностях и способствует выбору единственно правильного хода в позиции.

Однако, учитывая огромный развивающий потенциал как шахмат, так и математики, следует отметить, что недостаточно рассмотрены: взаимообусловленность интеграции математических знаний и шахматных умений; механизмы целеполагания и разрешения неопределённости в условиях множественности альтернатив. Требуется особый подход и оценка проявлений эффектов когнитивной, творческой и мотивационной деятельности обучаемых в контексте постановки и выбора ими целей как при решении математических задач, так и в выборе единственно правильного хода в шахматной позиции.

Проблема исследования состоит в поиске теоретико-методических положений и дидактических механизмов интеграции математических знаний и умений выбирать решение в условиях множественности альтернатив шахматной игры для совершенствования методической подготовки бакалавров и магистров педагогических направлений, т.е. формирования профессиональных компетенций. *Целью статьи* является теоретическое обоснование, разработка и внедрение технологии интегративного обучения математике на основе шахматной игры как эффективного инструмента модернизации содержания обучения будущих учителей математики.

Методология и методы

Мы считаем, что «математика шахматной доски» позволяет решать математические задачи разного уровня сложности по элементарной геометрии, комбинаторике, теории графов, теории чисел, теории вероятно-

стей и др. Интеграция шахматного обучения в математическое образование содержит огромные возможности самоорганизации и развития личностного и творческого потенциала. Это ведёт к саморегуляции и рефлексии, к актуализации креативного эффекта, закономерно проявляющегося при разрешении неопределённости на шахматной доске в условиях множественности выборов. Тем самым математические задачи на шахматной доске являются традиционными творческими задачами по причине того, что множественность целеполагания создаёт возможность принятия неограниченного числа решений. Знание механизмов целеполагания необходимо педагогам как для оценки собственной деятельности (сформированность универсальной компетенции – критичность мышления), так и для оценки деятельности обучаемых (сформированность общепрофессиональных компетенций – контроль и оценка результатов обучения).

Опытно-экспериментальной базой исследования являлись *Научно-исследовательский институт шахмат Армянского государственного педагогического университета им. Хачатуря Абовяна, Шахматная академия Армении, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина*. В экспериментальном исследовании принимали участие бакалавры, магистры и аспиранты названных учреждений. «Армения – единственная страна мира, где шахматы включены в школьную программу в качестве обязательной учебной дисциплины, причём этот опыт республики пристально изучается во многих странах, включая Россию», – отмечает ректор *Армянского государственного педагогического университета им. Хачатуря Абовяна Р. Мирзаханян*. В Липецкой области с 2016 г. реализуется программа «Шахматный всеобуч» (шахматы в школе), в которой приняли участие более 44 школ области. Данный проект включён в систему обязательного общего образования, а обучение игре в шахматы осуществляют педагоги. В связи с тем, что эксперимент проводился на базе нескольких

учебных заведений разных стран, ведущим способом формирования репрезентативной выборки являлся стратифицированный отбор. Валидность и надёжность диагностических процедур в эксперименте была обеспечена подбором контрольно-измерительных материалов для промежуточной аттестации обучающихся по основным образовательным профессиональным программам.

Гипотеза исследования состоит в том, что предложенная инновационная технология интегративного обучения математике на основе шахматной игры с актуализацией феномена множественности целеполагания и её внедрение в процесс обучения в высшей школе обеспечит:

- эффективную содержательно-методическую подготовку бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Физико-математическое образование») в области проектирования и реализации образовательного процесса;

- продуктивное развитие у них *универсальных компетенций*, включающих системное и критическое мышление (способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных профессиональных задач) (УК-1); самоорганизацию и саморазвитие (способность к планированию перспективных целей деятельности и их реализации с учётом условий, средств, личностных возможностей; проявление интереса к учёбе и использование предоставляемых возможностей для приобретения новых знаний и навыков) (УК-6), а также развитие *общепрофессиональных компетенций*: способности к разработке основных и дополнительных образовательных программ, отдельных их компонент (ОПК-2), способности осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении (ОПК-4)¹.

Результаты

Для реализации технологии представлен целостный иерархический комплекс многоэтапных математических задач на шахматной доске. Исследователями, внедряющими в процесс обучения математике многоэтапные математические задания, установлено, что данное инновационное средство обеспечивает формирование:

- креативности, включающей развитие интеллектуальных операций и рефлексивных способностей, конвергентного и дивергентного мышления, толерантности к инновациям, умения прогнозировать результаты математической деятельности [7– 9];

- познавательной сферы, включающей развитие памяти, мышления и свойств внимания [10];

- мотивационной сферы [11; 12].

Каждый цикл представляет собой логическую цепочку заданий, связанную единой опорной идеей, с постепенным накоплением и усложнением информации о реализации этой идеи. Особенности разработки и построения комплексов многоэтапных математических заданий на шахматной доске целесообразно обучать бакалавров и магистров педагогических направлений подготовки в рамках дисциплин методического модуля, включая курсы по выбору. Проиллюстрируем основные этапы технологии интегративного обучения математике на основе шахматной игры с актуализацией феномена множественности целеполагания.

1. *Мотивационный этап* проявляется в выраженности ценностных и личностных характеристик познавательной и творческой деятельности обучаемых по освоению эталонов и образцов наглядно-интуитивного моделирования математических задач на шахматной доске. На первом этапе методически целесообразным будет рассмотрение наиболее распространённых геометрических задач – задач на разрезание шахматной до-

¹ Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018. № 125 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению под-

готовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

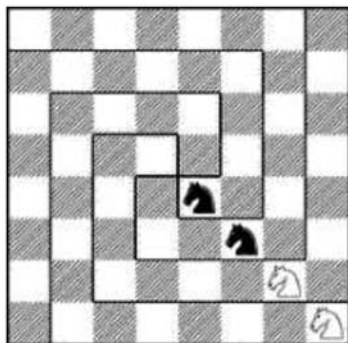


Рис. 1. Легенда о четырёх алмазах

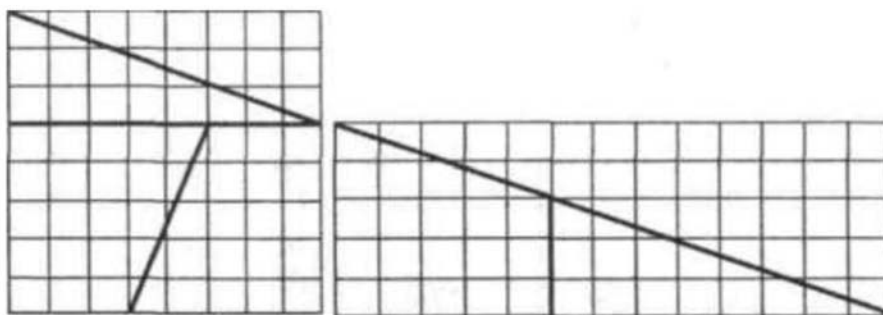


Рис. 2. Парадокс с разрезанием шахматной доски

ски, позволяющих получать геометрические формы разной сложности и, соответственно, осознанно (по выбору, а не по шаблону) решать задачи на симметрию, параллельность прямых, систему координат, равенство фигур, свойства квадрата, треугольника и др. Основным методом решения данного класса задач будет служить проблемная ситуация или проблемный диалог, устанавливающий возможность для обучаемых сформулировать конечную цель для нахождения потенциала выбора решений.

Задача 1. Легенда о четырёх алмазах. Один восточный властелин был столь сильным игроком в шахматы, что за всю свою жизнь проиграл всего четыре партии. В честь своих победителей он велел вставить в доску четыре алмаза, по одному на каждом поле, где ему был поставлен мат (рисунки 1, где вместо алмазов изображены кони). После смерти властелина его сын, слабый игрок и жестокий деспот, решил отомстить им. Он

приказал игрокам разрезать доску на одинаковые части, чтобы в каждой из них было по одному алмазу. Предполагается, что разрезы проходят только по границам между вертикалями и горизонталями доски.

Решение. Одно из правильных решений представлено на рисунке 1. Располагая четырёх коней на различных полях доски, можно получить множество задач о разрезании. Интерес представляет не только нахождение одного необходимого разреза, но и подсчёт числа всех способов разрезать доску на четыре одинаковые части, содержащие по одному коню. Установлено, что наибольшее число решений (800) задача имеет при расположении коней в углах доски.

Задача 2. Парадокс с разрезанием шахматной доски. Разрежем шахматную доску на четыре части, как показано на рисунке 2, и составим из них прямоугольник. Шахматная доска состоит из 64 клеток, а вот полученный прямоугольник – из 65. Откуда взялось

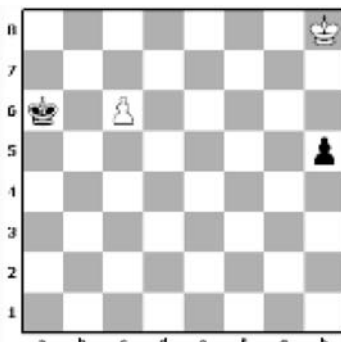


Рис. 3. Этюд Рихарда Рети

одно лишнее поле? Дополнительно на данном этапе можно предложить нетрадиционное доказательство теоремы Пифагора на шахматной доске.

2. Процессуально-деятельностный этап проявляется в проектировании и организации процедур освоения математического учебного элемента (понятий, метода) на основе актуализации приёмов творческой познавательной самостоятельности. Для оптимального преодоления ситуации неопределённости в условиях множественности альтернатив необходимо развивать креативность мышления, формировать такие информационные контексты, когда развитие целеполагания осуществляется в логике постановки и решения как математических, так и шахматных проблем.

На данном этапе можно рекомендовать задачи, иллюстрирующие необычную геометрию доски и неожиданные свойства фигур. Например, согласно евклидовой геометрии, кратчайшее расстояние между двумя точками – это прямая. Однако в шахматах это не всегда так. На этом свойстве основываются такие приёмы, как «отталкивание плечом» и др. Проиллюстрировать это свойство может один из самых известных шахматных этюдов Р. Рети (Рис. 3).

Кажется совершенно невероятным, что в этом положении белый король в состоянии справиться с чёрной пешкой. Однако это становится возможным, если он отправится за ней не по обычной прямой, а по «королев-

ской». До поля h2 белый король может пойти разными способами. Маршрут h8-g7-f6-e5-f4-g3-h2 равен по длине, то есть количеству ходов, маршруту h8-h7-h6-h5-h4-h3-h2. На шахматной доске два катета оказались равными гипотенузе. Инновационным и неожиданным будет метод решения, предложенный Е. Игнатевым [13] для вывода алгебраических формул при помощи шахматной доски. Например, доказать равенства: а) $1 + 2 + \dots + n = n(n + 1)/2$; б) $8(1 + 2 + \dots + n) + 1 = (2n + 1)^2$.

3. Контрольно-коррекционный этап проявляется в мониторинге и диагностике процедур измерения опыта, креативных эффектов и характеристик личностных качеств обучаемых, в определении и оптимизации технологических процедур и предметного содержания математического образования. На данном этапе можно рекомендовать задания с различным варьированием условий и данных задачи, с оценкой выбора оптимального метода решения проблемы, задания с неполными данными и пр. Наиболее удачными будут учебные задания на шахматной доске по комбинаторике, теории графов, теории вероятностей и т.д. [14].

Задача 3. Сколько существует способов расстановки на шахматной доске 8 ладей, чтобы ни одна из них не могла взять другую?

В «математическом» виде задача может быть сформулирована несколькими способами, например: «Заполнить матрицу размером 8×8 нулями и единицами таким об-

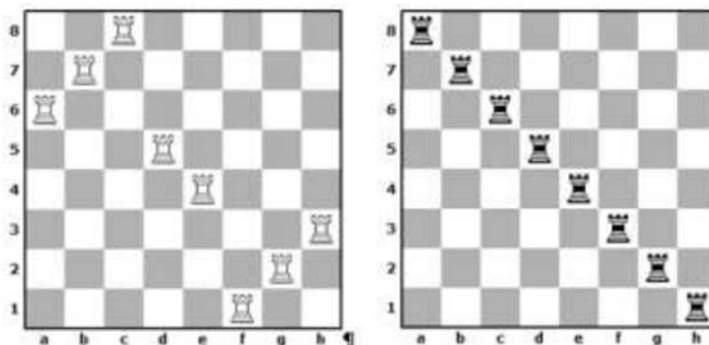


Рис. 4. Два из возможных вариантов расстановки восьми ладей на шахматной доске

разом, чтобы сумма всех элементов матрицы была равна 8, при этом сумма элементов ни в одном столбце, строке или диагональном ряде матрицы не превышала единицы». Можно получить другие варианты её решения посредством следующих преобразований: поворотом шахматной доски на 90, 180, 270 градусов; осевой симметрии относительно главных диагоналей; горизонтальной и вертикальной осей симметрии шахматной доски. В результате получаются классы эквивалентности возможных расположений, переходящие друг в друга, т. е. комбинаторные орбиты (Рис. 4).

Для решения подобной задачи обучающиеся могут использовать следующие методы: комбинаторный метод, теорию графов, метод математической индукции, а также арифметическую прогрессию, которую успешно применил французский математик Э. Люк. Овладевая широким арсеналом методов для решения поставленных математических задач, школьники проявляют гибкость в постановке и выборе целей, максимальную самостоятельность, и, как следствие, способность к самореализации. Наиболее продуктивными на данном этапе будут комбинаторные задачи на шахматной доске [10].

4. Обобщающе-преобразующий этап характеризуется переносом инноваций в массовую практику освоения школьной математики, интеграцией индивидуального и социального в проектировании инновационных математических конструкторов, ин-

формационным обменом и верификацией инновационной деятельности обучаемых. На данном этапе возможно формирование также нескольких целей. Основные усилия обучаемого концентрируются на многоцелевом подходе. Наблюдается сильная корреляция между способностью к целеполаганию и рефлексией, творческим мышлением и мотивацией, активизирующей и регулирующей саморазвитие обучаемого как субъекта целеполагания. Старшим школьникам можно предложить *междисциплинарные исследовательские задания* по современным научным проблемам, например по комбинаторике (архитектурная комбинаторика, комбинаторика в программировании), а также *олимпиадные задачи на шахматной доске*, включающие элементы научного творчества [15].

Задача 4. Можно ли раскрасить клетки доски 8×8 в чёрный и белый цвета так, чтобы из любой клетки можно было одним ходом коня попасть и на чёрную, и на белую клетку?

Задача 5. На плоскости стоит шахматный конь. Известно, что он совершал прыжки двух видов: либо на два метра на север и метр на восток, либо на два метра на восток и метр на север. В итоге он удалился от начальной точки на 2006 м на север и на 2005 м на восток. Сколько прыжков сделал конь?

Задача 6. В клетках шахматной доски записаны в произвольном порядке натуральные числа от 1 до 64 (в каждой клетке записано ровно одно число, и каждое число записано ровно один раз). Может ли в ходе шах-

матной партии сложиться ситуация, когда сумма чисел, написанных в клетках, занятых фигурами, ровно вдвое меньше суммы чисел, записанных в клетках, свободных от фигур?

В ходе проведения лонгитюдного эксперимента на базе образовательных учреждений двух стран была выявлена положительная динамика в изменении универсальных и общепрофессиональных компетенций. Всё это позволило достоверно утверждать, что внедрение технологии интегративного обучения математике на основе шахматной игры с актуализацией феномена множественности целеполагания оказало позитивное влияние на уровень развития всех диагностируемых показателей. Следует заметить, что представленная технология прошла широкую апробацию в школах Армении (№№ 57, 194, 33 города Еревана) и России (Липецкая и Смоленская области) во время прохождения студентами бакалавриата и аспирантами производственной практики. Полученные нами количественные результаты позволяют сделать вывод об эффективности технологии, которая способствует развитию у школьников мотивации и когнитивной сферы [2; 10].

Выводы

Проведённое исследование позволяет сделать вывод, что поставленная цель достигнута, проблема исследования решена.

1. Выявленный потенциал шахматной игры как эффективного дидактического средства формирования общей культуры, личностного, интеллектуального и социального развития обучаемых сегодня не вызывает сомнения. Однако задача интеграции шахматного обучения в систему школьного математического образования связана с решением ряда проблем: обеспеченность специалистами по преподаванию дисциплины «Шахматы»; психологическая взаимообусловленность интеграции математических знаний и шахматных умений; целесообразность применения методики, технологии интеграции математической и шахматной игровой деятельности в контексте постановки и

выбора целей как при решении математических задач, так и в ходе выбора единственно правильного хода в шахматной позиции. В связи с практической реализацией шахматного всеобуча необходима корректировка программ подготовки бакалавров и магистров в системе высшего образования по направлению «Педагогическое образование» (профили: «Математика», «Физико-математическое образование»), а также включение в учебные планы подготовки будущих учителей нового профиля – «Физико-математическое образование и дополнительное образование (Шахматы)».

2. С учётом возможности организации массового шахматного образования перспективным и целесообразным представляется применение разработанной интегративной технологии обучения математике на основе решения задач на шахматной доске и проектирование на этой базе содержания методической подготовки педагогов в системе высшего образования. Предложенная технология представляет собой эффективный дидактический инструмент по проектированию и реализации образовательного процесса посредством включения многоэтапных математических заданий на шахматной доске. Каждый этап представляет собой логическую цепочку заданий, связанную единой целью, опорной идеей, с постепенным накоплением и усложнением информации о реализации этой идеи через внедрение новых форм и средств обучения и диагностики.

3. Апробация технологии в системе высшего образования, а также в системе общего образования в ходе производственных практик аспирантами и магистрами педагогических вузов и классических университетов России и Армении подтвердила проверяемую гипотезу исследования. Внедрение в практику подготовки бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Физико-математическое образование») инновационной технологии обеспечивает содержательную методическую подготовку будущих учите-

лей, а также способствует продуктивному формированию универсальных и общепрофессиональных компетенций, связанных с интеллектуальным, личностным и социальным развитием.

4. В перспективе возможна модернизация методического учебного материала для системы инклюзивного математического образования на основе шахматной игры. Потенциал шахмат как интеллектуального вида спорта с малой двигательной активностью в сочетании с математическим образованием обеспечит благоприятные условия для совершенствования инклюзивного процесса. Интеграция инклюзивного математического, цифрового обучения и шахмат как инновационного многофакторного инструментария способна привести существенные изменения в комплексную систему реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. В частности, она повысит степень сформированности учебно-познавательных, информационных и коммуникативных компетенций обучаемых с ограниченными возможностями здоровья, актуализирует их интеллектуально-деятельностный и творческий потенциал, даст возможность полноценно получать качественное образование по современным федеральным государственным образовательным стандартам.

Литература

1. Гик Е.Я. Математика на шахматной доске. От Эйлера и Гаусса до эры компьютерных чемпионов. Серия: Мир энциклопедий. М.: Аванта+; Астрель, 2009. 319 с.
2. Дворяткина С.Н., Лоскутов С.И. Об эффективности внедрения шахматной игры в систему математического образования // Материалы V Международной научно-практической конференции «Математическое образование в школе и вузе: теория и практика». Казань, 2016. С. 37–42.
3. Karapetyan V., Gevorgyan S. Dissonance and Consonance in Argumentation Sphere // The Bulletin of Irkutsk State University. 2017. Vol. 21. P. 21–27.
4. Сухин И.Г. Учебный предмет «Шахматы» в школе как инструмент развития мышления: История, методология, научные исследования и опыт внедрения. Германия: Lambert Academic Publishing, 2012. 280 с.
5. Burgoyne A.P., Sala G., Gobet F., Macnamara B., Campitelli G., & Hambrick D. The relationship between cognitive ability and chess skill: A comprehensive meta-analysis // Intelligence. 2016. Vol. 59. P. 72–83.
6. Sala G., & Gobet F. Does chess instruction improve mathematical problem-solving ability? Two experimental studies with an active control group // Learning & Behavior. 2017. Vol. 45. No. 4. P. 414–421.
7. Клякля М. Формирование творческой математической деятельности учащихся классов с углублённым изучением математики в школах Польши. Плоцк: Риттер, 2003. 223 с.
8. Смирнов Е.И., Секованов В.С., Мифонкин Д.П. Многоэтапные математико-информационные задачи как средство развития креативности учащихся профильных математических классов // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 1. С. 124–129.
9. Дворяткина С.Н., Розанова С.А. Разработка интегративных курсов на основе синергетического подхода при решении профессиональных и прикладных задач // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 128–133.
10. Дворяткина С.Н., Симоновская Г.А. Актуализация синергетических эффектов в «проблемных зонах» школьного математического образования на основе шахматной игры (на примере изучения комбинаторики) // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 6. С. 89–97.
11. Dvoryatkina S.N., Melnikov R.A., Smirnov E.I. Technology of synergy manifestation in the research of solution's stability of differential equations system // European Journal of Contemporary Education. 2017. No. 6(4). P. 684–699.
12. Розанова С.А., Каранетян В.С., Смирнов Е.И. и др. Развитие мотивации к изучению математики в современном мире. М.: Российский университет дружбы народов, 2015. 283 с.
13. Игнатьев Е.И. В царстве математической смекалки. М.: АСТ, 2018. 240 с.
14. Marcuson R. Chess-board Combinatorics // Teaching Statistics. 1989. Vol. 11. P. 76–77.
15. Азаханов Н.Х., Бозданов И.И., Кожевников П.А., Подлмский О.К., Терешин Д.А. Математика. Областные олимпиады. 8–11-й класс. М.: Просвещение, 2010. 239 с.

Благодарности. Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда (проект №16-18-10304); статья подготовлена на основе доклада, сделанного на V Международной конференции «Функциональные пространства. Дифференциальные операторы. Проблемы математического образова-

ния» (РУДН, 26–29 ноября 2018 г.). Авторы выражают признательность коллегам за конструктивное обсуждение его содержания.

Статья поступила в редакцию 08.12.18

После доработки 06.03.19

Принята к публикации 15.03.19

The Plurality of Goal-setting in Pedagogical Activity: Integration of Mathematics on a Chessboard

Svetlana N. Dvoryatkina – Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail: sobdvor@yelets.lipetsk.ru
Bunin Yelets State University, Yelets, Russia

Address: 28, Kommunarov str., Yelets, 399770, Russian Federation

Vladimir S. Karapetyan – Dr. Sci. (Psychology), Prof., e-mail: vskarapetyan@mail.ru

Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Yerevan, Armenian

Address: 17, Tigran Mets av., Yerevan, 3750010, Republic of Armenia

Svetlana A. Rozanova – Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail: srozanova@mail.ru

MIREA – Russian Technological University, Moscow, Russia

Address: 78, Vernadsky prosp., Moscow, 119454, Russian Federation

Abstract. The article reveals the potential for the integration of mathematics education and gaming activities in the formation of professional competencies of a future teacher. The disclosure of a wider range of possibilities for the interdisciplinary integration of mathematical knowledge and chess skills in the context of setting and selecting goals for solving mathematical problems on a chessboard seems to be very relevant for teaching students. A modern professional is constantly faced with the need to change and select goals, search for the optimal way out in conditions of pedagogical uncertainty and pedagogical risk. An important condition for its self-realization in pedagogical activity is goal-setting. Goal-setting as a choice or resolution of uncertainty in a plurality of alternatives involves understanding by learners of their own existential essence with subsequent creative actions. Knowledge of the mechanisms of goal-setting is necessary both for assessing by a teacher his/her own activities (level of universal competencies – critical thinking, self-organization and self-development), and the activities of students (level of general professional competencies – monitoring and evaluation of educational results). Therefore, the authors propose to study the features of goal-setting with a plurality of alternatives during the process of training bachelors and masters majoring in pedagogy within the disciplines of the methodical module.

The goal of the article is to theoretically substantiate, develop and implement the technology of integrative teaching mathematics on the basis of chess game with the actualization of the phenomenon of a plurality of goal-setting as an effective mechanism of content modernization in training programs of future math teachers. The main result of the research we consider the developed integrative technology of teaching mathematics on the basis of solving problems on a chessboard with the actualization of the phenomenon of goal setting plurality. To implement the technology, a holistic, hierarchical complex of multi-stage math problems on the chessboard has been composed, which encourages students to master not only various methods (combinatorial, probabilistic, graph and set theory, mathematical and computer modeling), but also to develop the basic qualities of personality, such as creativity, reflection of one's own choice, creative independence, motivation.

The materials of the article are of scientific and practical value for researches in the field of math teaching methods, psychology, and pedagogy and accounting for them in the adjustment of programs and curricula in pedagogical universities.

Keywords: teaching mathematics, integrative technology, chess game, chess skills, mathematical problems on a chessboard, universal and professional competences, goal-setting

Cite as: Dvoryatkina, S.N., Karapetyan, V.S., Rozanova, S.A. (2019). [The Plurality of Goal-Setting in Pedagogical Activity: Integration of Mathematics on a Chessboard]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 4, pp. 81-92. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-81-92>

References

1. Gik, E.Ya. (2009). *Matematika na shakhmatnoi doske. Ot Eulera i Gaussa do ery komp'yuternykh chempionov* [Mathematics on a Chessboard. From Euler and Gauss to the Era of Computer Champions]. Moscow: Avanta +; Astrel Publ. 319 p. (In Russ.)
2. Dvoryatkina, S.N., Loskutov, S.I. (2016). [Effective Integration of Chess Game in the System of Mathematics Education of Modern School]. In: *V Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Matematicheskoe obrazovanie v shkole i vuze teoriya i praktika"* [Proceedings of 5th International Conference of Mathematical Education: MATHEDU-2016]. Kazan, pp. 37-42. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Karapetyan, V., Gevorgyan, S. (2017). Dissonance and Consonance in Argumentation Sphere. *Izvestiya Irkutskogo Gosudarstvennogo Universiteta = The Bulletin of Irkutsk State University*. Vol. 21, pp. 21-27. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Sukhin, I.G. (2012). *Uchebnyy predmet "Shahmaty" v shkole kak instrument razvitiya mysleniya: Istoriya, metodologiya, nauchnye issledovaniya i opyt vnedreniya* [School Subject "Chess" as a Tool of Developing Thinking: History, Methodology, Scientific Research and Experience of Implementation]. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing GmbH & Co. 280 p. (In Russ.)
5. Burgoyne, A.P., Sala, G., Gobet, F., Macnamara, B., Campitelli, G., & Hambrick, D. (2016). The relationship between cognitive ability and chess skill: A comprehensive meta-analysis. *Intelligence*. Vol. 59, pp. 72-83.
6. Sala, G., & Gobet F. (2017). Does chess instruction improve mathematical problem-solving ability? Two experimental studies with an active control group. *Learning & Behavior*. V. 45. No. 4. P. 414-421.
7. Klakla, M. (2003). *Kształcenie aktywności matematycznej o charakterze twórczym na poziomie szkoły średniej*. Płock: Ritter. 223 p.
8. Smirnov, E.I., Sekovanov, V.S., Mironkin D.P. (2014). [Multi-Stage Mathematic-information Tasks as a Means to Develop Pupils' Creativity in Profile Mathematical Classes]. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. No. 1, pp. 124-129. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Dvoryatkina, S.N., Rozanova, S.A. (2016). [Integrative Courses Development Based on the Synergetic Approach in Solving Professional and Applied Problems]. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. No. 6, pp. 128-133. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Dvoryatkina, S.N., Simonovskaya, G.A. (2018). [Updating of Synergetic Effects in «Problem Zones» of School Mathematical Education on the Basis of Chess Game]. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. No. 6, pp. 89-97. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Dvoryatkina, S.N., Melnikov, R.A., Smirnov, E.I. (2017). Technology of Synergy Manifestation in the Research of Solution's Stability of Differential Equations System. *European Journal of Contemporary Education*. No. 6(4), pp. 684-699.
12. Rozanova, S., Karapetyan, V., Smirnov, E., Mkrtchyan, M., Kuznetsova, T., Gevorgyan, P. et al. (2015). *Razvitie motivatsii k izucheniyu matematiki v sovremennom mire* [The Development of Motivation to Study Mathematics in the Modern World]. Moscow: RUDN Univ. Publ. 283 p. (In Russ.)

13. Ignatiev, E.I. (2018). *V tsarstve matematicheskoi smekalki* [In the Kingdom of Mathematical Ingenuity]. Moscow: AST Publ. 240 p. (In Russ.)
14. Marcuson, R. (1989). Chess-Board Combinatorics. *Teaching Statistics*. Vol. 11, pp. 76-77.
15. Agakhanov, N.Kh., Bogdanov, I.I., Kozhevnikov, P.A., Podlipskiy, O.K., Tereshin, D.A. (2010). *Matematika Oblastnye olimpiady 8-11 klass* [Maths. Regional Olympiads. 8-11 Classes]. Moscow: Prosveshchenie Publ. 239 p. (In Russ.)

Acknowledgements. The research was supported by the grant of the Russian Science Foundation (project № 16-18-10304); the article was prepared on the basis of the report made at the 5th International conference “Function spaces. Differential operators. Problems of mathematical education”, People’s friendship University, November 26–29, 2018. The authors thank colleagues for the constructive discussion of its contents.

The paper was submitted 08.12.18

Received after reworking 06.03.19

Accepted for publication 15.03.19



**Глубокоуважаемый
Виктор Антонович!**



От имени Редакционной коллегии, Международного редакционного совета журнала «Высшее образование в России» и Ассоциации технических университетов как учредителя журнала примите сердечные поздравления и наилучшие пожелания в связи с Вашим славным юбилеем!

Вся Ваша трудовая биография неразрывно связана с Московским государственным университетом имени М.В. Ломоносова, давшим Вам образование, научный статус, которому Вы щедро отдаете свой богатейший жизненный опыт, знания, душевные силы и энергию. Более четверти века Вы успешно трудитесь на постах ректора МГУ им. М.В. Ломоносова, президента Российского Союза ректоров, президента Евразийской ассоциации университетов.

Вы являетесь одним из ведущих отечественных математиков, выдающимся организатором в сфере науки и образования, видным государственным деятелем. Велика Ваша роль в вопросах повышения качества обучения студентов, укрепления и расширения связей с промышленностью в совместной подготовке специалистов и кадров высшей квалификации. Ваши успехи позволили внести существенный вклад в развитие интеллектуального потенциала нашей страны, в становление отечественной системы университетского технического образования и государств – участников Содружества Независимых Государств.

Нам отраднo отметить тот факт, что более четверти века назад Вы стояли у истоков создания журнала «Высшее образование в России», членом Международного редакционного совета коего являетесь и в настоящее время.

Дорогой Виктор Антонович! От всей души приветствуя Вас в этот памятный день, знаменательный не только для МГУ им. М.В. Ломоносова, но и для всей высшей школы нашей страны, желаем Вам и членам Вашей семьи крепкого здоровья, счастья и благополучия! Творческих Вам успехов и многих лет плодотворной деятельности на ниве оптимизации процессов жизнедеятельности российской науки, технологий, техники и образования!

Главный редактор журнала «Высшее образование в России»

М.Б. Сапунов

Президент Ассоциации технических университетов

А.А. Александров

Digital Quality Management in Higher Education

Anna O. Budarina – Dr. Sci. (Education), Prof., Director, Institute of Education,
e-mail: ABudarina@kantiana.ru

Ksenia L. Polupan – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Institute of Education,
e-mail: KPolupan@kantiana.ru

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

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

Abstract. The study first examines the concept of digital quality management in higher education, and is aimed at featuring the theoretical justification and practical implementation of digital quality management of education at the university level. A fundamental difference between digital quality management and traditional quality management is shown. The authors present and describe the features and advantages of the developed technology of interactive intellectual environment, which is the basis of digital management. The functionality of quality management in higher education is revealed on the basis of a participative synergistic approach. The practical significance of the study lies in the introduction of an interactive intellectual environment into the higher education system, which enables the effective digital management of the quality of education. The main results comprise building an individual learning trajectory, depending on the diagnosed abilities and intelligence of each student, as well as conditioning students' research competencies as a means of improving the quality of higher education. Further development of this topic is seen in the study of the cultural aspects of interaction in the educational process, implemented in digital management.

Keywords: quality of education, digital quality management, development, interaction, educational technologies, interactive intellectual environment, autonomy, individual learning trajectory, research competencies, synergistic-participatory approach

Cite as: Budarina, A.O., Polupan, K.L. (2019). Digital Quality Management in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 4, pp. 93-97.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-93-97>

Introduction

Why is it digital? This is not a tribute to fashion or "trends" in the development of modern education. We regard this as a necessary process of transforming or transferring a personal quality into the inner self, the sustainable functioning of this personality trait in the global information society, and the adaptation to rapidly changing living conditions. Based on these prevailing conditions, we define digital quality management in education as a matrix process of interaction based on the collaboration of all participants in the education system, which allows the defining and continuously adjusting of the tailor-made route for each, as well as providing an opportunity to develop each person's professional and personal

qualities. It is important to mention that in the outlined targeted concept there are no traditional management components such as of manageable and controllable properties. This is our principled stand to be thoroughly revealed in the article.

Literature review

While functioning in the integrated educational environment (we have defined it as interactive intellectual environment), the teacher does not adjust and coordinate the student's learning activities as such. This is due to the following factors highlighted by researchers worldwide [1–3; 5–7]:

- the powers of IT technologies in the organization of the open-space learning cycles and training courses "without walls and borders";

- individual features of the personality of both the student and the teacher;
- livelihood systems of the modern person in terms of the need for constant interaction as a matter of setting into a habit of functioning in the chosen environment;
- the need for constant re-skilling, retraining, requalification, replenishment and deepening of existing knowledge;
- assessment of their own activities by external “experts” important to individuals, finding “like-minded people” and associates in the network.

Methods of research

It should be noted that the development of conceptual and methodological foundations of digital quality management in higher education creates certain contradictions and problems associated with integration processes in the constantly changing conditions of the information society and the knowledge society. The solution of these problems is connected with the expansion of the context of the conceptual analysis of the existing paradigm of quality management and the methodological refinement of the foundations of such an analysis. This process will be facilitated by identifying common features of the ongoing integration changes. The philosophical synthesis of the problems of quality management in education, its particularities, functions and content at various levels of higher education makes it possible to explore digital quality management as the process of design, achievement and maintenance of the quality implementation, conditioning the results of the educational process. Especially important for digital quality management in higher education is to identify each player in the educational system as an active stakeholder of a learning process, and to recognize their intrinsic value, taking into account their individual subjective experience, personality traits, intellectual and communicational characteristics, as well as the possibility of exercising independent management of their personal activities.

Experimental work within the framework of this study has been organized as a set of practical and technological developments aimed at

solving research issues: individualization of the educational process conditioning research competencies. The performed work is confirmed by the results of mathematical calculations and statistical estimates with regard to the requirements for conducting a pedagogical experiment.

Results

The comparison of the essence of the concepts “management” and “digital management” is schematically presented in *Figure 1*. Thus, the concept of “digital” management is based on the functioning of the subsystems of the educational process inside the circle and their interaction with external subsystems outside the circle. The digital quality management allocates the person as a subsystem consisting of components, such as: internal guidelines, requirements, knowledge, abilities, experience, etc. At the same time, interactions and information exchanges are carried out in various formats and divergent interaction patterns, including communication in one-on-one and many-to-many contests.

By implementing the “many-to-many” pattern, the subsystems contact each other as if “switching on” the components necessary for the inverse subsystem, both inside and outside the circle. Traditional management performs one-sided interaction within a circle, without exchanging the components of the subsystems, limiting it to the normative, methodological framework, ready-made solutions, their imprinting as patterns of future professional activity. The core of the concept of “management” is the impact, the one for “digital management” is interaction.

A prerequisite for being in an environment for an effective digital quality management is the presence of properties of a self-developing system, when a learner involved in the process of learning activity is not an object, but a subject with the possibility of making complete changes to himself/herself independently, developing not only his/her cognitive but also personal abilities. The developmental nature of the environment “burdens” the management of the educational process both inside and outside. Constant changes, movements and collaboration of educational routes

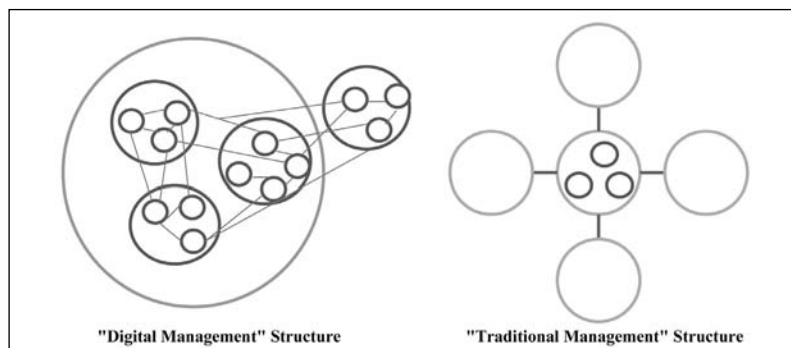


Fig. 1. The structure of the concepts of "digital management" and "traditional management"

"force" the system to adapt, restructure, and find the most effective ways for further development.

The results of the digital quality management which are possible to obtain with the interactive intellectual environment, can be presented only by analyzing, the progress along the educational route of each individual student based on the monitoring and assessing his/her cognitive abilities and personality traits. Thus, the concept of digital quality management in higher education implies conditioning of certain heuristic abilities of students, teachers and all the participants in general. These abilities are associated with finding certain tailor-made optimal solutions in quality management. Interactive intellectual environment can help in this case, which allows, firstly, to involve a large number of participants, and secondly, to prolong the decisions and accumulate them, leaving some of them in stock for solving other real-life cases in different content.

Digital quality management ensures and provides different "experiential learning cycles", which are described by David A. Kolb as a four staged process of concrete learning, reflective observation, abstract conceptualization and active experimentation [4].

Only for digital quality management some experience is inherent; only digital management makes it possible to familiarize, study and take into account the opinions, arguments, and reflections of all participants in the educational process. At the same time, a properly constructed technology for the implementation of digital quality management becomes a part of the daily

educational, scientific and research activities of students and teachers. Then there is a paradigm shift from the formal, a sort of "bureaucratic" management process to a completely different "joint" acquisition of an educational program, its part or a particular module of a programme based on a synergistic-participatory approach.

It is the property of intelligence that ensures the process of digital quality management in education, the solution of proposed tasks, eliminating or "washing away" the framework of bureaucracy and the constant control of the external influential management side. The intelligence of the developed interactive intellectual environment implies the ability of the system to interact, communicate, think, and to apply experience to make decisions. In interactive intellectual environment, functions are implemented through the interface of the system with the user in a language close to natural, the interpretation of the data obtained by comparing with available information about a particular subject area, the logical derivation of solutions, the use of a certain type of constructive information, including the knowledge concerning the ways, methods and strategies for solving problems in a certain area of expertise. Interactive intellectual environment, as well as a human being has the ability to develop, summarize the information received and accumulate experience, at the same time explaining the solutions obtained.

The property of intellectuality is of particular interest for an effective digital quality management in education, since the control is not static, and not even a quasi-static system. Some tasks in

digital quality management are solved only once, and then they lose their relevance and necessity. Also today it might be difficult to find an ideal specialist in digital quality management, who would not basically make mistakes under any circumstances, and could every minute develop and describe clear criteria for finding an effective solution for achieving managerial targets. At the same time, it is still unknown whether the effectiveness of the decision itself or the efficiency of the decision-making process should be strengthened.

A certain accumulated knowledge bank of interactive intellectual environment makes it possible to formulate recommendations to all actors of the educational process for making decisions on specific professional tasks arising before them, for example, to help doctors in diagnosing their patients, or engineers in identifying certain faults or technical problems, or geologists in discovering mineral deposits.

Discussions and Conclusions

How is the process of digital quality management of education implemented? Due to what factors is it possible? What specificities should not be disregarded?

1. All educational, methodological, assessment and measuring materials located in the interactive intellectual environment databases are of problematic, research and statistical nature. There are no “ready-made” solutions or templates. Only recommendations and links to evidence-based research results, databases, literature databases are possible to take into consideration.

2. All tasks, exercises, tests, projects, simulators are designed in such a way that they check the course of shaping and conditioning competencies and at the same time of developing them.

3. Continuous feedback, distinguished by an individual approach and a high differentiation of training due to the presence of an individual personal tutor, whose role is performed by a computer.

4. Creation of working conditions in interactive intellectual environment when a user (student, teacher, parent, administration) implements management, design and search for new

solutions in an active, expanding dialogue with computers and gadgets, using professional experience and making decisions simultaneously on a multiple criteria scenario.

5. The process of monitoring is based on the results of diagnostics of not only the potential of the cognitive sphere, but also personal qualities, professional abilities and interests.

6. Due to being in a situation of uncertainty, the development of personal qualities of students takes place, such as learning abilities, identity-building, self-development, self-education, creative abilities, skills to apply the knowledge gained in practice, cognitive interest, attitude to professional activity practices.

7. The effect of scaffolding is created not only for teaching and developing a student, but also for supporting a teacher, determining the vector of development of his/her professional skills and abilities, upgrading disciplines and assessment tools, by monitoring and rating the results of educational activities.

8. Interactive intellectual environment and its content have the properties of multimedia, interactivity, include simulators, virtual laboratories, virtual reality systems.

9. Ample opportunity of joint distributed network activities arises. Interactive intellectual environment allows you to “attract” partners from outside the educational organization. It enables the scalability of provided interactions, which contributes to the development of new competencies, self-realization in educational activities.

10. Open integrated interdisciplinary platforms for student’s, teacher’s and employer’s joint research activities are operated on the interactive intellectual environment platform.

References

1. Burke, A.S., Fedorek, B. (2017). Does “flipping” promote engagement? A comparison of a traditional, online, and flipped class. *EAI Active Learning in Higher Education*. No. 18(1). DOI: 10.1177/1469787
2. Johnson, D.W., Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*. No. 38(5), pp. 365–379.

3. McCarthy, J. (2017). Enhancing feedback in higher education: Students' attitudes towards online and in-class formative assessment feedback models. DOI: /10.1177/146978
4. McLeod, S.A. (2013). *Kolb – Learning Styles*. Available at: www.simplypsychology.org/learning-kolb.html (accessed 30.11.2017)
5. Remón, J., Sebastián, V., Romero, E., Arauzo, J. (2017). Effect of using smartphones as clickers and tablets as digital whiteboards on students' engagement and learning. *Active Learning in Higher Education*. Vol. 18 (2), pp. 173–187. DOI: /10.1177/146978
6. Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*. No. 17, pp. 74–84.
7. Wright, E.R., Lawson, A.H. (2005). Computer mediated communication and student learning in large introductory sociology classes. *Teaching Sociology*. No. 33(2), pp. 122–35.

The paper was submitted 04.02.19

Received after reworking 15.02.19

Accepted for publication 10.03.19

Цифровое управление качеством высшего образования

Бударина Анна Олеговна – д-р пед. наук, проф., директор Института образования.

E-mail: ABudarina@kantiana.ru

Полупан Ксения Леонидовна – канд. пед. наук, доцент. E-mail: KPolupan@kantiana.ru

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Калининград, Россия

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

Аннотация. В статье впервые вводится понятие «цифровое управление качеством образования». Цель статьи заключается в раскрытии особенностей цифрового управления учебным процессом в вузе в отличие от традиционного управления.

Представлены и описаны достоинства и преимущества разработанной технологии интерактивной интеллектуальной среды, являющейся основой цифрового управления. Функциональные возможности цифрового управления качеством образования описаны исходя из партисипативно-синергетического подхода. Практическая значимость исследования заключается во внедрении в систему высшего образования интерактивной интеллектуальной среды, позволяющей обеспечить эффективное цифровое управление качеством образования. В качестве основных результатов авторы выделяют: построение индивидуальной траектории обучения в зависимости от диагностируемых способностей и интеллекта каждого обучающегося, а также формирование исследовательских компетенций обучающихся как средство повышения качества образования в университете. Дальнейшее развитие данной тематики видится в исследовании культурных аспектов взаимодействия в образовательном процессе, реализуемом при цифровом управлении.

Ключевые слова: качество образования, цифровое управление качеством, интерактивная интеллектуальная среда, партисипативно-синергетический подход, индивидуальная траектория обучения, исследовательские компетенции

Для цитирования: Budarina A.O., Polupan K.L. (2019). Digital Quality Management in Higher Education // Высшее образование в России. Т. 28. № 4. С. 93–97.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-93-97>

Статья поступила в редакцию 04.02.19

После доработки 15.02.19

Принята к публикации 10.03.19

О совершенствовании военно-профессионального обучения курсантов военного института

Быченко Юрий Григорьевич – д-р социол. наук, проф., кафедра гуманитарных и социальных наук. E-mail: bychenkoug@gmail.com

Баландина Таисия Михайловна – д-р социол. наук, проф., кафедра гуманитарных и социальных наук. E-mail: balandinatm@gmail.com

Саратовский военный ордена Жукова Краснознамённый институт войск национальной гвардии Российской Федерации, Саратов, Россия

Адрес: 410023, г. Саратов, ул. Московская, 158

***Аннотация.** Военные институты традиционно ориентированы на реализацию классической дисциплинарной формы организации учебного процесса, нацеленной на получение профессиональных знаний, выработку умений и навыков курсантов. В современных условиях осуществляется переход к более открытой системе профессионального развития, предусматривающей формирование широкого комплекса универсальных и профессиональных компетенций будущих офицеров, развитие у них способностей к активному творчеству, мотивации к систематическому сбору, обработке, использованию информационных данных.*

Анализ результатов социологического исследования показывает, что военно-профессиональное обучение сегодня характеризуется информационной замкнутостью, жёсткой административной организационной образовательной культурой. Последнее приводит к несоответствию между формально заявленным и реально формирующимся потенциалами курсантов (выпускников) военных институтов России. В военном институте отсутствует свободный доступ к интернет-ресурсам, к существенной части информационных потоков внешней социальной среды. Преобладают административные технологии взаимодействия преподавателя и обучаемых, отсутствуют благоприятные условия для творческой самореализации, комплексной разработки креативных проектов, ограничены практики включения курсантов в систему тактического управления и самоуправления, организации собственного досуга.

В этой связи необходимы изменения по двум направлениям: 1) обеспечение организационных и информационных условий и возможностей творческой реализации обучаемых, а также стимулирование креативной образовательной, научной, самоуправленческой, досуговой деятельности курсантов; 2) формирование организационных структур, целевым образом поддерживающих и организующих новаторскую, управленческую и самоуправленческую деятельность курсантов. Необходимо внедрение инновационных ценностей образовательного процесса, организация личностно-ориентированного взаимодействия обучаемых с преподавателями. Важно нацеливать образовательный и научно-образовательный процесс на обработку и формирование новых знаний, на активизацию инновационного потенциала курсантов, то есть на развитие их способностей к реализации новшеств, обеспечивающих повышение эффективности военно-профессиональной деятельности выпускников.

Ключевые слова: военное образование, военный институт, курсант, творческий потенциал, образовательный процесс, инновационные ценности, личностно-ориентированное взаимодействие

Для цитирования: Быченко Ю.Г., Баландина Т.М. О совершенствовании военно-профессионального обучения курсантов военного института // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 98-107.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-98-107>

Постановка проблемы. Военные институты в России длительное время являлись авторитарной (субъект-объектной) организационной системой, где преобладала классическая дисциплинарная форма организации учебного процесса. Военно-профессиональное образование курсантов осуществлялось в условиях жёстко нормированной и регламентированной организационной культуры. Последняя характеризовалась преобладанием следующих ценностей: дисциплина и порядок (чёткое и беспрекословное выполнение указаний в заданном месте), послушание и подчинение (действия осуществляются согласно имеющимся социальным ожиданиям, в рамках жёстко установленных ролей и структуры образовательной деятельности), ранжирование и хронометраж образовательной деятельности (беспрекословное механистическое выполнение поставленных образовательных задач в рамках определённого времени). Образовательный процесс имел неизменную структуру, заранее административно очерченные регламентируемые формы; творческое взаимодействие субъекта и объекта образовательного процесса, практики обработки, а также применения новых военно-профессиональных информационных потоков осуществлялись в ограниченном виде, а часто и вообще были заморожены. Функционирование традиционной военной образовательной организации (военного училища) имеет следующие характеристики: 1) централизованная тотальная регламентация всех форм и видов деятельности как субъекта, так и объекта образовательного процесса, отсутствие самостоятельности, возможности комплексной, а также локальной саморегуляции образовательных практик; 2) централизованное (федеральное) административное управление процессами материального и нематериального развития военной образовательной организации (ограниченность внутриорганизационной трансформации человеческих, материальных и духовных ресурсов); 3) частичная, а по ряду направлений и суще-

ственная оторванность направленности образовательного процесса от специфики потребностей конкретных войсковых частей, от особенностей военно-профессиональной служебно-трудовой деятельности выпускника высшего военного учебного заведения.

Таким образом, организационная культура военного института предполагает жёсткую регламентацию образовательных практик, шаблонные модели взаимодействия преподавателя и курсанта, заранее определённые и административно контролируемые образовательные технологии, наличие типовых форм социальной среды образовательного взаимодействия. Социальная образовательная среда, способности к саморазвитию, научный, деятельно активный потенциал обучаемых в классической военной организации не рассматриваются как цель или средство реализации образовательного процесса.

В современной России реализуется крупномасштабная реформа военно-профессионального образования. Изменяются условия, потенциал, цели военного института. Ему предоставляется существенная самостоятельность, расширяются человеческие и материальные возможности, его деятельность интегрируется с комплексом военно-профессиональной деятельности акторов войсковых частей. Новый этап военной реформы направлен на разработку и обеспечение реализации новых государственных образовательных стандартов, оптимизацию структуры военных институтов, формирование адаптивной системы управления ресурсами, переход к научно-образовательному непрерывному расширенному профессиональному образованию курсантов. Стратегия современного военного института связывается сегодня с формированием гуманитарной основы профессионального потенциала будущих офицеров, развитием у них не только узкопрофессиональных знаний, умений, навыков, но и способностей к активному творчеству, готовности к приобретению новых компетенций в течение всей

профессиональной жизни. Цель военно-образовательной деятельности заключается не только в достижении «количественных и качественных параметров системы военного образования в Российской Федерации в соответствии со структурой, численностью и задачами Вооружённых Сил»¹, но и в осуществлении качественного роста интеллектуального и профессионального потенциала курсантов, в повышении их креативных способностей. Деятельность военного института направлена на формирование военного профессионала, готового не только решать конкретные служебные задачи, но и оптимизировать собственную служебно-трудовую деятельность [1], способного принимать инновационные решения, проявлять инициативу [2]. Оценка творческого потенциала обучающегося осуществляется, как правило, на двух уровнях: 1) оценка потенциала – субъективная диагностика способностей личности к реализации творческого труда [3]; 2) оценка реально задействованных способностей акторов – в реальных практиках творческого труда [4].

Таким образом, в современных условиях начат переход от классической (дисциплинарной, субъект-объектной) модели организации учебного процесса в военном институте к личностно-ориентированной (инновационной, субъект-субъектной). Активизированы адаптивные механизмы, направленные на формирование широкого комплекса универсальных и узкопрофессиональных компетенций будущих офицеров, развитие у них мотивации к систематическому сбору, обработке, профессиональному использованию информационных потоков. Созданы предпосылки для постепенного перехода к

более открытой, демократической системе профессионального развития, к обновлению системы военно-организационных ценностей. В новых условиях повышается значимость социокультурных ценностей, таких как новаторство, научно-образовательная активность, готовность к поиску, обработке и военно-профессиональному использованию новых информационных данных, креативность. Декларируется идея, согласно которой образовательное саморазвитие, научный, деятельно активный потенциал обучающихся в научно-образовательном военном институте должен рассматриваться как важнейшая стратегическая цель и одновременно как тактическое средство эффективной реализации образовательного процесса.

Практики формирования личностно-ориентированной (инновационной) модели организации учебного процесса в военном институте

В современных военных институтах начала существенная образовательная реформа, скорректированы формальная образовательная цель, задачи [5]. Последнее диктует необходимость не только перехода к расширенному воспроизводству профессионального потенциала будущих офицеров, но и последовательного развития творческих способностей курсантов. Создаются новые образовательные программы, нацеленные на формирование творческого потенциала акторов для осуществления ими военно-профессиональной деятельности, призванные порождать не только новые знания, но и новые (социально значимые, прогрессивные) ценности, креативные идеи. Военный институт приступил к решению задачи по формированию курсанта не только как исполнителя приказов, но и как самосовершенствующегося военного профессионала, творца и вдохновителя новых подходов в решении поставленных перед ним задач.

В то же время в научной литературе мы находим обоснование гипотезы о том, что теоретические доктрины инновационно-

¹ См. Постановление Российской Федерации от 27 мая 2002 года № 352 «О федеральной программе «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 года»». URL: <https://library.fsetan.ru/doc/o-federalnoj-programme-reformirovanie-sistemyi-voennogo-obrazovaniya-v-rossijskoj-federatsii-na-period-do-2010-goda/>

го реформирования военных институтов России пока на практике осуществляются медленно, а порой и неэффективно. Констатируется, что сегодня по-прежнему преимущественно используются классические, «классно-урочные» модели организации учебного процесса. Личностно-ориентированная модель организации учебного процесса в военных институтах России только зарождается. Процессы целевого развития инициативы, творчества, формирования потребностей в поиске и внедрении новых знаний на практике осуществляются фрагментарно [6]. По большинству направлений профессиональное развитие ориентировано на получение узкого перечня знаний, которые частично оторваны от внешней среды военного института.

Для проверки данных гипотез была принята социологическая оценка процессов военно-профессионального обучения курсантов. Для этого в 2015–2016 гг. было проведено социологическое исследование на тему «Социально-трудовое развитие в оценках курсантов военного института». Применён метод анкетного опроса. Опрошено 522 респондента. Выборка случайная. Опрошен каждый второй курсант на каждом курсе военного института.

В целом респонденты высоко оценивают образовательный процесс в военном институте. Курсанты считают, что обучение в военном институте является эффективным. 44,1% оценивают обучение на «отлично», 46,6% – на «хорошо» и только 8,4% – на оценку «удовлетворительно». При этом 8,8% опрошенных считают, что режим процесса обучения является чрезмерно «напряжённым». 98,1% обучающихся в целом преодолевают сложности обучения и полагают, что получаемое военно-профессиональное образование полезно, важно и универсально. Его результаты пригодны на практике не только в военной сфере, но и за её пределами (в системе гражданских организаций).

Для 92,7% курсантов первоначальные ожидания обучения в военном институте

«оправдываются». Практически не изменяется мнение курсантов относительно пригодности получаемых знаний на различных курсах обучения. Так, на первом курсе практически все опрошенные отмечают важность и полную пригодность получаемого комплекса знаний для последующей практической деятельности. По мере дальнейшего обучения наблюдаются незначительные изменения. 98,1% обучающихся отмечают важность и полную пригодность получаемых знаний на втором курсе, 95,1% – на третьем, 96,3% – на четвёртом, 97,1% – на пятом курсе. 61,7% неизменно сохраняют приверженность выбранной военной профессии. В основном изменение отношения к выбранной профессии наблюдается на первом (мнение 24,9% респондентов) и втором (18,6% респондентов) курсах обучения. Необходимо отметить, что на четвёртом и пятом курсах курсанты практически не изменяют свои профессиональные предпочтения. Не случайно очень незначительное количество курсантов имеют желание сменить место обучения (перейти в систему гражданского образования). На первом и на пятом курсах таковые вообще отсутствуют. На втором курсе их состав увеличивается до 3%, на третьем курсе их уже 4%, на четвёртом курсе – менее 2%.

Несложно заметить, что первый и второй курсы обучения в военном институте характеризуются процессом социальной адаптации поступивших абитуриентов, и именно в этот период укрепляются предпочтения курсантов относительно выбора военной профессии. Пятый курс обучения характеризуется полной профессионально-трудовой адаптацией, устойчивой мотивацией к реализации службы в системе военных организаций России. У курсантов развиваются профессиональные ценности достижения успеха. 71,7% считают важнейшей ценностью и гарантом жизненного успеха «уверенность в себе», 68,8% – «трудолюбие, упорство», 66,9% – «семью», 43,1% – «физический потенциал» и только 55,6% – «профессиональное образование». Уменьшается значение

таких ценностей, как «отдых», «общение», «спокойная жизнь», «веселье», «развлечение». Повышается значение карьерного роста, получения универсального профессионального образования.

Вместе с тем в военном институте не происходит целевого формирования способностей к реализации новшеств, обеспечивающих качественное повышение эффективности военно-профессиональной деятельности. Ограничиваются процессы развития потребностей в новаторстве, творческом отношении к образовательной деятельности, не формируются навыки изобретательства. В итоге курсанты не рассматривают инновационный образовательный потенциал как базовый фактор профессионально-жизненного успеха и карьерного роста. Современный военный институт не имеет формальных структур, организующих комплексную научно-образовательную, тактическую управленческую, самоуправленческую досуговую деятельность курсантов.

Анализ данных эмпирического исследования показывает, что в системе обучения военного института по-прежнему ограничены условия для развития инициативы, креативных предложений, отсутствует система стимулирования творческой активности обучающихся. Курсанты в целом, как на начальных, так и на выпускных курсах, имеют недостаточно возможностей реализации управленческих, проектных, самоуправленческих действий. Менее половины первокурсников (42,3%) имеют опыт реализации тактических управленческих решений. В основном управленческие действия осуществляются в системе организации досуга и бытовой жизни обучающихся. На протяжении обучения состав курсантов, участвующих в управленческих процессах, практически не изменяется. Так, на пятом курсе состав обучающихся акторов, привлечённых к тактической управленческой деятельности, увеличивается только на 6% и составляет 48,5% обучающихся. В то же время важно отметить, что 84,3% курсантов военного института имеют потребность и

базовый мотив реализовывать тактическую управленческую деятельность не только в системе быта и досуга, но и в системе частичного регулирования практик организации образовательного процесса. Курсанты желают выдвигать инициативные предложения относительно коррекции некоторых организационных решений администрации, представлять комплексные научно-образовательные проекты и разработки.

На старших курсах (третьем, четвёртом и пятом) обучающиеся стремятся принимать участие в управлении на уровне совета курсантов, планировать и реализовывать проекты досуговой активности, разрабатывать планы просветительских мероприятий, реализовывать культурные мероприятия. На третьем курсе 75,5%, а на пятом курсе уже 86,4% курсантов имеют потребность в активной творческой, проектно-организационной и самоуправленческой деятельности. При этом наблюдается некоторое противоречие. С одной стороны, на протяжении всего обучения сохраняется достаточно большой состав курсантов, стремящихся к осуществлению творческой управленческой, проектно-организационной и самоуправленческой деятельности. С другой стороны, на практике данная деятельность ограничивается административными барьерами, возможности реализации креативной деятельности крайне ограничены.

Итак, в результате анализа данных эмпирического социологического исследования в современном военном институте можно выявить тенденцию поэтапного формирования личностно-ориентированной модели организации учебного процесса. В то же время пока сохраняется несоответствие между формально заявленным и реально формирующимся информационным потенциалом курсантов (выпускников) военных институтов России. Остаётся ряд организационных проблем его реализации. Во-первых, по-прежнему сохраняется информационная замкнутость образовательной системы военного института. Ограниченность информа-

ционного профессионального обеспечения констатируют 46,7% респондентов. Курсанты отмечают отсутствие в военном институте постоянного доступа к интернет-ресурсам. Подчеркивается недостаточность непосредственных практик (в воинских частях) по ряду профильных дисциплин на первом и втором курсах обучения. Во-вторых, медленно формируется инновационная организационная образовательная культура военных институтов (мнение 17,8% курсантов).

Современные принципы личностно-ориентированной военной педагогики

В условиях образовательной реформы необходима разработка и внедрение современных принципов личностно-ориентированной военной педагогики, которая в практике функционирования военного института должна реализовываться на основе совокупности особых военно-педагогических технологий. Технологический подход в современном военном вузе опирается на три базовых принципа.

Первый. Педагогическая деятельность в военном вузе осуществляется на основе создания специальных военно-педагогических программ, которые имеют чётко разработанные цели и научно-образовательное методическое обоснование, оптимизирующие двойственную природу обучения курсантов: 1) формирование широкого комплекса универсальных профессиональных компетенций; 2) формирование специфических военно-специализированных компетенций. Военно-специализированные компетенции выступают как в качестве конечного показателя, так и в качестве инструмента достижения интеграции образовательных целей, его содержания. С одной стороны, процесс обучения представляет собой самостоятельные блоки, которые конструируются и перестраиваются исходя из трансформации специализированных военно-профессиональных целей, задач, стратегий. С другой – это процесс, нуждающийся в дополнительном информационном обогащении. В результа-

те деятельности преподавателя и курсанта, в ходе поиска, обработки, обобщения новых информационных потоков обновляется перечень образовательных блоков, материал дорабатывается в свете новых найденных данных, фактов, с учётом практического применения знания.

Второй. Содержание любого образовательного процесса как набора реализуемых образовательных технологий определяет как теоретическую, так и процессуальную целевую направленность программ. Независимо от характера реализуемого образовательного процесса и учебного предмета проявляются базовые качества образовательных технологий, такие как комплексность, практическая направленность, военно-технологическая результативность, возможность применения образовательных технологий как в комплексе, так и в рамках отдельного её компонента. Результативность образовательной технологии должна определяться как на личностном, так и на коллективном уровнях, в рамках промежуточного, а также конечного практического тестирования в контексте организационной среды и применяемых схем образовательной деятельности курсанта. Важным представляется применение новых личностно-ориентированных методов образовательного процесса. Последние призваны, с одной стороны, обеспечить возможность творческого обновления образовательных блоков, представления новых данных и подходов со стороны профессорско-преподавательского состава, с другой – стимулировать образовательную активность курсантов, предоставлять им возможность самостоятельного поиска информации в процессе обучения.

Использование данного принципа определяет необходимость отказа от догматического применения единых хронометрированных методик проведения лекции и семинара. Важно предоставить профессорско-преподавательскому составу возможность на основе собственного опыта анализировать наиболее эффективные об-

разовательные технологии, применять их в собственной деятельности, конструировать инновационные педагогические модели, имитировать практические ситуации, разрабатывать и внедрять деловые игры. Важно стимулировать образовательную учебно-исследовательскую деятельность как преподавателя, так и курсанта, организовывать диспуты, коллоквиумы, личную и коллективную креативную деятельность в малых, средних и больших группах для оценки, диагностики и принятия военно-управленческих решений по урегулированию гражданско-военных ситуаций. Особое место должны занимать технологии контекстного обучения. Необходимо внедрение практик разработки и использования военных и гражданских моделей военно-профессиональной деятельности будущего офицера, методы делового моделирования и активного действия курсанта в процессе обучения. Кроме того, требуется существенно расширить применение в учебном процессе деловых военно-практических игр как главного структурного элемента учебно-образовательных имитаций в военно-профессиональной деятельности будущего офицера. Они являются основным средством моделирования различных аспектов реальной гражданско-военной действительности, позволяют применять обучающий эксперимент, производить оценку практических ситуаций, осуществлять прогнозирование, вырабатывать навыки принятия военно-управленческих решений. Деловая военно-практическая игра в новых условиях должна рассматриваться как основной метод интенсификации учебного процесса, способ приумножения результатов образовательной деятельности в единицу учебного времени.

Третий. Главная функция профессорско-преподавательского состава связана не с предоставлением информации и контролем её усвоения, а с информационным консультированием и координацией информационно-аналитической деятельности курсанта. Требуется кардинальный переход от прин-

ципа преимущественно административной деятельности преподавателя, направленной на предоставление информационного даяджеста, а также контроля и оценки его усвоения (в данном контексте курсант действует по принципу «получил образовательную информацию, заучи, сдай зачёт и забудь её»), к принципу преимущественного педагогического сотрудничества, состоящего в консультировании и совместной деятельности преподавателя и курсанта по поиску, обработке и военно-профессиональному использованию информации, применению новых знаний в практической деятельности. В новых условиях требуется формирование организационной образовательной культуры инновационного типа, опора на ценности образовательного и служебно-трудового раскрепощения, внедрение социальных проектных новаций, привлечение курсантов к процессам образовательного тактического управления и самоуправления. Представляется важным поощрение личного и командного инновационного творчества и новаторства в рамках всех групп обучения. А для этого необходима трансформация системы формально применяемых управленческих норм, принципов, методов, ценностей, социальных технологий и механизмов, стимулирующих и мотивирующих образовательную деятельность курсантов.

Заключение

Совершенствование военно-профессионального обучения курсантов военного института определяет необходимость поэтапной модернизации личностно-ориентированной модели организации учебного процесса в военном институте. Для реализации этой задачи предполагается внедрение следующих изменений по трём направлениям.

Первое – обновление системных образовательных технологий: 1) все образовательные программы должны быть ориентированы на формирование широкого комплекса универсальных и профессиональных специальных военных знаний, умений и навы-

ков, оптимизирующих освоение курсантами необходимых военно-профессиональных компетенций; 2) содержание любого образовательного процесса представляет собой набор реализуемых образовательных технологий, имеющих как теоретическую, так и практическую направленность. Деятельность профессорско-преподавательского состава военного института обеспечивается системой компетенций – как педагогических и методических, так и научно-исследовательских. Поэтому современная военная педагогика включает, с одной стороны, деятельность преподавателя и разработчика методического обеспечения образовательных технологий, с другой – научные исследования, а также деятельность научно-образовательного консультанта по поиску, систематизации, обработке и использованию новой информации в процессе военно-профессиональной деятельности будущего офицера.

Второе – стимулирование творческой образовательной, научной, досуговой деятельности курсантов. Необходимы организация творчески раскрепощающего, информационно насыщенного образовательного процесса, расширение доступа к различным видам информационных ресурсов. Нужна ориентация образовательного и научно-образовательного процесса преимущественно на обработку и формирование новых знаний, информационных потоков, на создание инновационного трудового потенциала (то есть способностей к реализации новшеств, обеспечивающих качественное повышение эффективности военно-профессиональной деятельности). Требуется создание проектных креативных разработок, условий для внедрения как социальных, культурно-досуговых, развлекательных, так и научных военно-практических разработок. Формирование инновационных способностей важно начинать уже с первого курса обучения, и этому способствуют специализированные образовательные программы, в том числе по образовательному проектированию, нацеленные на активизацию профессиональ-

ной образовательно-научной деятельности, выработку творческого отношения к обучению, инициативного отношения к выполнению поставленных задач.

Третье – формирование организационных структур, целевым образом поддерживающих новаторскую, управленческую и самоуправленческую деятельность курсантов. Важно реанимировать работу совета курсантов и сержантов в контексте организации и контроля реализации творческих инициатив обучающихся. Необходимо шире вовлекать курсантов в научно-практическую деятельность, обеспечить организационные возможности не только для внесения ими новаторских предложений, но и для частичного участия их в непосредственном тактическом управлении, в планировании собственного досуга, в развитии творческих потребностей и способностей. В данном контексте должна рассматриваться возможность передачи части управленческих функций по организации досуга (дискотек, патриотически-воспитательной деятельности, развлекательных вечеров, просветительской и культурно-массовой деятельности) непосредственно группам курсантов.

Литература

1. Пихтелёв А.М., Немолов В.В. Конструирование социально-профессионального развития офицеров национальной гвардии России // Вестник Поволжского института управления. 2017. № 3 (17). С. 95–101.
2. Яцкова О.Ю. Анализ понятия «творческий потенциал» в современной педагогической литературе // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2012. С. 25–27.
3. Баландина Т.М., Ерохина Н.А., Черевинский Н.Н. Оценка персонала в условиях перехода организации на инновационный тип развития // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2018. № 5 (59). С. 193–197.
4. Быченко Ю.Г., Савенко А.А. Совершенствование мотивации служебно-трудовой деятельности военнослужащих национальной

- гвардии Российской Федерации // Среднерусский вестник общественных наук. 2018. Т. 13. № 3. С. 27–34.
5. Быченко Ю.Г., Ершов В.В. Проектное развитие культурного человеческого капитала военнослужащих-контрактников // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2017. Т. 17. № 3. С. 247–253.
6. Ершов Д.О. Социально-трудовое развитие курсантов военного института // Вестник Поволжской академии государственной службы. 2015. № 1 (46). С. 85–90.

Статья поступила в редакцию 07.12.18

После доработки 07.03.19

Принята к публикации 18.03.19

Improving the Military Vocational Training of Cadets at Military Institute

Yuri G. Bychenko – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Department of Humanities and Social Sciences, e-mail: bychenkoug@gmail.com

Taisia M. Balandina – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Department of Humanities and Social Sciences, e-mail: balandinatm@gmail.com

Saratov Military Order of Zhukov Red Banner Institute of National Guard Forces of the Russian Federation, Saratov, Russia

Address: 158, Moscow str., Saratov, 410023, Russian Federation

Abstract. Military institutions are traditionally focused on the implementation of the classical, narrow form of educational development of professional knowledge and skills of cadets. In modern conditions, a transition is taking place to a broad system of professional development that determines the formation of a wide range of professional potential of future officers, the development of not only narrow professional knowledge and skills, but also potential abilities for active creativity, motivation for systematic collection, processing and use of new informational data.

To study the factors of inhibition of the educational process in the modern military institute, the results of the sociological research “Social and Labor Development in the Assessments of Cadets of the Saratov Military Institute” are analyzed. This analysis shows that military vocational training is characterized by informational isolation, rigid administrative organizational educational culture. The latter leads to a discrepancy between the formally stated and necessary, as well as the actually emerging creative potential of cadets (graduates) of Russia’s military institutions. The military institute lacks free access to Internet resources, a significant part of the information flow of the external social environment. Administrative technologies of interaction between the teacher and the students prevail, there are no favorable conditions for creative self-realization, complex development of creative projects, self-development of the intellectual potential of cadets, the practice of including cadets in the system of tactical management and self-management, organizing their own leisure time is limited.

In this regard, changes are necessary in two directions: 1) providing organizational and informational conditions and opportunities for the creative implementation of students, as well as stimulating creative educational, scientific, and self-governing leisure activities of cadets; 2) the formation of organizational structures that purposefully support and organize innovative, managerial and self-governing activities of cadets. It is necessary to form innovative values of the educational process, the creative interaction of students with teachers. It is important to focus the educational and scientific-educational process on the processing and formation of new knowledge, on the activation of the innovative potential of cadets, that is, on the development of abilities to implement innovations that ensure a qualitative increase in the effectiveness of the military-professional activity of actors.

Keywords: military education, military institute, cadet, creative potential, educational process, innovative values, self-realization, self-management

Site as: Bychenko, Yu.G., Balandina, T.M. (2019). [Improving the Military Vocational Training of Cadets at Military Institute]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*. Vol. 28. No. 4, pp. 98-107. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-98-107>

References

1. Nemolyaev, V.V., Pikhtev, A.M. (2017). [Designing Social Professional Development of the Russian National Guard Officers]. *Vestnik Povolzhskogo instituta upravleniya = The Bulletin of the Volga Region Institute of Administration*. No. 3 (17), pp. 95-101 (In Russ., abstract in Eng.)
2. Yatskova, O.Yu. (2012). [Analysis of the Concept of "Creative Potential" in Modern Pedagogical Literature]. In: *II Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya «Pedagogika: traditsii i innovatsii»* [Pedagogy: Traditions and Innovations: II Int. Sci. Conf.] Chelyabinsk: Dva konsomoltsa Publ., pp. 25-27 (In Russ.)
3. Balandina, T.M., Erokhina, N.A., Cherevishnik, N.N. (2018). [Personnel Assessment During Transitional Period to Innovative Development]. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo sotsial'no-ekonomicheskogo universiteta = Vestnik of Saratov State Socio-Economic University*. No. 5 (59), pp. 193-197 (In Russ., abstract in Eng.)
4. Bychenko, Yu.G., Savenko, A.A. (2018). [Improving the Motivation of Service and Labor Activities of Servicemen of the National Guard of the Russian Federation]. *Srednerusskii vestnik obshchestvennykh nauk = Central Russian Journal of Social Sciences*. Vol. 13. No. 3, pp. 27-34 (In Russ., abstract in Eng.)
5. Bychenko, Yu.G., Ershov, V.V. (2017). [Project Development of the Cultural Human Capital of Contract Servicemen]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya = News of Saratov University. New Series. Series: Sociology. Political Science*. Vol. 17. No. 3, pp. 247-253 (In Russ., abstract in Eng.)
6. Ershov, D.O. (2015). [Social and Labor Development of Military Institute Cadets]. *Vestnik Povolzhskogo instituta upravleniya = The Bulletin of the Volga Region Institute of Administration*. No. 1 (46), pp. 85-90 (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 07.12.18

Received after reworking 07.03.19

Accepted for publication 18.03.19

Сотрудничество России и Китая в области создания сетевых университетов и совместных образовательных учреждений

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

Российский государственный социальный университет, Москва, Россия

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

Институт Дальнего Востока РАН, Москва, Россия

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

Бедарева Наталия Игоревна – магистрант. E-mail: natalybedareva@gmail.com

Российский государственный социальный университет, Москва, Россия

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

***Аннотация.** В статье рассмотрены такие формы образовательного сотрудничества России и Китая, как участие в деятельности сетевых университетов ШОС и БРИКС и создание совместных образовательных учреждений. Проведён анализ образовательных моделей Университета ШОС, определена роль базовых российских и китайских вузов в реализации приоритетных направлений подготовки специалистов для стран-участниц ШОС. Описаны образовательные модели, приоритетные направления подготовки, планируемые к реализации в сетевом университете БРИКС, а также вузы – члены СУ БРИКС с российской и китайской стороны. Исследован вопрос о совместных образовательных учреждениях (СОУ) в Китае: дано определение СОУ, используемое в китайских нормативных документах, проведён статистический анализ СОУ Китая, созданных совместно с зарубежными вузами. Исследованы образовательные модели четырёх СОУ России и Китая, функционирующих на территории КНР. Сделан вывод о роли России и Китая в развитии мирового образовательного пространства и перспективах сотрудничества двух стран в создании совместных образовательных учреждений.*

***Ключевые слова:** российско-китайское образовательное сотрудничество, университет ШОС, сетевой университет БРИКС, совместные образовательные учреждения, программы двойных дипломов, программы включённого обучения*

***Для цитирования:** Гурулева Т.А., Бедарева Н.И. Сотрудничество России и Китая в области создания сетевых университетов и совместных образовательных учреждений // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 108-123.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-108-123>

Введение

Одной из форм международного образовательного сотрудничества является реализация совместных образовательных программ (СОП). Эта форма широко распространена как в Европе, так и в Азиатско-Тихоокеанском регионе (АТР). Россия принимает активное участие в разработке и реализации совместных образовательных программ как с западными странами, так и

со своими восточными соседями [1; 2]. В Азиатском регионе самое активное сотрудничество в области реализации совместных образовательных программ Россия осуществляет с КНР [3–6]. Согласно проведённому нами исследованию на сегодняшний день Россия и Китай реализуют 125 китайско-российских СОП и примерно равное количество российско-китайских СОП [7; 8]. Российско-китайские СОП реализуются не только в ву-

зах-партнёрах, но и в сетевых университетах ШОС и БРИКС. Это означает, что с 2008 г. российско-китайское образовательное сотрудничество обрело новый формат – партнёрство в рамках сетевых университетов. Кроме того, новейшее время ознаменовалось появлением его новой формы – совместных образовательных учреждений.

Сетевые университеты с участием России и Китая

Для развития интеграции и сотрудничества в области образования, науки и технологий, оптимизации механизма самостоятельной мобильности студентов с целью подготовки высококвалифицированных кадров регионального формата, содействия эффективному сотрудничеству в политической, торгово-экономической, научно-технической и культурной областях страны-участницы международных региональных интеграционных группировок создают *сетевые университеты*. Идея сетевого университета заключается в объединении в единую сеть существующих университетов для подготовки специалистов по определённым областям. В настоящее время сетевыми университетами с участием России и Китая являются университеты ШОС и БРИКС, которые созданы по одной модели.

Первым вузом международного регионального интеграционного объединения стал Университет ШОС (УШОС) [9]. Идеология создания университета была документально закреплена станами-участниками ШОС на совещании министров образования государств-членов ШОС в г. Астана 28 октября 2008 г.¹. В 2011 г. принята Хартия Университета Шанхайской организации сотрудничества². В настоящее время универ-

ситет ШОС объединяет в образовательную сеть университеты Казахстана, Китая, Кыргызстана, России и Белоруссии. УШОС имеет свою интернет-платформу на русском, китайском и английском языках. Целями создания университета ШОС заявлены следующие:

- укрепление взаимного доверия и добрососедских отношений между странами-участницами;
- развитие интеграционных процессов в области образования, науки и технологий;
- придание нового импульса расширению многостороннего образовательного, научного и культурного сотрудничества;
- расширение для молодёжи возможностей получать качественное современное образование, а для педагогов и учёных – развивать научные контакты;
- содействие эффективному сотрудничеству стран-участниц в политической, торгово-экономической, научно-технической и культурной областях³.

В рамках УШОС планируется подготовка специалистов по различным областям культурного, научно-образовательного и экономического сотрудничества стран-участниц: энергетике, экологии, машиностроению, металлургии, материаловедению, строительству, транспорту, ТЭК, истории, лингвистике, IT-технологиям. Приоритетными областями подготовки являются регионоведение, экология, энергетика, IT-технологии, нанотехнологии, педагогика и экономика.

Подготовка осуществляется по следующим уровням образования:

- бакалавриат (четыре года, при необходимости можно пройти дополнительные языковые курсы);
- магистратура (два года); аспирантура (три года, предусмотрена двусторонними соглашениями);
- докторантура (три года);

¹ Декларация о создании Шанхайской организации сотрудничества. 15 июня 2001 года. URL: <http://www.sectsc.org/RU123/show.asp?id=83>

² Хартия Университета Шанхайской организации сотрудничества. 7 ноября 2011 года, Москва. URL: <http://cok.opredelim.com/docs/100/index-12920832.html>

³ Университет Шанхайской организации сотрудничества. URL: http://uni-sco.ru/stat/2/stat_2.html

– программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, дистанционного и очно-заочного образования.

Модель Университета ШОС представляет собой взаимодействие университетов государств-членов ШОС, являющихся базовыми вузами по соответствующим областям подготовки в своей стране. Например, МГУ, МГИМО (У), МГЛУ являются базовыми вузами по регионоведению, РУДН – по регионоведению и экологии и т.д. Среди китайских вузов Пекинский университет (北京大学) является базовым по регионоведению и нанотехнологиям, Университет Цинхуа (清华大学) – по регионоведению, энергетике и нанотехнологиям, Северо-восточный педагогический университет (东北师范大学) – по регионоведению, экологии, педагогике и экономике и т.д.

В 2012 г. на базе Даляньского университета иностранных языков (大连外国语大学) был создан национальный ректорат УШОС с китайской стороны. Основные задачи ректората со стороны КНР – администрирование деятельности УШОС в КНР, координация деятельности 20 китайских вузов-партнёров УШОС, а также стратегические исследования развития УШОС [10]. Всего в работе Университета ШОС принимают участие 21 российский и 20 китайских университетов. Из них в подготовке в области регионоведения участвуют 42,9% всех российских вузов и 70% всех китайских вузов, в области экологии – 38,1% и 25%, энергетики – 19% и 35%, IT-технологий – 28,6% и 40%, нанотехнологий – 19% и 25%, педагогики – 23,8% и 10%, экономики – 47,6% и 25% соответственно. Помимо России и Китая в университет ШОС входят 14 казахских, 8 кыргызских, 10 таджикских и один белорусский вуз⁴.

Задачей базовых вузов каждой страны является согласование программ подготовки аспирантов, магистров и бакалавров, реали-

зуемых в рамках образовательных стандартов своих стран, с целью создания единых учебных программ Университета ШОС по приоритетным областям подготовки. Страны-участницы осуществляют согласование образовательных программ в следующем порядке: аспирантура, магистратура, бакалавриат.

Студент, обучающийся по программе УШОС, имеет возможность начиная с любого семестра продолжить своё образование в базовом иностранном вузе, который реализует данную программу. При этом максимальный срок пребывания и количество иностранных вузов-партнёров не ограничиваются. Минимальным сроком обучения в иностранном вузе является один семестр. По итогам обучения студент получает диплом вуза, в котором он начал обучение или проучился наибольший срок (не менее 60% времени), и сертификат Университета ШОС (на начальном этапе создания Университета ШОС). Впоследствии вместо сертификата Университета ШОС планируется выдавать единый диплом Университета ШОС. Также здесь реализуются программы двух дипломов. В этом случае по окончании обучения студент получает два диплома – своего вуза и зарубежного университета (если он провёл в нём не менее 30% времени обучения)⁵.

В университете ШОС предусмотрены две формы обучения: по квотам и на контрактной основе. Страны-участники Университета ШОС ежегодно согласованно выделяют квоты на приём студентов в свои университеты. Квоты выделяются только для студентов, обучающихся за счёт бюджета Университета ШОС. Бюджет университета формируется долевыми взносами стран-участниц, квоты выделяются пропорционально долевым взносам. Студенты, обучающиеся на контрактной основе, самостоятельно покрывают расходы на своё обучение. Количество

⁴ Университет Шанхайской организации сотрудничества. URL: http://uni-sco.ru/country/6/country_6.html (дата обращения 23.11.2018)

⁵ Университет Шанхайской организации сотрудничества. Схема обучения в Университете ШОС. URL: <https://urfu.ru/ru/international/setevye-proekty/universitet-shos/>

студентов этой группы не квотируется и определяется по согласованию между базами вузами.

В настоящее время Университет ШОС работает не в полном формате. Страны-участницы обозначили причины данного явления:

- отсутствие нормативной базы для взаимного признания совместных дипломов всеми государствами-членами ШОС;
- частичное несовпадение образовательных стандартов государств-членов;
- отсутствие интернет-линий высокой пропускной способности, что затрудняет полноценное использование современных электронных сред обучения, мультимедийных и телекоммуникационных технологий;
- сложность согласования форм и механизмов совместного финансирования в соответствии с нормами принятия решений в ШОС.

Несмотря на трудности, естественные для реализации проекта такого масштаба и такой сложности, сетевой Университет ШОС осуществляет свою деятельность уже в течение 10 лет, начиная с 2008 г. [11].

На 2018/2019 учебный год Россией выделено 350 мест для обучения иностранных граждан в российских университетах по совместным образовательным программам. Всего за 10 лет работы ШОС (2008–2018 гг.) Россией было выделено 1759 бюджетных мест для обучения по совместным программам подготовки магистров в рамках Университета ШОС в российских вузах⁶.

По сути, речь идёт о создании единых учебных программ, соответствующих государственным образовательным стандартам стран-участниц проекта Университет ШОС, т.е. о совместных образовательных программах, в результате которых выдаётся диплом основного вуза (в котором обучающийся начал обучение, либо в котором проучился более 60% времени), а также сертификат Уни-

верситета ШОС. Таким образом, речь идёт о совместных образовательных программах включённого обучения. Поскольку в дальнейшем вместо сертификата планируется выдавать единый диплом, то реализуемые в рамках университета совместные образовательные программы приобретут вид СОП двойного диплома, а степень, присваиваемая Университетом ШОС, по своему типу будет сетевой, т.е. присуждаемой в результате освоения образовательной программы в нескольких (возможно, более чем в двух) университетах единой сети. Кроме того, в УШОС возможно обучение по совместным программам двух вузов; в этом случае совместная программа будет реализована как программа двойного диплома.

По аналогичной модели начинает работать Сетевой университет БРИКС (СУ БРИКС). Согласно Форталезской декларации, принятой по итогам шестого саммита БРИКС 15 июля 2014 г., стороны поддерживают инициативу по созданию сетевого университета⁷. Согласно Принципам создания и функционирования Университета БРИКС «СУ БРИКС представляет собой открытый образовательный проект, который будет развиваться в ассоциации с Лигой университетов БРИКС, осуществляющей проекты сотрудничества. Деятельность СУ БРИКС направлена на формирование нового поколения высокомотивированных специалистов высокой квалификации, обладающих навыками критического мышления, способностью принимать и реализовывать нестандартные решения экономических и социальных проблем, коммуникативными навыками взаимодействия в поликультурной среде, а также способных сочетать традиционные знания с современными технологиями и наукой. Университет действует как сетевой проект, не предполагающий создания жёстких ор-

⁶ О выделении бюджетных мест на 2018/2019 учебный год для Университета ШОС. URL: http://uni-sco.ru/news/65/2018_03_02.html

⁷ Форталезская декларация. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/5364/файл/.../Форталезская%20декларация.pdf>

ганизационных форм, таких как ректорат, секретариат и т.д.»⁸.

СУ БРИКС будет осуществлять обучение по совместным программам магистратуры и аспирантуры (PhD) по шести приоритетным направлениям: энергетика, информатика и информационная безопасность, исследования стран БРИКС, экология и изменения климата, водные ресурсы и нейтрализация загрязнений, экономика. Программы совместной подготовки магистров и аспирантов позволят осуществлять академическую мобильность студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников университетов стран БРИКС, а также совместное руководство диссертационными проектами, в рамках которых ведутся партнёрские исследования.

Совместные образовательные программы СУ БРИКС будут представлять собой как программы включённого обучения (обучение в течение одного семестра и более), так и программы двойных степеней (дипломов). Таким образом, в результате освоения совместных образовательных программ студенты будут получать один, два и более университетских дипломов, а также сертификат Сетевого университета БРИКС.

Российская сторона утвердила перечень из 12 вузов, принимающих участие в работе СУ БРИКС⁹, Китай – 11 вузов в качестве участников СУ БРИКС. Вузы-участники СУ БРИКС с российской и китайской сторон представлены в *таблице 1*.

По оценкам экспертов, СУ БРИКС может объединить около 50 вузов¹⁰. Проблемы ор-

ганизации университета обсуждаются на ежегодных конференциях СУ БРИКС. Так, 3-я ежегодная конференция прошла с 5 по 7 июля 2018 г. в Университете Стелленбоса (Universiteit Stellenbosch, г. Стелленбос, ЮАР). Повестка встречи – консолидация образовательной повестки БРИКС, а также выделение стратегических направлений исследований. Результатами конференции стали: укрепление сотрудничества и обменов между членами сети университетов БРИКС; расширение взаимодействия и научно-исследовательского обмена между международными тематическими группами (МТГ) СУ БРИКС; укрепление связи между университетами стран БРИКС, а также выработка рекомендаций по укреплению партнёрства в области образования и научных исследований¹¹. Исследователи отмечают, что сетевой подход важен для обеспечения текущих потребностей стран БРИКС¹² [12; 13].

Оценивая деятельность сетевых университетов интеграционных группировок ШОС и БРИКС в целом, можно отметить, что они нацелены на создание общего образовательного пространства стран-членов. Создание Университета ШОС является решающим фактором усиления евразийского образовательного пространства России, а также придаёт евразийский характер образовательным пространствам других членов-участников проекта. Сетевой университет ШОС формирует общее евразийское образовательное пространство, напоминающее по своему характеру европейское пространство высшего образования (ЕПВО), отличаясь от последнего активным участием в нём ведущих вузов региона и более чёткой организацией взаимосвязи между ними. СУ БРИКС, в свою очередь, является уникальным опытом создания общего мирового образовательного пространства стран, находящихся на

⁸ Принципы создания и функционирования Сетевого университета БРИКС. URL: https://mpei.ru/internationalactivities/partnership/Documents/nu_brics/Principles_NU_BRICS_RUS.pdf

⁹ Приказ Министерства образования и науки РФ № 99 от 10 февраля 2016 года «Об утверждении перечня образовательных организаций высшего образования – участников Сетевого университета БРИКС». URL: <https://минобрнауки.рф/документы/7876>

¹⁰ Сетевой университет БРИКС заработает через два года. URL: <https://www.ucheba.ru/article/3272>

¹¹ Встреча представителей СУ БРИКС в ЮАР. URL: <https://we.hse.ru/brics/news/219632795.html>

¹² Учёные оптимистичны относительно будущего Сетевого университета БРИКС. URL: <https://we.hse.ru/brics/news/219172308.html>

Таблица 1

Вузы, входящие в СУ БРИКС с российской и китайской сторон

Сторона-участница СУ БРИКС	Перечень вузов
Россия	1. Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД РФ. 2. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. 3. Московский физико-технический институт (государственный университет). 4. Национальный исследовательский технологический университет "МИСиС". 5. Национальный исследовательский Томский политехнический университет. 6. Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики". 7. Национальный исследовательский университет "МЭИ". 8. Национальный исследовательский Томский государственный университет. 9. Российский университет дружбы народов. 10. Санкт-Петербургский государственный университет. 11. Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики. 12. Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина.
Китай	1. Фуданьский университет (复旦大学). 2. Чжэцзянский университет (浙江大学). 3. Хунаньский университет (湖南大学). 4. Цилиньский университет (吉林大学). 5. Сычуаньский университет (四川大学). 6. Политехнический университет Хуачжун (华中科技大学). 7. Пекинский педагогический университет (北京师范大学). 8. Синаньский университет (西南大学). 9. Хэнаньский университет (河海大学). 10. Северо-восточный университет лесной промышленности (东北林业大学). 11. Северо-китайский университет водных ресурсов и электроэнергетики (华北水利水电大学).

разных континентах: в Евразии, Африке и Южной Америке. Важнейшей чертой двух сетевых университетов является сохранение уникальности национальных систем образования с одновременным расширением возможности академической мобильности, образовательного и научного сотрудничества стран-участников, направленного на развитие этих стран, а также на развитие самих интеграционных объединений.

СОУ в системе образования Китая

Согласно китайским нормативным документам совместное образовательное учреждение с иностранными партнёрами (中外合作办学机构 *zhōngwài hézuò bànxué jīgòu*) – это образовательное учреждение, совместно организованное на территории Китая, основным контингентом которого являются китайские граждане (外国教育机构同中国教育机构在中国境内合作举办以中国公民为主要招生对象的教育机构) [14].

Практика создания совместных образовательных учреждений (СОУ) в КНР достаточно распространена. Согласно данным Министерства образования КНР, на конец 2018 г. в стране зарегистрировано и действует 85 совместных с иностранными партнёрами образовательных учреждений¹³. Из них 48 осуществляют подготовку по программам

¹³ Бэнькэ чжунвай хэцзо баньсюэ цзигоу юй сяньму (хань нэйди юй ган тай дицзоу хэцзо баньсюэ цзигоу юй сяньму) минданы: [Перечень совместных учреждений и совместных программ бакалавриата Китая с иностранными государствами (включая совместные учреждения и программы Китая с Гонконгом и Тайванем)]; Шоши чжунвай хэцзо баньсюэ цзигоу юй сяньму (хань нэйди юй ган тай дицзоу хэцзо баньсюэ цзигоу юй сяньму) минданы: [Перечень совместных учреждений и совместных программ магистратуры Китая с иностранными государствами (включая совместные учреждения и программы Китая с Гонконгом и Тайванем)]. URL: <http://www.crs.jsj.edu.cn/index.php/default/index/sort/1006>

Таблица 2

Совместные образовательные учреждения КНР, имеющие статус юридического лица

Название СОУ	Партнёры	Год образования
Ноттингемский университет в г. Нинбо (宁波诺丁汉大学)	Чжэцзянский университет Ваньли; Ноттингемский университет (Великобритания);	2005
Пекинский педагогический университет – Объединённый международный институт Гонконгского баптистского университета (北京师范大学—香港浸会大学联合国际学院)	Пекинский педагогический университет; Объединённый международный институт Гонконгского баптистского университета (Гонконг)	2005
Сианьский университет путей сообщения – Ливерпульский университет (西交利物浦大学)	Сианьский университет путей сообщения; Ливерпульский университет (Великобритания)	2006
Нью-Йоркский университет в г. Шанхай (上海纽约大学)	Восточно-китайский педагогический университет; Нью-Йоркский университет (США)	2012
Университет Дьюка в Куньшане (昆山杜克大学)	Уханьский университет; Университет Дьюка (США)	2013
Университет Кеап в г. Вэньчжоу (温州肯恩大学)	Вэньчжоуский университет; Университет Кеап (США)	2014
Китайский университет Гонконга в г. Шэньчжэнь (香港中文大学 (深圳))	Шэньчжэньский университет; Китайский университет Гонконга (Гонконг)	2014
Израильский политехнический институт в пров. Гуандун (广东以色列理工学院)	Шаньтоуский университет (汕头大学) Израильский политехнический институт (Израиль)	2015
Пекинский политехнический университет – Московский государственный университет в г. Шэньчжэнь (深圳北理莫斯科大学)	Пекинский политехнический университет; Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Россия)	2017

бакалавриата, 22 – по программам бакалавриата и магистратуры, 15 – по программам магистратуры и выше. Больше всего совместных образовательных учреждений в КНР с Великобританией (19), на втором месте – с США (15), на третьем – с Францией (11), на четвёртом – с Германией (9), на пятом – с Австралией (6), на шестом – с Гонконгом (5), на седьмом – с Россией (4), далее – с Республикой Корея (3). По одному совместному образовательному учреждению – у Ирландии, Польши, Японии, Нидерландов, Тайваня, Канады, Израиля, Новой Зеландии, Дании, Бельгии, Финляндии. Также есть два трёхсторонних образовательных учреждения: первое совместно образовано КНР, США и Великобританией, второе – КНР, США и Канадой.

Из всех 85 совместных образовательных учреждений юридическими лицами являются всего девять, остальные работают без образования юридического лица. В таблице 2 при-

ведены СОУ Китая с зарубежными странами, являющиеся в КНР юридическими лицами.

В перечнях, публикуемых на сайте Министерства образования КНР по программам бакалавриата и магистратуры и выше, указаны как совместные образовательные программы, так и совместные образовательные учреждения КНР. Подобно совместной образовательной программе, информация о каждом совместном образовательном учреждении представлена в информационной карточке. В ней указывается: название СОУ; является ли СОУ юридическим лицом; место нахождения СОУ; имя законного представителя СОУ; названия вузов-партнёров; ректор или администратор; требуется ли выплата вознаграждения вузу-партнёру; уровень и вид образовательной деятельности; система образования (период обучения); масштабы образовательной деятельности (контингент обучающихся); даты начала и окончания приёма обучающихся (годы); критерии отбора

студентов (согласно государственному плану набора в общие высшие учебные заведения); участие в едином экзамене для поступающих на программу бакалавриата (*gaokao*) / для поступающих на программу магистратуры; осуществляется ли отбор в соответствии с государственной политикой отбора на обучение по программам бакалавриата и магистратуры); наименование специальностей или дисциплины, по которой реализуется обучение в СОУ; документы об образовании, выдаваемые каждой стороной; контролирующий орган (всегда Министерство образования КНР); регистрационный номер СОУ; дата окончания деятельности СОУ.

Совместные образовательные учреждения Китая и России

Согласно данным Министерства образования КНР, совместно открытыми с Россией являются четыре образовательных учреждения, находящихся на территории Китая (представлены в порядке создания):

1. СОУ Цзянсуский педагогический университет – Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого;
2. СОУ Пекинский политехнический университет – Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова;
3. СОУ Вэйнаньский педагогический университет – Московский педагогический государственный университет;
4. СОУ «Международный художественный институт Харбинского педагогического университета» Харбинский педагогический университет – Московский государственный академический художественный институт им. Сурикова.

СОУ Цзянсуский педагогический университет – Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого открылся в 2016 г., ведёт подготовку по программам бакалавриата. Основная информация о СОУ представлена в *таблице 3*¹⁴.

¹⁴ Здесь и далее информация о СОУ Китая и России представлена с сайта Министерства обра-

СОУ Пекинский политехнический университет – Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова открылся в 2017 г. Ведёт подготовку по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Первый набор составил 135 абитуриентов: 115 китайцев и 20 иностранцев. Китайские студенты приехали из Пекина и семи провинций страны, включая Гуандун, Аньхой, Фуцзянь и др. Занятия в СОУ ППУ-МГУ ведутся в основном на русском языке, а также на китайском и английском. Перед обучением студенты проходят интенсивный курс русского языка. Ключевой задачей китайско-российского проекта является подготовка «трилингвов» – специалистов, владеющих китайским, русским и английским языками, которые смогут внести достойный вклад в развитие китайско-российского взаимодействия и в строительство Экономического пояса Шёлкового пути и Евразийского экономического союза¹⁵. Как подчеркнул представитель Министерства образования и науки России в Китае И. Поздняков в интервью 6 июня 2018 г., доля преподавателей из МГУ в совместном образовательном учреждении будет составлять не менее 50%¹⁶. Информация о СОУ ППУ-МГУ представлена в *таблице 4*.

СОУ Вэйнаньский педагогический университет – Московский педагогический государственный университет открылся в 2017 г., осуществляет подготовку по программам бакалавриата. Информация о совместном учреждении представлена в *таблице 5*.

зования КНР <http://www.crs.jsj.edu.cn/index.php/default/index/sort/1006>

¹⁵ Университет ППУ – МГУ принял первых 135 студентов. URL: <https://www.msu.ru/press/smiaboutmsu/universitet-ppu-mgu-prinyal-pervyykh-135-studentov.html>

¹⁶ Э чжу хуа шигуань: эюй цзай хуа пуцзи чэнду будуань тигао сюэшэн жэньшу чао лю вань жэнь: [Посольство России в Китае: степень распространения русского языка в Китае непрерывно растёт. Количество изучающих русский язык превысило 60 тыс. человек]. URL: http://sh.qihoo.com/pc/9c768656ed360ed3a?sign=360_e39369d1

Таблица 3

**СОУ Цзянсуский педагогический университет –
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого**

Название СОУ	Цзянсуский педагогический университет – Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого	Юр. лицо	Нет
Место нахождения	пров. Цзянсу, г. Сюйчжоу, р-н Цзяван, ул. Юйсай 2	Законный представитель	Хуа Гуйхун
Вузы-партнёры	Цзянсуский педагогический университет	Ректор / администратор	Чжу Шунь
	Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого		
Уровень и вид образования	Подготовка по программам бакалавриата; подготовка по программам магистратуры с получением степени иностранного вуза	Период обучения	Бакалавриат: 4 года Магистратура: 2 года
Контингент	Обучается 1200 человек согласно годовому плану набора Цзянсуского педагогического университета. Ежегодно производится набор бакалавров (280 чел.), из них по специальности «Проектирование, производство и автоматизация механизмов» – 80 чел.; «Электроника» – 80 чел.; «Электронная информационная инженерия» – 80 чел.; «Промышленное проектирование» – 40 чел. Набор в магистратуру иностранного вуза – 1 раз в год (40 чел.)	Сроки начала и окончания приёма	Бакалавриат: 2016–2020 гг. (один набор каждый год). Магистратура иностранного вуза: 2016–2018 гг.
Критерии набора	<i>Бакалавриат</i> : контингент включён в государственный план набора в общие высшие учебные заведения; набор по результатам участия в едином государственном экзамене (<i>гаокэо</i>), в соответствии с правилами и требованиями набора абитуриентов. <i>Магистратура</i> иностранного вуза: самостоятельный набор (критерии набора не могут быть ниже критериев Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого)		
Наименование специальностей	<i>Бакалавриат</i> : Проектирование, производство и автоматизация механизмов (080202Н), Электроника (080702Н), Электронная информационная инженерия (080701Н), Промышленное проектирование (080205Н). <i>Магистратура</i> иностранного вуза: Машиностроение (Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств), Оптическая техника (Инфокоммуникационные технологии и системы связи)		
Документы об образовании	Китай. <i>Бакалавриат</i> – диплом об окончании программы общего высшего образования – программы бакалавриата, диплом о присвоении степени бакалавра. <i>Магистратура</i> иностранного вуза: нет Россия. <i>Бакалавриат</i> : Бакалавр техники и технологии по направлению «Технология, оборудование и автоматизация машиностроительных производств», Бакалавр техники и технологии по направлению «Электроника и микроэлектроника», Бакалавр техники и технологии по направлению «Телекоммуникации», Бакалавр дизайна по направлению «Дизайн» (выезжающим в иностранный вуз-партнёр; вузы-партнёры осуществляют перезачёт периода мобильности, на территории Китая выдаётся диплом иностранного вуза-партнёра; выдача диплома иностранного вуза-партнёра на территории Китая осуществляется независимо от того, выезжал ли обучающийся в иностранный вуз-партнёр). <i>Магистратура</i> иностранного вуза: Магистр по направлению подготовки «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», Магистр по направлению подготовки «Инфокоммуникационные технологии и системы связи».		
Контролирующий орган	Министерство образования КНР		
Регистрационный номер СОУ	MOE32RSA02DNR20161737N		
Дата окончания деятельности СОУ	31 декабря 2024 года		
Примечания	Нет		
Изменения	Нет		

Таблица 4

**СОУ Пекинский политехнический университет –
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова**

Название СОУ	Пекинский политехнический университет – Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (г. Шэньчжэнь)	Юр. лицо	Да
Место нахождения	пров. Гуандун, г. Шэньчжэнь, р-н Лунган, юго-запад Даюнь синьчэн	Законный представитель	Чжао Пин
Вузы-партнёры	Пекинский политехнический университет	Ректор/администратор	Чжао Пин
	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	Выплата вознаграждения	Нет
Уровень и вид образования	Бакалавриат, магистратура иностранного вуза, аспирантура иностранного вуза	Период обучения	Бакалавриат: 4 года. Магистратура: 2–3 года. Аспирантура: 3–4 года.
Контингент	Общее количество – 5 000 чел. Ежегодный набор в магистратуру – 600 чел., в аспирантуру – до 40 чел.	Сроки начала и окончания приёма	Бакалавриат: 2017–2062 гг. Магистратура 2017–2063 гг. Аспирантура 2018–2062 гг. (один набор в год)
Критерии набора	<i>Бакалавриат.</i> Для китайских граждан: контингент включён в государственный план набора в общие высшие учебные заведения; участие в едином государственном экзамене (<i>гаокао</i>), на основании результатов <i>гаокао</i> проводится комплексная оценка, в которой результат <i>гаокао</i> составляет 60%, испытания вуза – 30%, оценка учебных качеств – 10%. Для иностранных граждан: согласно принципам набора в МГУ и ППУ на основании результатов вступительных испытаний. <i>Магистратура</i> иностранного вуза: самостоятельный набор (критерии набора не могут быть ниже критериев набора на подобные программы МГУ). <i>Аспирантура</i> иностранного вуза: самостоятельный набор (критерии набора не могут быть ниже критериев набора на подобные программы МГУ).		
Наименование специальностей	<i>Бакалавриат:</i> Мировая экономика и торговля (020401Н), Обучение русскому языку (Иностранные языки и литература 0502Н), Математика и прикладная математика (070101Н), Материаловедение и инженерия (080401Н)		
Документы об образовании	Китай: Нет.		
	Россия: <i>Бакалавриат</i> – диплом бакалавра по направлению «Экономика», диплом бакалавра по направлению «Филология», диплом бакалавра по направлению «Прикладная математика и информатика», диплом бакалавра по направлению «Химия, физика и механика материалов». <i>Магистратура:</i> диплом магистра по направлению «Экономика», диплом магистра по направлению «Филология», диплом магистра по направлению «Прикладная математика и информатика», диплом магистра по направлению «Химия, физика и механика материалов», диплом магистра по направлению «Экология и природопользование», диплом магистра по направлению «Биология». <i>Аспирантура:</i> диплом аспиранта по направлению «Экономика», диплом аспиранта по направлению «Филология», диплом аспиранта по направлению «Прикладная математика и информатика», диплом аспиранта по направлению «Химия, физика и механика материалов», диплом аспиранта по направлению «Экология и природопользование», диплом аспиранта по направлению «Биология». Свидетельство о профессиональной подготовке в МГУ.		
	СОУ: диплом об окончании программы общего высшего образования – программы бакалавриата, диплом о присвоении степени бакалавра. Свидетельство об обучении (на курсах подготовки).		
	Контролирующий орган		
	Министерство образования КНР		
Регистрационный номер СОУ	МОЕ44RUA01INR20161795N		
Дата окончания деятельности СОУ	31 декабря 2066 года		
Примечания	Нет		
Изменения	Нет		

Таблица 5

СОУ Вэйнаньский педагогический университет – Московский педагогический государственный университет

Название СОУ	Вэйнаньский педагогический университет – Московский педагогический государственный университет	Юр. лицо	Нет
Место нахождения	пров. Шэньси, г. Вэйнань, р-н Линьвэй, ул. Чаоян, центральный сектор	Законный представитель	Дин Дэжэ
Вузы-партнёры	Вэйнаньский педагогический университет	Ректор / администратор	Лян Цзин
	Московский педагогический государственный университет	Выплата вознаграждения	Нет
Уровень и вид образования	Бакалавриат	Период обучения	4 года
Контингент	Общее количество обучающихся – 1200 чел. (согласно единому планированию набора обучающихся в Вэйнаньский педагогический университет). На каждую специальность ежегодно принимается 100 чел.	Сроки начала и окончания приёма	2017–2021 гг. (один набор в год)
Критерии набора	Контингент включён в государственный план набора в общие высшие учебные заведения; набор по результатам участия в едином государственном экзамене (<i>гаокао</i>), в соответствии с правилами и требованиями набора абитуриентов.		
Наименование специальностей	Музыковедение (130202Н), Изобразительное искусство (130401Н), Дошкольное образование (040106Н)		
Документы об образовании	Китай: диплом об окончании программы общего высшего образования – программы бакалавриата в Вэйнаньском педагогическом университете, диплом о присвоении степени бакалавра		
	Россия: диплом бакалавра МПГУ: Педагогическое образование: (направленность (профиль) образовательной программы: Музыка); Педагогическое образование: (направленность (профиль) образовательной программы: Изобразительное искусство); Педагогическое образование: (направленность (профиль) образовательной программы: Дошкольное образование).		
Контролирующий орган	Министерство образования КНР		
Регистрационный номер СОУ	MOE61RUA02DNR20161768N		
Дата окончания деятельности СОУ	31 декабря 2025 года		
Примечания	Нет		
Изменения	Нет		

СОУ «Международный художественный институт Харбинского педагогического университета»: Харбинский педагогический университет – Московский государственный академический художественный институт им. Сурикова открылся в 2018 г., осуществляет подготовку по программам магистратуры. Информация о совместном учреждении представлена в таблице 6.

В настоящее время готовится к открытию новое совместное образовательное учреждение – Харбинского политехнического университета и Санкт-Петербургского университета. В Харбине уже открыто представительство СПбГУ, что является предвари-

тельным шагом в его создании. Ключевыми направлениями работы представительства СПбГУ в ХПУ станут реализация образовательных программ по модели двух дипломов, проведение совместных исследований и мероприятий: научных конференций, экспертных круглых столов, телемостов и др. Кроме того, представительство призвано стать центром продвижения русского языка и культуры России в Китае. Под совместное учреждение в Харбине планируется строительство университетского кампуса¹⁷.

¹⁷ Ректор СПбГУ: мы сделали ещё один шаг к открытию российско-китайского университета. URL: <https://spbu.ru/press-center/press-relizy/>

Таблица 6

СОУ «Международный художественный институт Харбинского педагогического университета»

Название СОУ	«Международный художественный институт Харбинского педагогического университета»	Юр. лицо	Нет
Место нахождения	Пров. Хэйлунцзян, г. Харбин, р-н Наньган, ул. Хэсин, 50 (кампус Цзяннань Харбинского педагогического университета)	Законный представитель	Сунь Лицзюнь
Вузы-партнёры	Харбинский педагогический университет	Ректор / администратор	Ли Ган
	Московский государственный академический художественный институт им. Сурикова	Выплата вознаграждения	Нет
Уровень и вид образования	Магистратура	Период обучения	2 года
Контингент	Общее количество обучающихся – 150 чел. (согласно единому планированию набора обучающихся в Харбинский педагогический университет). Ежегодный набор – 75 чел. (30 – по специальности «Живопись», 30 – по специальности «Гравюра», 15 – по специальности «Скульптура»).	Сроки начала и окончания приёма	2018–2035 (один набор в год)
Критерии набора	Контингент включён в государственный план набора в общие высшие учебные заведения; набор по результатам участия в едином государственном экзамене (<i>гаокао</i>), в соответствии с правилами и требованиями набора абитуриентов.		
Наименование специальностей	Живопись, Гравюра, Скульптура		
Документы об образовании	<u>Китай</u> : диплом об окончании программы общего высшего образования – программы бакалавриата, диплом о присвоении степени бакалавра		
	<u>Россия</u> : диплом специалиста (художник-график); диплом специалиста (художник-живописец); диплом специалиста (художник-скульптор)		
Контролирующий орган	Министерство образования КНР		
Регистрационный номер СОУ	MOE23RUA02DNR20171868N		
Дата окончания деятельности СОУ	31 декабря 2037 года		
Примечания	Нет		
Изменения	Нет		

Ещё одним совместным образовательным учреждением, подготовка которого идёт в настоящее время, является Российско-китайский университет языка и культуры. С российской стороны базовыми вузами выступают Московский государственный институт культуры и Санкт-Петербургский государственный институт культуры, а с китайской стороны – Пекинский университет языка и культуры (北京语言大学). На совещании в Министерстве культуры Российской Федерации, состоявшемся 16 июля 2017 г., было отмечено, что «цель объединения вузов – обмен опытом, реализация и

ректор-spbgu-my-sdelali-eshche-odin-shag-k-otkrytiyu-rossiysko-kitayskogo

координация совместных российско-китайских учебно-методических, культурно-просветительских проектов и мероприятий». Также было заявлено, что в проекте примут участие ещё семь китайских вузов: Пекинская танцевальная академия (北京舞蹈学院), Хэнаньский педагогический университет (河南师范大学), Дальнянский университет иностранных языков (大连外国语大学), Чжэнчжоуский университет (郑州大学), Центральная академия изобразительных искусств (中央美术学院), Шанхайский театральный институт (上海戏剧学院), Китайская консерватория (中国音乐学院). Все вузы-участники Российско-китайского университета языка и культуры станут базовыми вузами Россий-

ско-китайской ассоциации вузов культуры и искусств¹⁸.

Готовится также открытие совместного Российско-китайского медицинского университета, а в ближайшее время в России появится магистратура по направлению «Традиционная китайская медицина»¹⁹.

Все четыре упомянутых совместных университета являются китайско-российскими, т.е. располагаются на территории КНР, созданы преимущественно для подготовки китайских граждан совместно с российскими вузами. В российском законодательстве нет понятия «совместное образовательное учреждение», а в России не создано ни одного российско-китайского СОУ. Будут ли новые создаваемые СОУ российско-китайскими – этот вопрос пока остаётся открытым. Сейчас через существующие четыре китайско-российские СОУ российские вузы осуществляют экспорт российского образования в Китай. Как показал анализ образовательных программ, Китай заинтересован в импорте из России в первую очередь образовательных программ в области технических, а также математических и естественных наук. Помимо этого, Китай проявляет интерес к экспорту образовательного опыта России в области художественных специальностей, русского языка и мировой экономики.

Выводы

В результате исследования мы пришли к следующим выводам. Как сетевые университеты, так и совместные образовательные учреждения реализуют совместные образовательные программы. В сетевых университетах ШОС и БРИКС разрабатываются и реализу-

ются единые программы, которые осваиваются в сетевой форме, то есть данный вид совместно реализуемых программ можно классифицировать как программы включённого обучения. УШОС выдаёт освоившим программу диплом вуза, в котором студент начал обучение или проучился более 60% времени, и сертификат УШОС. В будущем планируется вместо сертификата выдавать диплом УШОС. Это принципиально новое качество: не диплом совместного образовательного учреждения, а диплом сети вузов, т.е., по сути, сетевой диплом. Кроме того, модели обучения в сетевых университетах ШОС и БРИКС предполагают и реализацию совместных образовательных программ двойных дипломов (дипломов двух университетов-партнёров, входящих в сеть университетов ШОС и БРИКС). Приоритетными направлениями сетевых университетов ШОС и БРИКС являются: регионоведение, энергетика, IT-технологии, нанотехнологии, информатика и информационная безопасность, исследования стран БРИКС, экология и изменения климата, водные ресурсы и нейтрализация загрязнений, экономика и педагогика. Россия и Китай как участники одновременно двух сетевых университетов играют уникальную консолидирующую и координирующую роль в развитии общего мирового образовательного пространства Евразии, Африки и Южной Америки.

В совместных образовательных учреждениях России и Китая реализуются программы двойных дипломов (либо двух вузов-партнёров, либо одного диплома иностранного вуза-партнёра и одного диплома СОУ). На территории Китая создано всего четыре китайско-российских СОУ, что составляет 4,7% от общего количества совместных образовательных учреждений Китая (85). По количеству созданных в Китае СОУ Россия занимает седьмое место после Великобритании, США, Франции, Германии, Австралии и Гонконга. Создание СОУ с Китаем для России является новой областью образовательного сотрудничества, а отсутствие в России нормативно-правовой базы по вопросу разработки и

¹⁸ Подведомственные Минкультуры России вузы войдут в Российско-китайскую ассоциацию вузов культуры. URL: <http://www.mkrf.ru/press/news/podvedomstvennye-minkultury-rossii-vuzy-voydut-v-rossiysko-kitayskuyu-assotsiats20171006170717/>

¹⁹ В МГУ начал работу Форум ректоров вузов России и Китая. URL: https://tvkultura.ru/article/show/article_id/153817/

реализации СОП создаёт большие трудности в реализации этого вида сотрудничества (что обуславливает отсутствие на территории России российско-китайских СОУ). Вместе с тем ведущие вузы России осуществляют активную работу по созданию СОУ с Китаем: только за период 2016–2018 гг. на территории Китая открыто четыре совместных образовательных учреждения. Посредством СОУ российские вузы осуществляют экспорт российского образования в области технических, математических и естественных наук, а также в области художественных специальностей, русского языка и мировой экономики.

Новой моделью китайско-российского СОУ, отличной от остальных трёх моделей, является СОУ ППУ – МГУ в г. Шэньчжэнь. Это первый совместный китайско-российский университет, имеющий статус юридического лица, собственный кампус в третьем городе (а не на территории китайского вуза-партнёра), выдающий, помимо диплома МГУ, диплом СОУ (а не диплом китайского вуза), а также принимающий студентов других стран, что делает возможным обучение в них российских студентов.

Очевидно, что в ближайшее время мы увидим много иных версий существующих моделей СОУ в соответствии с национальными традициями образовательных систем России и Китая [15], а также в соответствии с новой моделью сопряжения российской и китайской образовательных систем, которая формируется в настоящее время.

Литература

1. Гурулева Т.А. Россия в образовательной интеграции АТР // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 134–140.
2. Гурулева Т.А. Высшее образование России в аспекте интеграции в евразийское образовательное пространство // Актуальные проблемы современной лингвистики и гуманитарных наук: сборник статей VI Международной научно-методической конференции. М.: РУДН, 2014. С. 211–222.
3. Терещенко Т.М., Правдикова А.В. Опыт внедрения и реализации совместных российско-китайских образовательных программ // Педагогическое образование в России. 2016. № 10. С. 38–42.
4. Ван Ли, Баранова И.И. Совместные образовательные программы китайских университетов и российских вузов: состояние, тенденции и перспективы // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8. № 1. С. 134–141.
5. Краснова Г.А. Сетевое взаимодействие вузов: сравнительный анализ подходов к реализации совместных образовательных программ в Китае и России // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2016. № 3. С. 123–130.
6. Гурулева Т.А. Интеграция России в образовательное пространство АТР (на примере образовательного сотрудничества с КНР) // Вестник РУДН. 2015. № 4. С. 147–158.
7. Гурулева Т.А. Совместные образовательные программы России и Китая: состояние и проблемы реализации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 93–104.
8. Гурулева Т.А. Система образования КНР и российско-китайское образовательное сотрудничество. М.: ВКН, 2018. 464 с.
9. Филиппов В.М., Краснова Г.А., Сюлькова Н.В. О состоянии и перспективах международного сетевого взаимодействия российских вузов в реализации образовательных программ в различных регионах мира (Европа, СНГ, ШОС, АТЭС) // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 2. С. 7–11.
10. Филиппов В.М., Сунь Юйхуа. Роль Университета Шанхайской организации сотрудничества в сопряжении образовательных пространств Евразии // Государственная служба. 2015. № 6 (98).
11. Ефремова А.И., Федоров Р.Г. 10 лет Университету Шанхайской организации сотрудничества: основные результаты работы // Вестник РУДН. Серия: Всеобщая история. 2017. Т. 9. № 4. С. 363–369.
12. Хомяков М.Б. Сети интернационализации: программы академического превосходства и сетевые университеты // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 6. С. 35–43.
13. Чжунхуа жэньмин гунхэго чжунвай хэцзо баньсюэ тяоле: [Регламент организации совместной образовательной деятельности с

- иностранными партнёрами]. URL: <http://www.crs.jsj.edu.cn/index.php/default/news/index/2>
14. Гришин О.Е., Духаева А.С. Россия и БРИКС: Некоторые тенденции и перспективы развития // Проблемы постсоветского пространства. 2017. № 4 (1). С. 41–48.
15. Гурулева Т.А. Система образования в Китайской Народной Республике: структура и основные направления развития // Высшее образование в России. 2017. № 7. С. 152–164.
- Статья поступила в редакцию 03.12.18
Принята к публикации 17.03.19

Cooperation between Russia and China in the Creation of Network Universities and Joint Educational Institutions

Tatyana L. Guruleva – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: gurulevatatiana@mail.ru

Russian State Social University, Moscow, Russia

Address: 4/1, Wilhelm Pick str., Moscow, 129226, Russian Federation

Institute of Far Eastern Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

Address: 32, Nakhimovsky prosp., Moscow, 117997, Russian Federation

Nataly I. Bedareva – Master's degree student, e-mail: natalybedareva@gmail.com

Russian State Social University, Moscow, Russia

Address: 4/1, Wilhelm Pick str., Moscow, 129226, Russian Federation

Abstract. The article examines such forms of educational cooperation between Russia and China as participation in the activities of the SCO and BRICS Network Universities and the creation of joint educational institutions. The authors have carried out an analysis of educational models of the SCO University and determined the role of the basic Russian and Chinese universities in the implementation of the priority areas of training specialists for the SCO member countries. Educational models, priority training areas planned for implementation at the BRICS Network University, as well as the universities – members of the BRICS branch of the Russian and Chinese sides have been described. The paper dwells on the issue of joint educational institutions in China: the definition of joint institutions used in Chinese regulatory documents has been given, a statistical analysis has been carried out of China's joint institutions created together with foreign universities. The educational models of four joint educational institutions of Russia and China operating on the territory of the People's Republic of China are studied. The conclusion was made about the role of Russia and China in the development of the world educational space and the prospects for cooperation between the two countries in creating joint educational institutions.

Keywords: Russian-Chinese educational cooperation, SCO University, BRICS Network University, joint educational institutions of Russia and China, double degree programs of Russia and China, programs of included education of Russia and China

Cite as: Guruleva, T.L., Bedareva, N.I. (2019). [Cooperation between Russia and China in the Creation of Network Universities and Joint Educational Institutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 4, pp. 108–123. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-108-123>

References

1. Guruleva, T.L. (2014). [Russia in the Educational Integration of the Asia-Pacific Region]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 134–140. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Guruleva, T.L. (2014). [Higher Education of Russia in the Aspect of Integration into the Euroasian Educational Space]. In: *Mezhdunarodnaya nauchno-metodicheskaya konferentsiya*

- “Aktual’nye problemy sovremennoi lingvistiki i gumanitarnykh nauk” [Topical Problems of Modern Linguistics and Humanities: Int. Sci. and Method. Conf.]. Moscow: RUDN Univ. Publ., pp. 211-222. (In Russ.)
3. Tereshchenko, T.M., Pravdikova, A.V. (2016). [Implementation and Realization of Joint Russian-Chinese Educational Programs]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 10, pp. 38-42. (In Russ., abstract in Eng.)
 4. Van, Li, Baranova, I.I. (2017). [Joint Educational Programs of Chinese Universities and Russian Universities: Status, Trends and Prospects]. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki = St. Petersburg State Polytechnic University Journal. Humanities and Social Sciences*. Vol. 8, no. 1, pp. 134-141. (In Russ., abstract in Eng.)
 5. Krasnova, G.A. (2016). [Network Interaction of Universities: A Comparative Analysis of Approaches to the Implementation of Joint Educational Programs in China and Russia]. *Vestnik RUDN, seriya Informatizatsiya obrazovaniya = RUDN Journal of Informatization of Education*. No. 3, pp. 123-130. (In Russ., abstract in Eng.)
 6. Guruleva, T.L. (2015). [Integration of Russia into Educational Space of the Pacific Rim (on the Example of Educational Cooperation with the People’s Republic of China)]. *Vestnik RUDN. International Relations*. No. 4, pp. 147-158. (In Russ., abstract in Eng.)
 7. Guruleva, T.L. (2018). [Joint Educational Programs of Russia and China: State and Problems of Implementation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 12, pp. 93-104. (In Russ., abstract in Eng.)
 8. Guruleva, T.L. (2018). *Sistema obrazovaniya Kitaiskoi Narodnoi Respubliki i rossijsko-kitaiskoe obrazovatel’noe sotrudnichestvo* [The Education System of the People’s Republic of China and the Russian-Chinese Educational Cooperation]. Moscow: VKN Publ., 464 p. (In Russ.)
 9. Filippov, V.M., Krasnova, G.A., Syul’kova, N.V. (2012). [On the State and Prospects of International Networking of Russian Universities in the Implementation of Educational Programs in Various Regions of the World (Europe, CIS, SCO, APEC)]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 2, pp. 7-11. (In Russ., abstract in Eng.)
 10. Filippov, V.M., Sun, Yuhua. (2015). [The Role of the Shanghai Cooperation Organization University in the Interface of Educational Spaces of Eurasia]. *Gosudarstvennaya sluzhba = Public Administration*. No. 6 (98). (In Russ., abstract in Eng.)
 11. Efremova, L.I., Fedorov, R.G. (2017). [10 Years to the University of the Shanghai Cooperation Organization: Main Results of the Work]. *Vestnik RUDN. Seriya: Vseobshchaya istoriya = RUDN Journal of World History*. Vol. 9. No. 4, pp. 363-369. (In Russ., abstract in Eng.)
 12. Khomyakov, M.B. (2016). [Internationalization Networks: Academic Excellence Programs and Network Universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 6, pp. 35-43. (In Russ., abstract in Eng.)
 13. 中华人民共和国中外合作办学条例实施. Available at: <http://www.crs.jsj.edu.cn/index.php/default/news/index/6> (In Chinese)
 14. Grishin, O.E., Dukhareva, A.S. (2017). [Russia and BRICS: Some Trends and Prospects for Development]. *Problemy postsovetskogo prostranstva = Post-Soviet Issues*. No. 4 (1), pp. 41-48. (In Russ., abstract in Eng.)
 15. Guruleva, T.L. (2017). [The Educational System in the People’s Republic of China: Structure and Main Directions of Development]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 152-164. (In Russ., abstract in Eng.)

Роль преподавателя вуза в оказании помощи иностранным студентам

Мариненко Ольга Петровна – канд. пед. наук, доцент. E-mail: marinenkoo@mail.ru
Межгосударственное образовательное учреждение высшего образования «Белорусско-Российский университет», Могилёв, Республика Беларусь
Адрес: 43, просп. Мира, Могилёв, 212000, Республика Беларусь

Аннотация. В связи с увеличением количества иностранных студентов и испытываемых ими проблем в научном сообществе высказывается идея оказания дополнительной помощи и поддержки данной категории студентов. Выделяются три основных направления помощи: содействие в решении учебных проблем (дидактическая помощь), предупреждение и решение психологических и эмоциональных трудностей (психологическая помощь) и помощь в адаптации к неродной социальной и культурной среде (социокультурная помощь). В данной статье представлены результаты исследования, целью которого было выяснить, участвуют ли отечественные преподаватели в оказании помощи иностранным студентам, каким стратегиям они отдают приоритет и какие категории преподавателей более ориентированы на оказание помощи.

Групповой анкетный опрос, охвативший 24,2% преподавателей межгосударственного образовательного учреждения высшего образования «Белорусско-Российский университет», позволил сделать ряд выводов. 1. Большинство отечественных преподавателей вузов понимают сложность обучения в неродной среде и оказывают дополнительную помощь и поддержку студентам из-за рубежа. 2. Большую активность в оказании помощи будущим иностранным специалистам проявляют преподаватели с небольшим педагогическим стажем, чаще женского пола и преподаватели без научной степени. 3. С целью оказания дидактической помощи преподаватели используют следующие стратегии: подробно объясняют формы самостоятельной работы, дополняют лекции презентациями и поощряют посещение иностранными студентами индивидуальных консультаций. 4. Среди стратегий психологической помощи преподаватели отдают приоритет терпимому отношению к речевым ошибкам студентов-иностранцев, помощи при формулировании устных ответов и созданию позитивной атмосферы в группе. 5. В рамках социокультурной помощи преподаватели предоставляют иностранным студентам возможность рассказать об их родине, поощряют межкультурное общение на семинарских и практических занятиях и рассказывают об особенностях страны обучения.

Ключевые слова: иностранные студенты, преподаватели вузов, дидактическая помощь, психологическая помощь, социокультурная помощь, стратегии помощи

Для цитирования: Мариненко О.П. Роль преподавателя вуза в оказании помощи иностранным студентам // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 124-133.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-124-133>

Постановка проблемы

Одним из направлений интернационализации образования, наряду со стандартизацией программ подготовки специалистов и активизацией международного сотрудничества, является расширение сферы образовательных услуг. Принятие и реализация

ряда государственных проектов, связанных с развитием экспортного потенциала российской системы образования¹, приводят к

¹ Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (утверждён Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по

неуклонному росту числа иностранных студентов в вузах Российской Федерации, что однозначно является позитивной тенденцией как для страны, так и для принимающего вуза. Увеличение количества студентов из-за рубежа имеет не только экономическую значимость – это способствует повышению международных рейтингов вуза, развитию межкультурных связей, воспитанию этнической толерантности у отечественных студентов, обучающихся в смешанных группах.

Вместе с тем для самих иностранных студентов обучение за рубежом связано не только с преимуществами, но и с трудностями. С одной стороны, оно даёт им возможность получить международный диплом, освоить опыт межкультурного и социального взаимодействия, а иногда и сменить место жительства, оставшись работать в стране обучения. С другой стороны, обучение в неродной стране приводит к целому ряду проблем: необходимость психологической и физиологической адаптации, изучение или совершенствование неродного языка, освоение особенностей вузовского образования, привыкание к новым культурным и социальным нормам и пр. Такого рода затруднения, испытываемые иностранными студентами, привели исследователей и практиков международного образования к идее оказания им помощи и поддержки в период обучения за рубежом [1–3].

Формы помощи

Принимающим иностранных студентов вузам предлагается внедрять поддерживающие механизмы, экспериментально доказавшие свою эффективность:

1) введение для всех студентов первого года обучения специального курса (adjustment course), в ходе которого им представляется учебное заведение, образовательные услуги вуза, культура страны обучения и пр.;

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

2) сопровождение студентов-иностранцев специально обученным педагогом-куратором (mentorship), который наблюдает за их эмоциональным и физическим состоянием, консультирует по административным и учебным вопросам, помогает решать проблемы;

3) волонтерские программы (peer-program) с привлечением отечественных или иностранных студентов-волонтеров, которые берут на себя обязанности по оказанию помощи новым студентам;

4) создание в вузе подразделений, специально занимающихся оказанием иностранным студентам помощи в обучении [2–4] и пр.

В работе с иностранными студентами должны активно участвовать преподаватели, результативность работы которых напрямую влияет на качество получаемого иностранными специалистами образования [5; 6]. Очевидно, что в основном преподаватели оказывают дидактическую (академическую) помощь, т.е. содействие в усвоении учебных программ и овладении необходимыми компетенциями [6; 7]. Наиболее результативными в этом плане являются следующие стратегии:

1) делать лекции доступными: избегать слишком сложного языка и сленга, сопровождать лекции презентациями, раздавать иностранным студентам электронный конспект лекций, разрешать записывать на диктофон, размещать видеолекции на сайте вуза;

2) создавать условия для участия студентов в семинарах: заранее раздавать иностранным студентам вопросы, чтобы они могли подготовиться дома; четко объяснять задания; использовать возможности онлайн-форума для тех студентов, которые не хотят выступать в классе; объединять в группы отечественных и иностранных студентов;

3) специально для иностранных студентов разрабатывать методическое обеспечение, которое включает перевод терминов на родной язык, наглядность, адаптированный язык;

4) доступно объяснять формы самостоятельной работы и критерии оценки заданий;

5) поощрять обращение иностранных студентов за индивидуальными консультациями [6–9].

Иностранные студенты, которые обучаются вдали от семьи и близких, сталкиваются с рядом эмоциональных, психологических и психосоматических проблем, что может сопровождаться тревожностью, бессонницей, потерей аппетита и пр. [10]. Поэтому преподаватель, понимающий сложности иностранных студентов, может и должен оказывать им соответствующую помощь, которая потенциально включает следующие механизмы:

1) создание безопасной среды, в которой иностранцы чувствуют себя защищёнными и значимыми, беседы с отечественными студентами о важности терпимости и доброжелательного отношения к студентам из-за рубежа;

2) запоминание имён и основных сведений о студентах-иностранцах;

3) проведение индивидуальных консультаций, во время которых преподаватели могут выяснить затруднения студентов;

4) терпимое отношение к произношению и речевым ошибкам;

5) поощрение к общению с преподавателем посредством электронной почты и мессенджеров, что актуально для студентов с низким уровнем владения неродным языком [6; 9].

Обучение в иноязычной и инокультурной среде требует от иностранных учащихся усилий в плане социальной адаптации, изучения или совершенствования неродного языка, привыкания к ряду обычаев и традиций [2]. Соответственно, выделяется ещё одно направление содействия иностранным студентам в процессе обучения – социокультурная помощь [2; 11]. Самой доступной для преподавателей стратегией такой помощи является оптимизация взаимодействия отечественных и иностранных студентов, целенаправленное создание смешанных пар

студентов или малых групп [6; 8; 9]. Кроме того, в последнее время популяризируется интернационализация содержания курса и процесса преподавания, что на практике выражается в необходимости бесед о культуре страны обучения, предоставлении иностранным студентам возможности рассказать об их родине, использовании интернациональных примеров в лекциях и пр. [6].

Социологическое исследование

Нельзя не согласиться с известными авторами, изучающими проблемы иностранных студентов, в том, что «очень незначительное количество исследований посвящено изучению стратегий, которые используют преподаватели в поддержке студентов из-за рубежа» [12, с. 170]. В этой связи мы решили провести собственное исследование, чтобы выяснить, участвуют ли отечественные преподаватели в оказании помощи иностранным студентам, каким стратегиям они отдают приоритет и какие категории преподавателей более ориентированы на оказание помощи.

Исследование было проведено в 2017 г. в Межгосударственном образовательном учреждении высшего образования «Белорусско-Российский университет», которое осуществляет подготовку специалистов по образовательным программам Республики Беларусь и Российской Федерации. Основным методом сбора данных стал групповой анкетный опрос: целенаправленно были опрошены преподаватели шести профилирующих кафедр, на которых обучается наибольшее количество иностранных студентов ($N=92$, 24,2% от всех преподавателей вуза); статистические данные участников опроса представлены в *таблице 1*.

Первый вопрос анкеты был следующий: «Оказываете ли вы помощь иностранным студентам в обучении и какие стратегии используете чаще всего?» (можно было выбрать не более четырёх вариантов ответа). Кроме того, респонденты могли предложить свой вариант ответа, поскольку нам

Таблица 1
Статистические данные участников опроса
Statistics of survey participants

Пол	
Мужской	43,5%
Женский	56,5%
Научная квалификация	
Имеют учёную степень и/или звание	42,4%
Не имеют учёной степени	57,6%
Педагогический стаж	
До 10 лет	7,6%
10–30 лет	67,4%
Больше 30 лет	25%

было важно получить новое знание об используемых преподавателями стратегиях. Полученные результаты, представленные в *таблице 2*, показывают, что только 14,1% преподавателей не осуществляют дополнительную помощь иностранным студентам (они считают, что не должно быть разницы между ними и отечественными студентами).

Наиболее популярным вариантом помощи стал «предлагаю более простые или индивидуальные варианты заданий» (58,7%). Такой результат был очевидным, поскольку абсолютное большинство иностранных студентов по уровню учебной подготовки значительно слабее отечественных, и в работе с ними просто необходимо использовать

индивидуальные формы работы. Также многие преподаватели понимают значимость наглядности, которая помогает воспринимать информацию на неродном языке; вариант «использую презентации лекций» выбрали 42,4% опрошенных. Замыкает тройку наиболее распространённых ответов вариант «поощряю обращаться за индивидуальными консультациями»: так поступают четыре преподавателя из десяти (41,4%).

Большинство преподавателей понимают, что не все иностранные студенты в достаточной степени владеют русским языком, и оказывают им помощь в освоении теоретического курса: варианты «предоставляю печатный конспект лекций» и «читаю лекции, используя более простой язык» выбрали по 39,1% опрошенных. Близким по популярности был также вариант «подробно объясняю формы самостоятельной работы», каждый третий преподаватель (34,5%) указывает на важность доступного донесения информации. К сожалению, значительно реже преподаватели используют на занятиях групповую работу и организуют интернациональные группы для подготовки и обсуждения вопросов (9,8% преподавателей). Кроме того, несмотря на важность методического обеспечения, подготовленного специально для

Таблица 2
Стратегии оказания дидактической помощи иностранным студентам
Strategies of didactic assistance to international students

Вариант ответа	Респонденты, выбравшие данный вариант ответа
Использую презентации лекций	42,4%
Даю печатный конспект лекций	39,1%
Упрощаю текст лекций	39,1%
Предлагаю более простые или индивидуальные варианты заданий	58,7%
Подробно объясняю формы самостоятельной работы	34,8%
Объединяю студентов в смешанные группы для подготовки и обсуждения вопросов	9,8%
Специально для иностранных студентов подготовил(а) методическое пособие по своему предмету	7,6%
Поощряю обращаться за индивидуальными консультациями	41,4%
Ничего специально не делаю, так как считаю, что не должно быть разницы между отечественными и иностранными студентами	14,1%
Свой вариант ответа	1,1%

Таблица 3

Влияние педагогического стажа преподавателей на выбор стратегий дидактической помощи
 The influence of pedagogical experience of university teachers on their choice of strategies
 for the didactic assistance

Вариант ответа	Стаж педагогической деятельности		
	До 10 лет	10–30 лет	Больше 30 лет
Использую презентации лекций	57,1%	42,9%	36,9%
Даю печатный конспект лекций	42,8%	41,3%	42,1%
Упрощаю текст лекций	28,5%	38,1%	36,9%
Предлагаю более простые или индивидуальные варианты заданий	71,4%	57,1%	57,9%
Подробно объясняю формы самостоятельной работы	57,1%	33,3%	31,6%
Объединяю студентов в смешанные группы для подготовки и обсуждения вопросов	28,5%	6,3%	5,3%
Специально для иностранных студентов подготовил(а) методическое пособие по своему предмету	0%	3,2%	21,1%
Поощряю обращение за индивидуальными консультациями	71,4%	38,1%	42,1%
Ничего специально не делаю, так как считаю, что не должно быть разницы между отечественными и иностранными студентами	42,8%	9,5%	26,3%
Свой вариант ответа	0%	1,6%	0%

и иностранных студентов, только восемь преподавателей из 100 опрошенных (7,6%) издали адаптированное пособие. Свой вариант ответа предложил всего один респондент, который использует электронный переводчик для перевода терминов на родной язык студентов-иностранцев.

Полученные результаты свидетельствуют, что существуют определённые различия в оказании помощи иностранным студентам преподавателями с различным педагогическим стажем. Так, преподаватели с педагогическим стажем до 10 лет чаще других используют почти все предложенные стратегии помощи (кроме упрощения текста лекций и публикации адаптированных пособий) (Табл. 3). В то же время многие молодые преподаватели ничего специально не делают для поддержки иностранных студентов: 42,8% опрошенных против 26,3% преподавателей с педагогическим стажем более 30 лет и 9,5% респондентов, работающих в образовании 10–30 лет.

Не обнаружено значительных различий в ответах респондентов с большим и средним педагогическим стажем. Исключением является то, что преподаватели, работающие в вузе более 30 лет, чаще пишут адап-

тированные методические пособия (21,1% против 3,2%) и поощряют обращение за индивидуальными консультациями (42,1% и 38,1% соответственно), а преподаватели с педагогическим стажем 10–30 лет немного чаще опытных преподавателей используют презентации лекций (42,9% против 36,9%).

Следующим параметром, по которому мы хотели сравнить респондентов в плане оказываемой дидактической помощи иностранным студентам, был пол. Полученные данные, отражённые на рисунке 1, свидетельствуют, что наибольшие статистические различия зафиксированы в выборе альтернативы: оказывать помощь или нет. Почти каждый третий преподаватель мужского пола (26,9% респондентов) считает необязательным дополнительно поддерживать иностранных студентов, в то время как девять преподавателей женского пола из десяти придерживается противоположного мнения. Вместе с тем преподаватели мужского пола чаще, чем преподаватели-женщины, используют большинство стратегий дидактической помощи: предлагают более простые или индивидуальные формы работы (65,4% против 55,7%), поощряют обращения за консультациями (50%

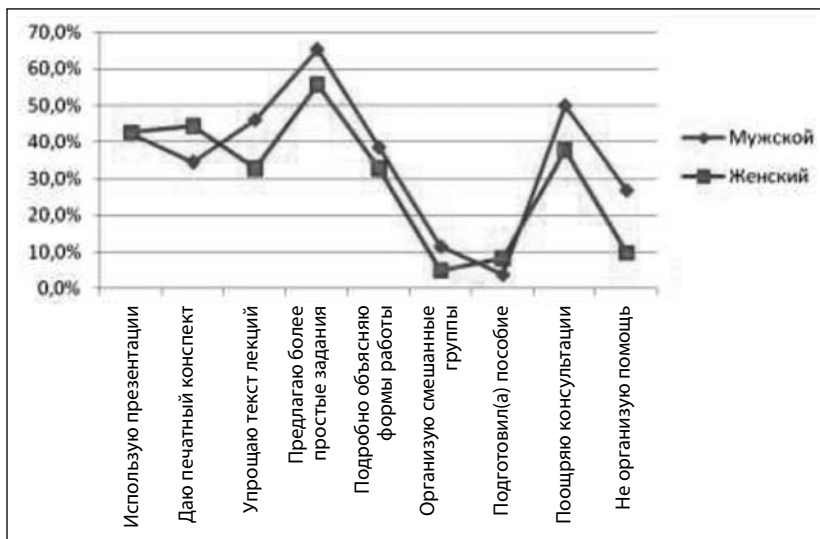


Рис. 1. Влияние пола преподавателей на выбор стратегий дидактической помощи

Fig. 1. The influence of university teacher gender on the choice of strategies for didactic assistance

Таблица 4

Влияние научной квалификации преподавателей на выбор стратегий дидактической помощи

The influence of scientific qualification of university teacher on the choice of strategies for didactic assistance

Вариант ответа	Есть учёная степень / звание	Нет учёной степени
Использую презентации лекций	50%	38,6%
Даю печатный конспект лекций	40%	42,1%
Упрощаю текст лекций	36,7%	36,8%
Предлагаю более простые или индивидуальные варианты заданий	50%	63,2%
Подробно объясняю формы самостоятельной работы	36,7%	35,1%
Объединяю студентов в смешанные группы для подготовки и обсуждения вопросов	10%	5,3%
Специально для иностранных студентов подготовил(а) методическое пособие по своему предмету	13,3%	3,5%
Поощряю обращаться за индивидуальными консультациями	46,7%	38,6%
Ничего специально не делаю, так как считаю, что не должно быть разницы между отечественными и иностранными студентами	23,3%	10,5%
Свой вариант ответа	0%	1,8%

и 37,7% соответственно), упрощают текст лекций, подробно объясняют выполнение самостоятельной работы и объединяют студентов в группы для подготовки и обсуждения вопросов.

Наконец, последним параметром, по которому проводилось сравнение респондентов, была научная квалификация; результаты отражены в таблице 4. Как и в случае анализа данных преподавателей с

различным педагогическим стажем, было обнаружено расхождение во мнениях среди преподавателей с высокой научной квалификацией. С одной стороны, почти каждый четвёртый из них (23,3%) не видит разницы в обучении отечественных и иностранных студентов и не оказывает последним дополнительную помощь (против 10,5% преподавателей без учёной степени). С другой стороны, преподаватели, имею-

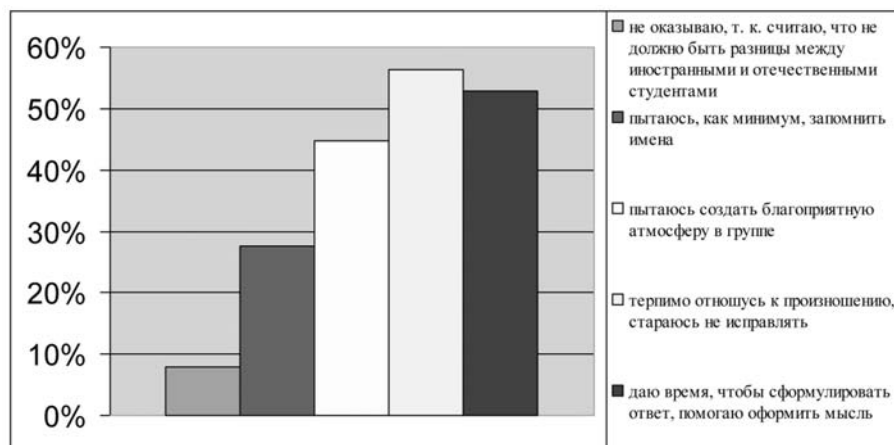


Рис. 2. Стратегии оказания психологической помощи иностранным студентам
 Fig. 2. Strategies of psychological assistance to international students

щие научную степень и/или звание, более активно помогают студентам из-за рубежа в освоении необходимых компетенций; по большинству используемых в процессе обучения стратегий их количество выше, чем у преподавателей без учёной степени.

Поскольку иностранные студенты вынужденно испытывают различные психологические проблемы, важным для преподавателей является поддерживающая позиция и стремление помочь справиться с ситуацией. Соответственно, следующий вопрос анкеты касался стратегий оказания психологической помощи иностранным студентам. Респондентам было предложено выбрать наиболее часто используемые стратегии (не более трёх) и/или предложить собственный ответ: ответы респондентов на данный вопрос представлены на рисунке 2. Однозначно позитивным является то, что большинство преподавателей осознают, что обучение в иноязычной и инокультурной среде приводит к определённым эмоциональным, психологическим и психосоматическим проблемам, и стараются помочь студентам из-за рубежа (вариант «не оказываю психологическую помощь и поддержку» выбрали 8,7% респондентов). Из предложенных вариантов оказания психологической помощи боль-

шинство пересекаются с дидактической помощью: «терпимо отношусь к произношению иностранных студентов, стараюсь не исправлять их» (56,3%); «даю время, чтобы сформулировать ответ, помогаю оформить мысль» (52,9%). Третьим по популярности был ответ «пытаюсь создать позитивную атмосферу в группе, говорю отечественным студентам о преимуществах обучения вместе с иностранными» (44,8% опрошенных). Последняя стратегия результативна не только в отношении иностранных студентов, поскольку воспитывает этническую толерантность и предупреждает проявления ксенофобии и этноцентризма у отечественных студентов. Наименее распространённый способ оказания психологической помощи: «пытаюсь, как минимум, запомнить их имена», тем не менее, выбрал почти каждый третий опрошенный (27,6%).

Последний вопрос анкеты касался «социокультурной» помощи; опрашиваемым преподавателям были предложены наиболее доступные стратегии помощи (можно было выбрать до трёх вариантов ответа). Как видно из таблицы 5, наиболее популярной стратегией оказания «социокультурной» помощи иностранным студентам стало предоставление возможности рассказать о родной стране: 71,7% преподавателей используют такую

Таблица 5

Стратегии оказания социокультурной помощи иностранным студентам
Strategies of sociocultural assistance to international students

Вариант ответа	Респонденты, выбравшие данный вариант ответа
Ничего специально не делаю, так как считаю, что не должно быть разницы между отечественными и иностранными студентами	8,7%
В рамках преподаваемых предметов рассказываю о стране обучения	52,1%
Даю возможность иностранным студентам рассказать о своей стране	71,7%
Поощряю взаимодействие иностранных и отечественных студентов	63%
Организуя групповые формы работы, специально создаю интернациональные группы	10,9%
Свой вариант ответа	1,1%

форму работы. В контексте интернационализации образования важным направлением социокультурной помощи является также поощрение взаимодействия отечественных и иностранных студентов; данный вариант стал вторым (63% опрошенных). Также положительным результатом является то, что более половины опрошенных в рамках преподаваемых курсов находят возможность рассказать о стране обучения и её особенностях (52,1%). Наконец, только один преподаватель из десяти (10,9%) при организации групповых форм работы специально создаёт интернациональные группы, что может быть связано как с нечастым использованием групповых форм работы на занятиях, так и с тем, что иностранные студенты часто обучаются в мононациональных группах.

Выводы

Можно констатировать, что в связи с постоянным увеличением количества иностранных студентов и проблемами их адаптации в инокультурной и иноязычной среде в научном сообществе активно обсуждается вопрос оказания помощи данной группе студентов. Как правило, выделяются три направления помощи: содействие непосредственно в процессе обучения (дидактическая помощь), предупреждение и решение психологических и эмоциональных проблем (психологическая помощь) и помощь в адаптации к иноязычной социокультурной среде (социокультурная помощь).

Литература

1. *Мариненко О.П.* Педагогическая поддержка иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки. Могилев: Изд-во БРУ, 2015. 172 с.
2. *Язвинская Т.Н.* Социокультурная поддержка иностранных студентов в процессе адаптации к российскому образованию // Дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2009. 234 с.
3. *Perez-Encinas, A., Ammigan R.* Support Services at Spanish and U.S. Institutions: A Driver for International Student Satisfaction // Journal of International students. 2016. Vol. 6. No. 4. P. 984–998.
4. *Thomson C., Esses V.M.* Helping the transition: Mentorship to support international students in Canada // Journal of International Students. 2016. Vol. 6. No. 4. P. 873–886.
5. *Прудникова О.М.* Обучение математике иностранных студентов первого курса технического вуза // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 74–78.
6. *Arkoudis S.* Teaching international students: Strategies to enhance learning. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, 2011. 22 p.
7. *Жеребцова Ж.И.* Проблемы академической адаптации иностранных студентов в российских вузах и пути их решения // Вестник Тамбовского университета. 2013. № 11. С. 116–122.
8. *Шахов Л.А.* Для тех, кто начинает работать с иностранцами // Если Ваш студент – иностранец: Сб. ст. Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2005. 52 с.
9. *Birren S.* International Students and Classroom Pedagogy. URL: <https://www.brandeis.edu/das/downloads/InternationalStudentsandClassroomPedagogy.pdf>

10. Borg C., Cefai C. Stress, Health and Coping among International Students at the University of Malta. Malta: Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta, 2014. 36 p.
11. Carroll J., Ryan J. (Eds). Teaching international students: Improving learning for all. London: Routledge, 2005. 168 p.
12. Arkoudis S., Tran L.T. Writing blah, blah, blah: lecturers' approaches and challenges in supporting international students // International journal of teaching and learning in higher education. 2010. Vol. 22. Issue 2. P. 169–178.

Статья поступила в редакцию 05.02.19.

Принята к публикации 20.03.19

The Role of University Teachers in the Assistance to International Students

Olga P. Marinenko – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Humanities Department,
e-mail: marinenkoo@mail.ru

Interstate educational institution of higher education “Belarusian-Russian University”, Mogilev,
Republic of Belarus

Address: 43, Mira Avenue, Mogilev, 212000, Republic of Belarus

Abstract. The idea of providing additional assistance and support to international students is being widely popularized in the global scientific community. This is due to the fact that the number of these students is constantly increasing and they have to encounter numerous problems. There are three main areas of international students' assistance: didactic assistance focused on the learning process; psychological assistance as the prevention and solution of psychological and emotional problems; sociocultural assistance dealing with adaptation to new environment. This article presents the results of the study directed by the following research questions: whether university teachers are involved in assisting international students, what strategies they prioritize, and what categories of teachers are more focused on providing assistance.

The group survey covering 24.2% of teachers of the Interstate Educational Institution of Higher Education “Belarusian-Russian University” resulted in the following conclusions. 1. Most of university teachers are aware of international students' problems and provide them with additional assistance and support. 2. Teachers with little pedagogical experience, female respondents, and teachers without a scientific degree are more actively involved in assisting international students. 3. The most popular strategies of didactic assistance were explaining details of students' self-directed work, using lecture presentations and encouraging participation in individual consultations. 4. In order to psychologically support international students, teachers strive to tolerate their speech errors, help them in speaking and create a positive atmosphere in the class. 5. Within the framework of sociocultural assistance, teachers may give students the opportunity to present their homeland, encourage intercultural communication in seminars and workshops, and speak about the country of study.

Keywords: international students, university teachers, didactic assistance, psychological assistance, socio-cultural assistance, assistance strategies

Cite as: Marinenko O.P. (2019). [The Role of University Teachers in the Assistance to International Students]. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 4, pp. 124-133. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-124-133>

References

1. Marinenko, O.P. (2015). *Pedagogicheskaya podderzhka inostrannykh studentov na etape predvuzovskoy podgotovki* [Pedagogical Support of International Students at the Stage of Pre-University Training]. Mogilev: BRU Publ., 172 p. (In Russ.)
2. Yazvinskaya, T.N. (2009). *Sotsiokul'turnaya podderzhka inostrannykh studentov v protsesse adaptatsii k rossiyskomu obrazovaniyu. Dokt. Diss.* [Sociocultural Support of International Students in the Process of Adaptation to Russian Education. Dr. Sci. Diss.]. Chita, 234 p. (In Russ.)
3. Perez-Encinas, A., Ammigan, R. (2016). Support Services at Spanish and U.S. Institutions: A Driver for International Student Satisfaction. *Journal of International Students*. Vol. 6. No. 4, pp. 984-998.
4. Thomson, C., & Esses, V. M. (2016). Helping the Transition: Mentorship to Support International Students in Canada. *Journal of International Students*. Vol. 6. No. 4, pp. 873-886.
5. Prudnikova, O.M. (2018). [Teaching Mathematics to First-Year Foreign Students of a Technical University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 7, pp. 74-78. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Arkoudis, S. (2011). *Teaching International Students: Strategies to Enhance Learning*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, 22 p.
7. Zherebtsova, Zh.I. (2013). [Problems of Academic Adaptation of Foreign Students in Russian Universities and Ways to Solve Them]. *Vestnik Tambovskogo universiteta = Tambov University Review. Series: Humanities*. No. 11, pp. 116-122. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Shakhova, L.A. (2005). [For Those Who Start Working with Foreigners]. In: *Yesli vash student – inostranets: Sbornik statey* [If Your Student is a Foreigner: Collection of Articles]. Tambov: TSTU Publ., 52 p. (In Russ.)
9. Birren, S. (2015). *International Students and Classroom Pedagogy*. Available at: <https://www.brandeis.edu/das/downloads/InternationalStudentsandClassroomPedagogy.pdf>
10. Borg, C., Cefai, C. (2014). *Stress, Health and Coping among International Students at the University of Malta*. Malta: Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta, 36 p.
11. Carroll, J., & Ryan, J. (Eds). (2005). *Teaching International Students: Improving Learning for All*. London: Routledge, 168 p.
12. Arkoudis, S., Tran, L.T. (2010). Writing blah, blah, blah: Lecturers' Approaches and Challenges in Supporting International Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Vol. 22. No. 2, pp. 169-178.

The paper was submitted 05.02.19

Accepted for publication 20.03.19

Электронные учебные пособия для прикладного бакалавриата

Мальцев Дмитрий Викторович – канд. техн. наук, доцент. E-mail: mdv@pstu.ru

Генсон Евгений Михайлович – канд. техн. наук, доцент. E-mail: genson@pstu.ru

Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д.Н. Прянишникова, Пермь, Россия

Адрес: 614990, Россия, г. Пермь, ул. Петропавловская, 23

Репецкий Дмитрий Станиславович – канд. техн. наук, доцент. E-mail: repetsky@pstu.ru

Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Пермь, Россия

Адрес: 614990, г. Пермь, Комсомольский проспект, 29

***Аннотация.** Разработка электронных учебных пособий (ЭУП) по дисциплинам бакалавриата позволяет уменьшить затраты на закупку и печать библиотечных фондов, размещение их в Интернете обеспечит доступность и удобство использования. В статье проанализирован опыт разработки электронных учебных пособий по дисциплинам основных профессиональных образовательных программ бакалавриата в различных вузах. Основными отличиями ЭУП от бумажных учебно-методических пособий являются: мультимедийность, интерактивность, динамичность содержания. Кроме того, в зависимости от формата ЭУП возможно удалённое взаимодействие между преподавателем и студентами на форумах или видеоконференциях. ЭУП, в отличие от других видов учебно-методического обеспечения, позволяет удалённо контролировать полноту и своевременность изучения отдельных тем дисциплины. Внедрение ЭУП позволяет осуществлять как внутренний, так и внешний контроль. Существуют такие критерии оценки качества ЭУП, как удельный вес в обеспечении общего объёма дисциплины, удельный вес в обеспечении самостоятельной работы студентов, качество оформления, степень и эффективность мультимедиа, степень адаптивности, уровень удалённого доступа.*

В статье приведены рекомендации по разработке электронных учебных пособий с учётом специфики обучения по программам прикладного бакалавриата. Результатом проведённого анализа стала разработка требований к ЭУП по дисциплине «Конструкция и расчёт энергетических установок». В ходе обобщения опыта удалось составить общие требования к структуре и содержанию ЭУП.

***Ключевые слова:** электронное учебное пособие, рабочая программа дисциплины, прикладной бакалавриат*

***Для цитирования:** Мальцев Д.В., Генсон Е.М., Репецкий Д.С. Электронные учебные пособия для прикладного бакалавриата // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 134-141. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-134-141>*

Постановка проблемы

В настоящее время в учебных заведениях высшего образования обучается поколение студентов, юность которых пришлась на эпоху становления и развития компьютерных технологий. Современные студенты активно пользуются персональными компьютерами, планшетами, смартфонами, много времени

проводят в сети Интернет. Ежедневное использование электроники стало обыденным, чтение текста с дисплея, просмотр видео не вызывают дискомфорта. Кроме того, в Интернете легко найти нужную информацию, поэтому студенты всё реже ходят в библиотеки и используют бумажные носители. Вне зависимости от формы обучения и очники, и

заочники отдают предпочтение оцифрованным копиям книг, к ним легче получить доступ, можно хранить в большом количестве в памяти любых устройств, поэтому разработка электронных учебных пособий (ЭУП) является актуальной задачей.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО к условиям реализации программы бакалавриата направления подготовки 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» (далее – 23.03.03) учащимся необходимо предоставить: материально-техническое обеспечение, в том числе лаборатории и лабораторное оборудование, а также учебно-методическое обеспечение из расчёта не менее 50 экземпляров каждого из изданий основной литературы, указанной в рабочих программах дисциплин (РПД), и не менее 25 экземпляров дополнительной литературы на 100 обучающихся¹. Между тем многие вузы с трудом могут позволить себе даже содержать лабораторную базу, не говоря уже о её совершенствовании и улучшении. Разумеется, подготовка специалистов к производственной деятельности предполагает лабораторные работы, в ходе которых студент должен научиться работать с инструментом и оборудованием. Затраты на учебные и методические пособия составляют значительные суммы. Уменьшить затраты можно за счёт издания и внедрения ЭУП, тем более что ФГОС ВО допускает замену специально оборудованных помещений их виртуальными аналогами при применении электронного обучения.

Обзор литературы

Под ЭУП понимается программно-методический обучающий комплекс, содержащий теоретический материал по темам согласно РПД, а также (в зависимости от

специфики дисциплины) включающий в себя тренажёры, лабораторные работы, тесты, контрольные вопросы [1]. Подача теоретического материала может сопровождаться не только стандартными рисунками, схемами, но и гиперссылками на различные источники в Интернете, мультимедиа материалами (видео и аудио) [2]. Существует проблема, связанная с отсутствием чётких требований к структуре и содержанию ЭУП. В этой области проведено не так много исследований. Так, в статье И.А. Сергиевской [3] рассмотрены только требования к разработке интерактивных упражнений в электронных пособиях. Основными отличиями ЭУП от бумажных учебно-методических пособий являются: мультимедийность, интерактивность, динамичность содержания. Кроме того, в зависимости от формата ЭУП возможно удалённое взаимодействие между преподавателем и студентами на форумах или видеоконференциях [4].

Под мультимедийностью, как правило, понимают наличие видеозаписей лекций или их фрагментов. Особенностью направления 23.03.03 является наличие материала, который достаточно сложно воспринимается со страниц книг. Примером может служить функционирование различных узлов, агрегатов машин, способы обнаружения дефектов, особенности технологий обслуживания и ремонта, применение измерительного инструмента и пр. Используя видеоматериалы, студент имеет возможность многократно просмотреть лекции, что способствует лучшему пониманию предмета. При этом лекции должны содержать не просто пересказ теоретического материала, но и анимированные клипы, графики, видеоинструкции, демонстрации работы механизмов. Разработка лекций, содержащих подробную информацию о видах, устройстве, назначении транспорта и транспортно-технологических машин и оборудования (ТиТТМ) (возможно, с применением технологий виртуальной и/или дополненной реальности VR/AR) позволила бы отказаться от макетов и более эф-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 23.03.03 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов (уровень бакалавриата): утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 года, №1470.

фактивно использовать денежные средства и площади университета.

Благодаря интерактивным технологиям каждый студент может быть активным в процессе обучения. При организации практических и лабораторных занятий ЭУП могут помочь в улучшении понимания процессов, происходящих в различных узлах и агрегатах автомобиля: двигателе, элементах трансмиссии, рулевого управления, тормозной системе, электронике и электрооборудовании, – а также учесть их различные режимы работы: холостой ход, номинальную нагрузку, предельную нагрузку. При разработке ЭУП возможно использование программ, визуализирующих эти закономерности, например MS Visual Studio [5]. В отличие от стандартных лабораторных работ, где, как правило, задания выполняются группами, и часть студентов в силу различных причин являются просто пассивными наблюдателями, применение ЭУП позволит каждому студенту сравнить различные графики в зависимости от заданного режима работы и лучше понять процессы, происходящие в механизмах. Также неоценимую помощь данные программы могут оказать при изучении диагностики ТиТТМ. Современные машины диагностируются огромным количеством различных приборов, стендов и устройств; приобретать и обновлять их вузы, как правило, не имеют возможности, поэтому лабораторные работы проводятся на устаревшем оборудовании. При использовании ЭУП перечень диагностических средств ограничивается только трудоёмкостью создания программы.

Динамичность содержания – это прежде всего возможность оперативно вносить изменения в ЭУП. В отличие от бумажных носителей, где новая редакция может затянуться на срок от нескольких месяцев до года и более, в ЭУП внести изменения можно в течение нескольких часов или дней. Достаточно обновить файлы на сервере, и новая редакция готова.

ЭУП, в отличие от других видов учебно-методического обеспечения, предусматри-

вает возможность удалённо контролировать полноту и своевременность изучения студентами отдельных тем дисциплины. Внедрение ЭУП позволит осуществлять как внутренний, так и внешний контроль [2]. Внутренний контроль реализуется непосредственно в ЭУП, к нему можно отнести задания, проверяемые автоматически (тесты, задачи, вопросы самоконтроля). Внешний контроль заключается в проверке преподавателем своевременности (до соответствующего аудиторного занятия) и качества изучения материала (по количеству правильных ответов). В начале аудиторного занятия преподаватель может проверить, как студенты справились с самостоятельной работой и насколько качественно (по количеству правильных ответов) усвоили материал, обратить внимание на сложные моменты, ещё раз объяснить теорию [6; 7]. Другие критерии оценки качества ЭУП приводят авторы Т.П. Колесникова и Е.Ю. Григорьянц. К ним относятся: удельный вес в обеспечении общего объёма дисциплины, удельный вес в обеспечении самостоятельной работы студентов (СРС), качество оформления, эффективность мультимедиа, степень адаптивности, уровень удалённого доступа [8].

Рассмотрим эти критерии более подробно. Желательно, чтобы удельный вес в обеспечении общего объёма составлял от 50% и выше. Объём ЭУП, как и дисциплины, лучше всего оценивать в зачётных единицах (36 часов = 1 зачётная единица). Удельный вес в обеспечении СРС должен стремиться к 100%, т.к. основное назначение ЭУП – это организация СРС. В настоящее время наблюдается тенденция увеличения трудоёмкости СРС при освоении дисциплин. По результатам исследований Л.Х. Зайнутдиновой и О.А. Сениной, доля СРС от трудоёмкости изучения всей дисциплины в различных учебных планах составляет от 40% до 60% [9]. В ПНИПУ доля самостоятельной работы составляет 50–60% трудоёмкости дисциплин. Снижение аудиторной нагрузки отчасти связано с недостаточным количеством аудиторий: несмотря

на то, что контингент студентов снижается, количество профилей, специализаций, а следовательно, и количество групп увеличивается. Как правило, СРС заключается в работе с литературой. Литература на бумажных носителях обладает рядом недостатков, в частности: сложностью восприятия процессов и механизмов даже при наличии качественного иллюстративного материала, невозможностью удалённого контроля освоения отдельных тем, устареванием материала. ЭУП не призваны заменить бумажные пособия и тем более преподавателя, но могут быть вспомогательным инструментом, позволяющим качественно организовать СРС. Целью СРС является прежде всего организация систематического изучения дисциплины в течение семестра и подготовка к предстоящим занятиям. В настоящее время наблюдается тенденция игнорирования студентами подготовки к занятиям, несистемного изучения дисциплины, что в значительной степени снижает качество подготовки. Качество оформления не отличается от бумажных носителей и должно соответствовать существующим ГОСТам. Объективная оценка эффективности мультимедиа является наиболее проблематичной задачей, т.к. каждый преподаватель имеет свою точку зрения на то, в каком виде должен быть представлен наглядный материал и сколько его должно быть. Решением может быть применение метода экспертных оценок. Подробнее данная проблема рассмотрена в работах [10; 11]. Уровень удалённого доступа в настоящее время обеспечить несложно, достаточно разместить ЭУП на сайте университета или кафедры. Ограничение доступа можно осуществить через авторизацию пользователя.

Исследование

Результатом проведённого выше анализа опыта разработки электронных учебных пособий по дисциплинам основных профессиональных образовательных программ бакалавриата в различных вузах стала разработка требований к ЭУП по дисциплине «Конструкция и расчёт энергетических устано-

вок». Дисциплина включает изучение основ конструкции и расчёта элементов и систем двигателей внутреннего сгорания (ДВС), процессов, происходящих в них. В ПНИПУ согласно учебному плану дисциплина изучается два семестра, трудоёмкость составляет семь зачётных единиц, аудиторные занятия состоят из лекций, лабораторных и практических занятий, предусмотрена курсовая работа. На лабораторных занятиях проводятся испытания ДВС на нагрузочном тормозном стенде, снятие скоростной и нагрузочной характеристик двигателя, испытание бензинового и дизельного двигателя в различных условиях, определение объёма вредных выбросов. Организация и поддержание лаборатории в работоспособном состоянии связано с большими трудовыми и материальными затратами на горюче-смазочные материалы, электроэнергию, приточно-вытяжную вентиляцию, обслуживание и ремонт ДВС и др. В этой связи для определения характеристик ДВС актуальным является применение методов имитационного моделирования и создание виртуальных лабораторных стендов, которые могут рассматриваться как альтернатива натурным экспериментам и стендам [12; 13]. Поэтапное создание ЭУП с трёхмерными моделями двигателей внутреннего сгорания при обучении студентов рассмотрено в статье Т.Е. Цехмистровой [14]. Виртуальные стенды и имитационные модели позволяют значительно повысить эффективность использования ресурсов, заинтересовать и вовлечь студентов в учебный процесс. Более того, при проведении лабораторных занятий с использованием ЭУП удаётся значительно увеличить круг изучаемых вопросов и повысить точность исследований в связи с отказом от изношенных и устаревших стендов и двигателей.

Для разработки качественного ЭУП его удельный вес в обеспечении общего объёма дисциплины и в обеспечении СРС должен быть близок к 100%. СРС по данной дисциплине включает подготовку к лекционным и лабораторным занятиям и выполнение курсовой работы.

Таблица 1

Table 1

Требования к реализации ЭУП
Requirements for the implementation of Electronic Study Guide

Вид занятия	Уровень реализации в ЭУП			Контроль	
	Минимальный	Средний	Максимальный	Внутренний	Внешний
Лекция	Конспект лекции в формате электронного документа (pdf) и/или презентации	Дополнительно разработка видеолекций	Дополнительно создание видео с применением технологий виртуальной и/или дополненной реальности VR/AR	Правильность решения тестов по каждой теме	Контроль своевременности и качества изучения материала
Лабораторная работа	Методические рекомендации по выполнению лабораторных работ в электронном виде (pdf) и/или презентации	Дополнительно разработка видеофункционалирования ДВС, видеопрограмм по выполнению работы	Дополнительно создание виртуальных лабораторных стендов с применением имитационного моделирования	Правильность решения заданий по функционированию ДВС на различных режимах	Контроль своевременности подготовки к лабораторным занятиям
Практическое занятие	Методические рекомендации по решению задач в электронном виде (pdf) и/или презентации	Дополнительно разработка видео, мастер-классов по проектированию ДВС	Дополнительно использование современных систем автоматизированного проектирования	Правильность решения задач по проектированию и функционированию ДВС на различных режимах	Контроль своевременности подготовки к занятиям и умений решать задачи
Курсовая работа	Методические рекомендации по выполнению курсовой работы в электронном виде (pdf) и/или презентации	Дополнительно разработка видео с пояснением этапов расчёта	Дополнительно разработка интерактивной программы, визуализирующей элементы расчёта	Правильность выполнения курсовой работы по вариантам	Контроль своевременности выполнения отдельных этапов курсовой работы

Требования к реализации ЭУП разбиты на три уровня: минимальный, средний и максимальный (Табл. 1).

Таким образом, в состав ЭУП должны войти материалы по всем видам работ, предусмотренным РПД, а также оценочные средства в форме внутреннего и внешнего контроля. Уровень мультимедийности и интерактивности будет зависеть от возможностей разработчика. На минимальном уровне это будет электронный вариант всех методических материалов по дисциплине; возможна реализация в виде ЭУП только части дисциплины (по видам аудиторной работы либо по семестрам).

Новые требования к реализации высшего образования, новое поколение студентов, сложная экономическая ситуация требуют нового подхода к обучению. Внедрение ЭУП позволит повысить качество образования, эффективнее использовать площади вуза, уменьшить затраты на закупку оборудования и бумажных учебно-методических пособий. В ходе обобщения опыта удалось составить общие требования к структуре и содержанию ЭУП на примере дисциплины «Конструкция и расчёт энергетических установок» с учётом специфики обучения студентов по направлению подготовки.

Литература

1. *Ильина М.А.* Электронные учебные пособия и их важность в учебном процессе // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2012. № 3 (18) май–июнь. С. 102–103.
2. *Виноградов В.О., Королева А.А.* Электронные пособия-тренажёры в формате документа PDF // Вестник Марийского государственного университета. 2012. № 9. С. 44–45.
3. *Сергиевская И.А., Анисимова И.В.* Моделирование решения проблемной задачи при чтении на иностранном языке с помощью электронного пособия // Кант. 2018. №1 (26). С. 79–86.
4. *Горожанов А.И.* Электронные браузерные учебники и учебные пособия по иностранному языку: особенности и преимущества // Вестник МГЛУ. 2013. № 19 (679). С. 79–83.
5. *Арванова М.М., Георгиева М.А., Бабич А.Е.* Разработка электронной версии пособия для изучения закономерностей в гл-цепи переменного тока // Фундаментальные исследования. 2016. № 5-1. С. 9–12. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=40240>
6. *Камалеева А.Р.* Из опыта создания электронного учебного пособия «Современные средства оценивания результатов обучения» // Образовательные технологии и общество. 2010. № 1. С. 293–303.
7. *Гитман Е.К., Гитман М.Б., Столбов В.Ю., Столбова И.Д.* Разработка и использование фондов оценочных средств в компетентностном формате для проведения промежуточной аттестации по учебной дисциплине // Высшее образование в России. 2016. № 8–9 (204). С. 74–83.
8. *Колесникова Т.П., Григорьянц Е.Ю.* Электронные учебные пособия как один из элементов активного обучения в Дальневосточном государственном аграрном университете // Инновационные технологии в управлении качеством образования. Благовещенск, 2–3 февраля 2012 г. Благовещенск, 2012. С. 118–123.
9. *Зайнутдинова А.Н., Сенина О.А.* Электронные учебные пособия для самостоятельной работы студентов при переходе на зачётные единицы // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 256–263.
10. *Лафин С.Н., Жиякова Е.В.* Выбор инструментария для обоснования независимости экспертных оценок качества разработки электронных образовательных ресурсов // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2015. № 13 (298). С. 10–20.
11. *Шевцов В.И.* Методологические основы экспертной оценки электронных образовательных ресурсов для системы дистанционного обучения медицинского персонала МЧС России // Перспективы науки и образования. 2018. № 1 (31). URL: <https://pnojournal.wordpress.com/archive18/18-01/>
12. *Попов И.В., Толмачев П.В., Хмелев Р.Н.* Виртуальный стенд для снятия статических и динамических характеристик двигателей внутреннего сгорания // Известия ТулГУ. Технические науки. 2016. № 3. С. 164–170.
13. *Ляшков В.И.* Снятие скоростных, нагрузочных и регулировочных характеристик двигателя внутреннего сгорания: метод. указания. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. тех. ун-та, 2010. 12 с.
14. *Цехмистрова Т.А., Стифов Е.В., Малышева С.А.* Применение трёхмерного моделирования в электронном наглядном пособии для обучения студентов по направлению 23.03.03 // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. 2017. Т. 5. № 10 (36). С. 559–562.

Статья поступила в редакцию 25.12.18

Принята к печати 10.03.19

Electronic Study Guides for Applied Bachelor's Degree Programs

Dmitriy V. Maltsev – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., e-mail: mdv@pstu.ru

Evgeniy M. Genson – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., e-mail: genson@pstu.ru

Perm State Agro-Technological University, Perm, Russia

Address: 23, Petropavlovskaya str., Perm, 614990, Russian Federation

Dmitriy S. Repetskiy – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., e-mail: repetsky@pstu.ru

Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia

Address: 29, Komsomolskiy prosp., Perm, 614990, Russian Federation

Abstract. The development of electronic study guides (ESG) for Bachelor's disciplines enables to reduce procurement costs for print library collections. Posting of ESGs on the University Internet resources will provide their accessibility and usability, so the subject is topical. The article analyzes the experience of developing electronic study guides for the disciplines of basic professional bachelor's degree programs in various universities and reviews the literature on this subject. The main features that distinguish ESG from paper teaching materials are the following: multimedia presentation of information, interactivity, dynamic content. In addition, remote interaction between a teacher and students in forums or video conferences is possible, depending on the format of the ESG. Furthermore, ESG allows one to remotely monitor the completeness and timeliness of the study of certain topics of the discipline, unlike other types of educational and methodological support. The implementation of the ESG makes it possible to maintain control in two forms: internal and external. There are also such criteria for assessing the quality of ESG as: proportion in ensuring the total volume of discipline, proportion in ensuring the self-directed student work, quality of design, the effectiveness of multimedia, adaptability, level of remote access.

The result of the analysis was the development of requirements for the ESG design for the discipline «Structure and calculation of engines». This discipline includes the basics of structure and calculation elements and systems of internal combustion engines and the processes occurring in them. In Perm National Research Polytechnic University, according to the curriculum, the discipline is studied for 2 semesters; the labor intensity is 7 credits. Classroom lessons consist of lectures, laboratory and practical classes, additionally, coursework was provided. The difficulty of organizing and maintaining a laboratory in working condition is due to high labor and material costs for fuels and lubricants, electricity, forced-air ventilation, maintenance and repair of internal combustion engines, etc. In this regard, it is relevant to use simulation methods and create virtual laboratory benches to determine the characteristics of the internal combustion engine. These benches may be considered as an alternative to field experiments and stands.

As a result of the generalization experience, it was possible to draw up general requirements to the structure and content of the ESG and to provide recommendations on the development of ESGs taking into account the specifics of applied bachelor's programs.

Keywords: electronic study guides, working program of discipline, applied bachelor's programs

Cite as: Maltsev, D.V., Genson, E.M., Repetskiy, D.S. (2019). [Electronic Study Guides for Applied Bachelor's Degree Programs]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 4, pp. 134-141. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-134-141>

References

1. Il'ina, M.A. (2012). [Electronic Study Guides and Their Importance in the Learning Process]. *Informatsionno-kommunikatsionnyye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii* [Information and Communication Technologies in Teacher Education]. No. 3 (18), pp. 102-103 (In Russ.)
2. Vinogradov, V., Koroleva, L. (2012). [Electronic Training Aids in PDF]. *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of Mari State University*. No. 9, pp. 44-45. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Sergievskaya, I.L., Anisimova, I.V. (2018). [Modeling Problem-solving Tasks When Reading in a Foreign Language Using the Electronic Manuals]. *Kant*. No. 1 (26), pp. 79-86 (In Russ., abstract in Eng.)
4. Gorozhanov, A.I. (2013). [Electronic Browser Tutorials and Textbooks in a Foreign Language: Features and Benefits]. *Vestnik MGLU = Vestnik of Moscow State Linguistic University*. No. 19 (679). (In Russ.)

5. Arvanova, M.M., Georgieva, M.A., Babich, A.E. (2016). [Development of Electronic Version of Allowances for the Study of Laws the RI-AC Circuit]. *Fundamental'nyye issledovaniya = Fundamental Research. Technical Sciences*. No. 5-1, pp. 9-12. Available at: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=40240> (In Russ., abstract in Eng.)
6. Kamaleeva, A.P. (2010). [Experience of Creating an Electronic Textbook "Modern Means of Assessing Learning Outcomes"]. *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obschestvo = Educational Technology and Society*. No. 1, pp. 293-303. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Gitman, E.K., Gitman, M.B., Stolbov, V.Yu., Stolbova, I.D. (2016). [Development and Use of Assessment Funds in a Competence-based Format for Conducting Intermediate Certification of Academic Disciplines]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9 (204), pp. 74-83. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Kolesnikova, T.P., Grigoryanc, E.Yu. (2012). [Electronic Textbooks as One of the Elements of Active Learning at the Far Eastern State Agrarian University]. In: *Innovatsionnyye tekhnologii v upravlenii kachestvom obrazovaniya* [Innovative Technologies in Education Quality Management: Collection of Papers. Blagoveshchensk, February 2-3], pp. 118-123. (In Russ.)
9. Zainutdinova, A.N., Senina, O.A. (2008). [Electronic Textbooks for Independent Work of Students in the Transition to Credit Units]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. No. 1, pp. 256-263. (In Russ.)
10. Larin, S.N., Zhilyakova, E.V. (2015). [Selection of Tools to Substantiate the Independence of Expert Assessment of Quality of E-Learning Resources]. *Natsional'nyye interesy: priority i bezopasnost' = National Interests: Priorities and Security*. No. 13(298), pp. 10-20. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Shevtsov, V.I. (2018). [Methodological Foundations of Expert Evaluation of Electronic Educational Resources for Distance Learning Medical Staff EMERCOM of Russia]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. No. 1 (31). Available at: <https://pno-journal.wordpress.com/archive18/18-01/> (In Russ., abstract in Eng.)
12. Popov, I.V., Tolmachev, P.V., Hmelev, R.N. (2016). [Virtual Stand for Removal of Static and Dynamic Characteristics of Internal Combustion Engines]. *Izvestiya TulGU. Tekhnicheskiye nauki. = Izvestiya Tula State University. Technical Sciences*. No. 3, pp. 164-170. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Lyashkov, V.I. (2010). *Snyatiye skorostnykh, nagruzochnykh i regulirovochnykh kharakteristik dvigatelya vnutrennego sgoraniya* [Removal of Speed, Load and Adjustment Characteristics of the Internal Combustion Engine]. Tambov: Tamb. State Tech. University Publ., 12 p. (In Russ.)
14. Tsekhmistrova, T.A., Spirov, E.V., Malysheva, S.A. (2017). [The Use of Three-Dimensional Modeling in the Electronic Visual Aid for Teaching Students in the Direction of 23.03.03]. *Aktual'nyye napravleniya nauchnykh issledovaniy XXI veka: teoriya i praktika* [Current Research Directions of the XXI Century: Theory and Practice]. Vol. 5, no.10 (36), pp. 559-562. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 25.12.18
Accepted for publication 10.03.19*

Профессиограмма преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образовательного пространства

Дерябина Светлана Александровна – канд. пед. наук, доцент. E-mail: deryabina-sa@rudn.ru
Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

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

Дьякова Татьяна Александровна – канд. пед. наук. E-mail: larionova86@mail.ru

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

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

Аннотация. Одной из характеристик современного образовательного пространства является его постепенная цифровизация, включение электронных образовательных платформ не только в дистанционное обучение, но и во взаимодействие преподавателя и студента при очном обучении. Другая отличительная черта – увеличение доли самостоятельной работы учащихся. В таких условиях всё больше внимания преподавателя вуза направлено на проектирование электронных учебно-методических материалов для дистанционного обучения, и в связи с этим меняются требования к информационной грамотности преподавателя. Особую актуальность приобретает поиск наиболее эффективных приёмов обучения, способов оформления и подачи информации и материала, создание естественной среды обучения в условиях цифрового пространства, способствующей продуктивной деятельности студента. Поиски методистов направлены на получение таких результатов от дистанционного взаимодействия, которые сопоставимы с результатами традиционной формы обучения. Современные вузы всё чаще используют в процессе обучения электронные образовательные платформы LMS Moodle, ТУИС, на базе которых преподаватели размещают свои курсы, дополняющие аудиторную работу. Успешность такого формата обучения, реализующегося при участии современных педагогически ориентированных компьютерных технологий, во многом будет зависеть от информационной грамотности преподавателя.

Работа посвящена рассмотрению профессиограммы преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образовательного процесса, которая расширяется в связи с включением в процесс обучения электронных образовательных платформ. В центре внимания – профессиональные компетенции педагога, позволяющие организовать онлайн-обучение.

Ключевые слова: информационная грамотность преподавателя иностранного языка, профессиограмма, профессиограмма преподавателя иностранного языка, цифровизация образовательного пространства, электронные образовательные платформы

Для цитирования: Дерябина С.А., Дьякова Т.А. Профессиограмма преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образовательного пространства // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 142-149.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-142-149>

Введение

Сегодня цифровые технологии – один из ресурсов совершенствования различных сфер деятельности человека. Многие исследователи отмечают важность компьютерной грамотности для специалистов разных сфер [1; 2]. Считается, что «электронное обучение

стало новым этапом информатизации образования в большинстве развитых стран» [3].

Современное образовательное пространство развивается в условиях стремительной цифровизации общественной жизни, ставя своей задачей оптимизацию процесса обучения за счёт использования электронных

ресурсов. Это повлекло за собой изменения в профиограмме обучающего. Одной из составляющих деятельности преподавателя вуза становится разработка электронных учебно-методических материалов для организации дистанционного учебного процесса. Современный студент – это представитель «цифрового поколения», «коренной житель» цифрового общества – digital native [4]. В этой связи учёные отмечают значительные изменения в образовательной среде. Преподаватель в сложившейся обстановке должен не только не уступать учащимся в овладении интернет-пространством в образовательных целях, но и уметь организовать собственную преподавательскую деятельность с максимально продуктивным привлечением современных компьютерных и интернет-технологий. В изучение иностранных языков, в частности РКИ, активно внедряется форма онлайн-обучения. При этом «преподавание и изучение иностранных языков изменились от ориентации на обучаемого к ориентации на обучающегося» [5, с. 327]. Удалённый и интерактивный форматы обучения реализуются в режиме реального времени благодаря соединению обучаемого и обучающегося при помощи специальных программ – современных видеомессенджеров типа Skype, Viber, WhatsApp и др. Занятия могут проводиться индивидуально или с целой группой (видеосоединение в форме конференции).

Цель исследования состоит в определении составляющих профиограммы преподавателя иностранного языка при работе с электронными платформами и при онлайн-обучении. Материалом исследования стал анализ научных публикаций по проблемам организации дистанционного обучения и овладения информационно-компьютерной грамотностью, содержание образовательных порталов двух российских вузов (ТУИС – РУДН, «ДЕРЖАВИНСКИЙ в сети» – ТГУ имени Г.Р. Державина), а также личное участие авторов статьи в проектировании и апробации электронных курсов.

Информационная грамотность как составляющая профиограммы преподавателя иностранного языка

Понятие «информационная грамотность» преподавателя, кроме информационного мировоззрения, умений в области удовлетворения индивидуальных информационных потребностей, включает также совокупность знаний и умений, обеспечивающих самостоятельное проектирование электронных курсов, реализацию дистанционного и онлайн-типов обучения, организацию дистанционного взаимодействия между преподавателем и студентом.

С позиции компетентностного подхода профиограмма преподавателя иностранного языка, понимаемая как «нормы и требования профессии к видам профессиональной деятельности и качествам личности специалиста» [6], включает следующие характеристики:

- 1) системные академические знания по преподаваемому языку;
- 2) владение методикой преподавания иностранного языка;
- 3) понимание типологических отличий преподаваемого языка от родного языка учащихся;
- 4) понимание лингвокультурологических особенностей обучающихся, включая правила коммуникативного поведения;
- 5) навыки научно-исследовательской деятельности;
- 6) информационная культура как система знаний, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей, проектированию электронных курсов, реализации дистанционного и онлайн-типов обучения.

По мнению профессора А.Н. Богомолова, информационно-компьютерная грамотность выражается в сформированности ряда компетенций: ИКТ-компетенции (информационно-коммуникативной компетентности); компетенции, связанной с организацией дистанционного обучения; психолого-педа-

гогических компетенций в области дистанционного обучения [7, с. 108–109]. Информационная грамотность современного преподавателя иностранного языка включает в себя:

- информационно-коммуникативную компетентность (ИКТ-компетенции) – применение технических знаний и умений в реальной образовательной деятельности, сформированное информационное мировоззрение, умение грамотно формулировать информационные потребности и запросы, использовать полученные знания в профессиональной деятельности;

- компетенции, связанные с организацией дистанционного обучения, предполагающие осуществление проектирования электронных учебно-методических материалов для удалённого взаимодействия преподавателя со студентами;

- психолого-педагогические компетенции в области дистанционного обучения. Выражаются в умениях отбирать наиболее эффективные приёмы обучения, способы оформления и подачи информации и материала, создавать естественную среду обучения, способствующую продуктивной деятельности, развитию личности студента, когнитивным процессам;

- компетенции, связанные с владением педагогически ориентированными интернет-технологиями. Предполагают возможность преподавателя осуществлять удалённый и интерактивный форматы обучения в режиме реального времени при использовании специальных программ (современных видеомессенджеров) и эффективных компьютерных методических средств.

Цифровые образовательные ресурсы в деятельности преподавателя иностранного языка

Развитие современной методики преподавания иностранного языка приводит преподавателя к необходимости владения вышеперечисленными составляющими информационно-компьютерной грамотности.

Сегодня многие российские университеты строят образовательный процесс при участии MOODLE – модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среды. Эта система завоевала признание мирового сообщества [8–10]. Так, на базе MOODLE в Тамбовском государственном университете имени Г.Р. Державина создан интернет-портал «ДЕРЖАВИНСКИЙ в сети», ориентированный на продвижение образовательных услуг в электронном формате. Работа с порталом позволяет внедрить в учебный процесс новые образовательные технологии (бизнес-симуляторы, виртуальные лаборатории и т.п.). Российский университет дружбы народов использует созданную на базе MOODLE телекоммуникационную учебно-информационную систему ТУИС.

При работе с учебным порталом преподавателю необходимо овладеть компетенцией в области наполнения программы авторскими материалами. В свою очередь, у студентов также формируются компетенции, связанные с выполнением заданий электронного курса, умением ориентироваться и взаимодействовать в рамках курса, осуществлять поиск необходимой информации для решения учебной задачи.

Неотъемлемые составляющие любого электронного курса – ФОС (фонд оценочных средств), БРС (балльно-рейтинговая система оценки), сведения об успеваемости студентов, УМК дисциплины, рабочая программа дисциплины. Оценка некоторых заданий электронного курса осуществляется в рамках урока, другие задания оцениваются преподавателем благодаря возможностям интерфейса курса. Одна из задач подобных курсов – помощь в самостоятельном нахождении информации обучающимися. Современная образовательная среда имеет в своём распоряжении колоссальные информационные ресурсы, что, с одной стороны, делает процесс обучения более доступным, а с другой – зачастую приводит к поверхностному поиску информации. Поэтому цель педагога

вуза – помочь студенту ориентироваться в информационном пространстве, анализировать предлагаемый учебный материал, развивать критическое мышление.

При этом возникает вопрос о готовности современного учащегося к самостоятельной учебной деятельности. «Значительно облегчая удовлетворение любых потребностей, современные технологии зачастую минимизируют, если не полностью сводят на нет собственную деятельность активностью индивидуума» [11, с. 24]. В связи с этим одной из задач преподавателя иностранного языка становится формирование навыков поиска необходимой информации на иностранном языке. Для организации такого поиска необходимо понимание устройства поисковых систем, знание сайтов, которые могут стать «спутниками» студентов в решении трудностей, возникающих в процессе овладения иностранным языком. Так, при изучении русского языка как иностранного преподаватель может инструктировать учащихся, как осуществлять работу с порталом «Грамота.ру».

Сформировать у учащегося «умение приобретать <...> знания и пользоваться ими» – одна из важнейших задач обучения. Ценность обучения работы с иностранными справочными ресурсами состоит в том, что они направляют «активную энергию ученика», помогают ему самостоятельно «искать и добывать знания» [12, с. 385]. В этом случае важна психологическая сторона вопроса: степень подготовленности студента к самостоятельной работе, сформированность мотивационной сферы, степень развитости волевой сферы студентов в условиях дистанционного обучения.

Какими умениями необходимо обладать преподавателю для работы с форумом (дискуссия в электронном удалённом формате на определённую тему между участниками группы и преподавателем)? Среди них мы выделим следующие:

- умение отбирать актуальный дискуссионный материал, мотивирующий студентов

на создание собственных речевых высказываний на иностранном языке;

- навыки загрузки соответствующего материала на страницы портала;

- способность вести диалог: быть образцом речевого общения, с одной стороны, и стимулировать студентов грамотно формулировать ответные письменные речевые высказывания – с другой.

За каждым занесённым в электронный формат заданием стоит трудоёмкий процесс, который предполагает большие временные затраты и напряжённый интеллектуальный труд. Так, пространство образовательных порталов вузов требует от преподавателя умений отбирать и размещать ссылки на видео/аудиоматериалы, организовывать удалённую работу по аудированию, работать с фото-, видеоматериалами, инфографикой, создавать тестовые материалы, в которые вручную вносятся все варианты множественного выбора. Эти умения расширяют традиционное представление о профессиограмме преподавания и связаны со знаниями, умениями и навыками администрирования LMS-систем (систем управления учебной деятельностью), базовыми знаниями HTML-вёрстки, работой с компьютерной графикой.

Результатом реформирования системы образования стало развитие онлайн-образования (например, массовых открытых онлайн-курсов – MOOK), успех которого привёл к организации подобных курсов многими учебными учреждениями [13, с. 150]. В литературе отмечаются две ключевые особенности MOOK: «1. Открытый доступ – любой желающий может бесплатно принять участие в онлайн-курсе. 2. Масштабируемость – курсы предназначены для поддержки неограниченного числа участников» [14, с. 6]. «Особенностью MOOK является онлайн-взаимодействие между преподавателями и учениками и онлайн-экзамен» [15, с. 175]. При реализации удалённого и интерактивного формата онлайн-обучения преподаватель должен уметь работать со специальными программами:

1) веб-площадками для проведения вебинаров (например, MyOwnConference, Webinar.ru, MirapolisVirtualRoom и др.) и 2) современными видеомессенджерами типа Skype, Viber, WhatsApp. В первом случае программы предназначены для проведения занятий с целой группой, вторые больше подходят для индивидуальной работы или небольшой группы учащихся.

Онлайн-обучение реализуется при использовании электронного раздаточного материала. Это могут быть презентации, страницы учебников, аудио-, видеоматериалы для прослушивания и просмотра, ссылки на интернет-ресурсы и т.д. Такие материалы преподаватель прикрепляет в чат-окне видеомессенджера в виде пронумерованных файлов. По команде обучающего ученики последовательно открывают необходимые файлы, заменяющие традиционные записи на доске, презентационные материалы и т.д. Поскольку онлайн-обучение не даёт возможности применения записей на доске, традиционно сопровождающих объяснение материала, заранее предугадать, что потребуется записать для учащихся, затруднительно. Функция видеомессенджеров «Демонстрация экрана» позволяет решить эту проблему. Преподаватель может делать электронные записи в любых программах (Word, Paint и т.д.), а ученики в режиме реального времени – наблюдать. Учащимся также при помощи этой функции могут транслироваться картинки, фотографии, таблицы, учебники в электронном виде и др.

Таким образом, при анализе профессиональной программы преподавателя иностранного языка в условиях современного образовательного пространства следует обратить внимание на следующие обстоятельства.

1. В новой информационной среде неотъемлемой частью профессиональной программы преподавателя иностранного языка становится его информационная грамотность как информационное мировоззрение и система знаний, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному

удовлетворению индивидуальных информационных потребностей, проектированию электронных курсов, реализации дистанционного и онлайн-обучения.

2. Информационно-компьютерная грамотность преподавателя иностранного языка предполагает информационно-коммуникативную компетентность, связанную с организацией дистанционного обучения, проектированием электронных учебно-методических материалов для удалённого взаимодействия преподавателя и студентов, а также психолого-педагогические компетенции, связанные с владением педагогически ориентированными интернет-технологиями.

3. Включение в практику вузовского обучения электронных образовательных платформ расширяет профессиональную компетенцию преподавателя компетенциями в области наполнения программы авторскими материалами, дистанционного взаимодействия, мониторинга работы студентов в заданном формате.

Выводы

Дистанционное и онлайн-взаимодействие преподавателя и студента в настоящее время занимает прочную позицию в образовательном процессе. Современные вузы всё чаще используют в процессе обучения электронные образовательные платформы, на базе которых преподаватели размещают свои курсы, дополняющие аудиторную работу. Это отражается на профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка, которая расширяется за счёт составляющих профессиональной компетенции по проектированию электронных курсов, реализации дистанционного и онлайн-обучения. В связи с этим актуальными сегодня становятся вопросы поиска оптимальных и эффективных приёмов обучения, способов оформления и подачи информации и материала, создания естественной среды обучения в условиях цифровизации образовательного пространства.

Литература

1. *Claro M., Salinas A., Cabello-Hutt T., San Martin E., Preiss D.D., Valenzuela S., & Jara I.* Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills // *Computers & Education*. 2018. Vol. 121. P. 162–174. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.03.001
2. *Svärd P.* Enterprise Content Management, Records Management and Information Culture Amidst e-Government Development. Oxford: Chandos Publishing. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-100874-4.00007-7>
3. *Королева Д.О.* Всегда онлайн: использование мобильных технологий социальных сетей современными подростками дома и в школе // *Вопросы образования*. 2016. № 1. С. 205–224.
4. *Prensky M.* Digital Natives, Digital Immigrants // *On the Horizon*. 2001. Vol. 9. No. 5, October (Part I); Vol. 9. No. 6 (Part 2). URL: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
5. *Moeller A.K., Catalano T.* Foreign Language Teaching and Learning // *International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 9. P. 327–332. Oxford: Pergamon Press. DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-8.92082-8
6. *Мафкова А.К.* Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
7. *Богомолов А.Н.* Профессиональный портрет преподавателя в системе ДО // *Высшее образование в России*. 2007. № 9. С. 106–110.
8. *Hawkins B.L., Rudy J.A.* Educause Core Data Service. Fiscal Year 2006 Summary Report. Boulder, CO: Educause. 2007.
9. *Browne T., Jenkins M., Walker R.* A Longitudinal Perspective Regarding the Use of VLEs by Higher Education Institutions in the United Kingdom // *Interactive Learning Environments*. 2006. № 14(2). P. 177–192. DOI: 10.1080/10494820903484429
10. *Malosbonok N.* How the Use of Internet and Multimedia Technology in Education Correlates with Student Engagement // *Вопросы образования – Educational Studies Moscow*. 2016. № 4. P. 59–83. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-4-59-83
11. *Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г.* Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации // *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 6. С. 16–24.
12. *Выготский Л.С.* Психологическая природа учительского труда. Педагогическая психология. М.: АСТ, 2010. 671 с.
13. *Бугайчик К.Л.* Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы // *Высшее образование в России*. 2013. № 3. С. 148–151.
14. *Li Y., Powell S.* MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. 2013. URL: <https://publications.cetis.org.uk/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf>
15. *Рощина Я.М., Рощин С.У., Рудаков В.Н.* Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (МООС): опыт российского образования // *Вопросы образования*. 2018. № 1. С. 174–199. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-174-199

Статья поступила в редакцию 14.01.19

После доработки 16.03.19

Принята к публикации 20.03.19

Forming Information Literacy of a Foreign Language Teacher in the Conditions of Digital Era

Svetlana A. Deryabina – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: deryabina-sa@rudn.ru
Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia
Address: 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation
Tatyana A. Dyakova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: Larionova86@mail.ru
Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia.
Address: 33, Internatsionalnaya str., Tambov, 392000, Russian Federation

Abstract. The modern educational space is characterized by its gradual digitalization and inclusion of electronic educational platforms not only in distance education, but also in online interaction between a teacher and a full-time student. Moreover, students devote more time to learning

on their own. In such conditions, teachers spend more time on developing and providing electronic teaching materials, which means changes in the requirements for the teacher's information literacy. It is getting more important to look for the most effective methods of teaching, the ways of providing information and material. Moreover, it is necessary to create a natural learning environment in the conditions of digitalization, which provides for productive activities, the development of a student's personality, and cognitive processes. Methodologists try to obtain traditional results from online interaction. Modern universities often use electronic educational platforms where teachers can provide their courses supplementing the classroom work. The success of such teaching combined with computer technologies will largely depend on the teacher's ability and willingness to use the Internet. This article is devoted to a foreign language teacher's professiogram in the conditions of digitalization of the educational process and a wide use of electronic educational platforms. We will focus on the teacher's professional competence, which allows to organize online interaction between teachers and students and to promote e-learning.

Keywords: foreign teacher's information literacy, professiogram, a foreign language teacher's professiogram, digital era, electronic educational platforms

Cite as: Deryabina, S.A., Dyakova, T.A. (2019). [Forming Information Literacy of a Foreign Language Teacher in the Conditions of Digital Era]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 4, pp. 142-149. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-142-149>

References

1. Claro, M., Salinas A., Cabello-Hutt, T., San Martin, E., Preiss, D.D., Valenzuela, S., & Jara, I. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and Measuring Teachers' Capacity to Develop Students' Digital Information and Communication Skills. *Computers & Education*. Vol. 121, pp. 162-174. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.03.001
2. Svärd, P. (2017). Enterprise Content Management, Records Management and Information Culture Amidst e-Government Development. Oxford: Chandos Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-100874-4.00007-7>
3. Koroleva, D.O. (2016). [Always Online: Using Mobile Technology and Social Media at Home and at School by Modern Teenagers]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 205-224. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-205-224
4. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. Vol. 9. No. 5, pp.1-6. Available at: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
5. Moeller, A.K., & Catalano, T. (2015). Foreign Language Teaching and Learning. In: *International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences*. Vol. 9, pp. 327-332. Oxford: Pergamon Press. DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-8.92082-8
6. Markova, A.K. (1996). *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow: Znanie Publ. (In Russ.)
7. Bogomolov, A.N. (2007). *Professionalnyi portret prepodavatelya v sisteme DO* [Professional Portrait of a Teacher in Distant Learning System]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 9, pp.106-110. (In Russ.)
8. Hawkins, B.L., & Rudy, J.A. (2007). Educause Core Data Service. Fiscal Year 2006 Summary Report. Boulder, CO: Educause.
9. Browne, T., Jenkins, M., & Walker, R. (2006). A Longitudinal Perspective Regarding the Use of VLEs by Higher Education Institutions in the United Kingdom. *Interactive Learning Environments*, No. 14(2), pp. 177-192. DOI: 10.1080/10494820903484429

10. Maloshonok, N. (2016). How Using the Internet and Multimedia Technology in Learning Process Correlates with Student Engagement. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 4, pp. 59-83. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-4-59-83
11. Tkhostov, A.Sh., Surnov, K.G. (2005). [Influence of Modern Technologies on the Development of the Individual and the Formation of Pathological Forms of Adaptation: The Reverse Side of Socialization]. *Psikhologicheskiy zhurnal = Psychological Journal*. No. 26 (6), pp. 16-24 (In Russ.)
12. Vygotskiy, L.S. (2010). *Psikhologicheskaya priroda uchitel'skogo truda. Pedagogicheskaya psikhologiya* [The Psychological Nature of Teaching Work, Pedagogical Psychology]. Moscow: AST Publ. 671 p. (In Russ.)
13. Bugaichik, K.L. (2013). [Mass Open Distance Courses: History, Typology, Perspectives]. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp.148-15 (In Russ., abstract in Eng.)
14. Li, Y., & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. Available at: <https://publications.cetis.org.uk/wp-content/uploads/2013/03/MOOCs-and-Open-Education.pdf> (accessed 15.03.2019)
15. Roshchina, Y., Roshchin, S., & Rudakov, V. (2018). [Demand for Massive Open Online-Courses (MOOC): Evidence from Russian Education]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 174-199. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-174-199. Available at: <https://vo.hse.ru/data/2018/04/18/1150436164/Roshchina.pdf>

The paper was submitted 14.01.19

Received after reworking 16.03.19

Accepted for publication 20.03.19

Сведения для авторов

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

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

Рукопись должна содержать следующую информацию на русском и английском языках:

- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести—семи слов);
- аннотация (не менее 250—300 слов, или 20—25 строк);
- ключевые слова (5—7);
- библиографический список (15—20). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники. *Важно:* при оформлении References имена авторов должны быть в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника — в том виде, в каком он был опубликован.

В поисках языка дидактических различий

Полонников Александр Андреевич – канд. психол. наук, доцент кафедры психологии образования. E-mail: alexpolonnikov@gmail.com

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск, Беларусь
Адрес: 220114, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Франциска Скорины, 13, каб. 207

Аннотация. *Статья является откликом на изданную в Польше научно-методическую работу профессора Д. Клус-Станьской, посвящённую анализу современной дидактической ситуации, сложившейся в педагогике в последние десятилетия. Эта ситуация представлена автором книги в качестве диверсифицированного поля разнообразных дидактических дискурсов, ориентация в которых со стороны студентов рассматривается в качестве приоритетной педагогической задачи. В рецензии обозначены трудности, с которыми сталкивается практика письменного учебного текста, претендующего на экспозицию разнокачественных образовательных конструкций, а также рассматриваются дидактические изобретения автора пособия, экспериментирующего в области дизайна учебного текста для высшей школы. Выделены особенности текстуальных авторских приёмов: контекстуализация отображаемых языков, их лингвистическая деконструкция, интертекстуальная экспозиция дидактических нарративов.*

Ключевые слова: *линейное пространство книжного текста, текстуальное программирование, теоретическая нейтрализация, социальная гомогенизация, дискурсивная конструкция изложения, нарративный реализм, нарративный идеализм, лингвистическое опосредование*

Для цитирования: Полонников А.А. В поисках языка диалектических различий (Рецензия на книгу Дороты Клус-Станьской «Парадигмы дидактики. Мыслить теоретически о практике») // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 150-159.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-150-159>

В конце 2018 г. в варшавском издательстве PWN SA увидела свет книга Дороты Клус-Станьской с интригующим названием «Парадигмы дидактики. Мыслить теоретически о практике»¹. Её автор – психолог, профессор института педагогики Университета Гданьска – хорошо известна читателям журнала «Высшее образование в России»². Значительная часть её работ, опубликован-

ных в Польше, связана с исследованиями дидактических и психолого-педагогических проблем начальной и средней школы, в числе которых «Конструирование знания в школе» (*Konstruowanie wiedzy w szkole*, 2000); «Смыслы и бессмысленность общешкольного образования» (*Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, 2005), а также «Дидактика в хаосе понятий и событий» (*Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, 2010). На этот раз профессор Дорота Клус-Станьска обратилась к обстоятельствам высшей школы в аспекте обучения дидактике будущих педагогов. Автор определяет статус своей книги как учебник, а её основную задачу рассматривает как «помощь студентам – будущим учителям и педагогам – в ориентации в дидактических

¹ Dorota Klus-Stańska. Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce. Wydawnictwo Naukowe PWN SA. Warszawa, 2018. 278 s.

² См. «Свет» и «тьма» педагогической традиции А. С. Макаренко» (2017, № 4); «О форме знания в образовании: реификация и символическое насилие» (2018, № 1); «Когда слова становятся ловушкой» (2018, № 12).

теориях и событиях тех стран, в которых развивается академическая дидактическая рефлексия и существуют институциональные формы обучения» [1, с. 7]. Преследуя означенную цель, профессор Клус-Станьска создаёт диверсифицированную картину образовательной жизни, изображая на ней со-присутствие множества дидактических подходов, среди которых не последнее место занимают поиски и находки польских учёных. Работы последних, как нам представляется, удачно вписаны в современный мировой педагогический ландшафт. Образование предстаёт перед глазами читателя как слож-ноустроенное пространство, ориентация в котором включает в себя и момент не менее сложного профессионального самоопреде-ления.

Многообразие – не данность, но проект

В анализе рецензируемой книги мы пре-жде всего хотим остановиться на нескольких проблемных обстоятельствах, затронутых и решаемых ею. Первое касается отмеченно-го выше «дидактического многообразия». Дидактическое пространство, как это вид-но из приведённой во вступительной части цитаты, изначально определяется Доротой Клус-Станьской не в единстве и связанно-сти, как нас приучили его воспринимать, а в гетерогенном и гетерономном качестве, со-державшем в себе исходно конфликтный по-тенциал. В этом смысле дидактика – это поле педагогических политик, место утверждения связанных с ними антропологических идеа-лов и правил их реализации. Отметим сра-зу, что построение такого рода экспозиции не столь просто, как это может показаться на первый взгляд. Проблема заключается в способе выражения, в том, что описание дидактического многообразия приходится размещать в пространстве «картезианских координат» книжной страницы. Ключевым здесь оказывается термин «пространство», который Дж. Лакофф относил к разряду он-тологических метафор, «конституирующих сущность и субстанцию, ограничивающих

поле зрения и организующих вместилище значимых объектов» [2, с. 407].

Между тем известно, что использование плоскости печатного текста – прямолиней-ного и равномерного пространства – об-ладает определённым программирующим эффектом. Именно плоскость выступает условием того, что все заключённые в нём элементы оказываются *обозримыми,рядо-положенными и сопоставимыми*. В резуль-тате все частные дидактические нарративы претерпевают специфическую реконтексту-ализацию³, в ходе которой они оказывают-ся визуально обобщены. Возникает угроза двойного кодирования: содержание выска-зывания может ратовать за многообразие, а форма представления – за единство. Иными словами, образ текста становится «невиди-мым» регулятивом, управляющим восприя-тием читателя. В ходе текстуальной рекон-текстуализации принадлежность предметов описания разным (и порой несопоставимым) пространствам невольно игнорируется, и они экспонируются аудитории не как раз-личия миров, а как различия внутри едино-го мира. Вполне понятно, что в отношении разнoproстранственных реалий требование «видимости» становится трудновыполни-мым, поскольку предполагает простран-ственную рекомпозицию книги, свойствен-ную, например, гипертексту⁴.

³ Реконтекстуализация здесь, вслед за Берн-стейном, трактуется как «внедрение и перефор-мулировка знания или новой технологии в особой ситуации – со всем его (её) историческим бага-жом, – где, как предполагается, они должны раз-виваться в гармонии с системой ценностей и уста-новок заинтересованного лица» [3, с. 258].

⁴ Сущность гипертекста – множественность, бесконечность и динамичный характер связей единиц знания: понятий, цитат, изображений, те-орий, то есть всего, что может каким-то образом быть связанным с читаемым текстом. Пользова-тель может в каждый момент «перескочить» к связанному с данным текстом моменту и начать чтение новой единицы, от которой бесконечно путешествовать дальше. Гипертекст – «идеальная энциклопедия», особенно в том смысле, что до-

Ж. Деррида, описывая проблему действия плоскости книжной страницы, использует термин *панорография*⁵. Однопространственный текст – панорограф – инструмент, позволяющий сделать одновременно видимым всё множество предназначенных к наблюдению предметов. «Благодаря схематизму и более или менее явному привнесению пространственного измерения, мы обозреваем на плоскости и с большей свободой лишившееся своих сил поле... Таким образом, рельеф и очертания структур обнаруживаются лучше, когда содержание, то есть живая энергия смысла, нейтрализовано» [5, с. 10]. С этой точки зрения нейтрализация посредством размещённости предметов описания оказывается «скрытой программой текста», способной вызвать на полюсе читателя контрпродуктивные эффекты: сведение онтологического многообразия дидактических стратегий к некому иллюзорному единству, что противоречило бы исходной ориентировочной задаче учебника – мыслить о практике с помощью различных теорий. Категория «теория» в этом случае оказывается обращённой к своему исходному античному смыслу – рассмотрению, видению. Здесь теория выступает как некоторая оптическая метафора, выполняющая конституирующую дидактическую реальность функцию.

Вторая проблема программирующего действия письменного текста заключается в той позиции, которую текст предлагает своему читателю. Речь идёт о конфигурации *читательской идентичности*, диктуемой отношениями близости/дальности позиций читателя и текста. Сложность в решении задачи отображения ситуации многообразия (как проблема письма/чтения) заключается в том, что сообщение, адресованное читателю, должно быть предварительно упорядо-

чено автором. При этом понятно, что читатель, вследствие своей дистанцированности от процесса текстуального производства, не может принимать в этом участие. Даже творческая активность читателя, обусловленная необходимостью декодирования знаков, не ставит перед ним этой конструктивной задачи. Она чаще всего реализуется автоматически, будучи продуцирована «поведенческой идентичностью».

Возникновение «поведенческой идентичности» иллюстрируется данными исследований Л. Чулиараки, изучавшей воздействие телевизионных программ на зрителей. Их просмотр, отмечает английский социолог, вводит зрителя в широкий круг сообщества иных зрителей, приобщённых, как и он, к экрану. Во многих случаях содержательной идентификации с демонстрируемым материалом не происходит, зато социальная позиция – «индивид у экрана» – реализуется в качестве жизненной формы, разделяемой условной группой зрителей [6, с. 311]. Общность зрителей формируется не столько тематически, через содержание сообщения, сколько действенно – координацией отношения с аудиовизуальным артефактом. Принцип телевизионного взаимодействия может, как нам представляется, быть экстраполирован и на обсуждаемые связи текст – читатель. Основания для такого переноса дают выводы анализа Г. М. Маклюэном культурной программы книгопечатания, представленные им в широко известной работе «Галактика Гутенберга». Согласно его данным, «гомогенизация людей и материалов – суть программы Гутенберговой Эпохи» [7, с. 191]. И немного ранее: «сведения всего опыта к масштабу одного-единственного чувства есть следствие воздействия книгопечатания на искусство, науку, а также на чувственность человека в целом» [Там же, с. 188]. Отметим при этом, что текстуальная программа культуры, которую анализирует канадский социолог, не исключает индивидуализации читателя, однако это обособление, по словам Маклюэна, подобно

словность реализации, кажется, уничтожает её ключевую идею: это не книга и, следовательно, не может привести (и никогда не приведёт) ни к какому окончательному знанию [4, с. 103].

⁵ «Панорография» производна от слова «панорама» (греч. *pán* – всё + *ōra* – зрелище, вид).

атомизации солдатской массы. Читатель, разумеется, вступает в индивидуальное взаимодействие с текстом, но вступает в него как «каждый». Именно это обстоятельство позволяет учёному сделать категоричный вывод о том, что когда «книгопечатание достигло монопольной власти, умерло также взаимодействие, диалог, несмотря на существование множества различных "точек зрения"» [Там же, с. 212].

Поведенческая идентичность – разделяемая группой читателей позиция – являет собой гомогенный продукт, препятствующий задаче самоопределения студента в дидактической ситуации, навязывающий ему конформные реакции и блокирующий индивидуальные выборы. Последнее находит своё выражение в известном утверждении Г.М. Маклюэна: «Средство коммуникации есть сообщение» [8, с. 6]. Текстуальное выражение сообщения и есть та его скрытая образовательная программа (*hidden curriculum*), которая действует в фоновом режиме интеракции «читатель – текст». И в той мере, в какой читатель оказывается заинтригован содержанием сообщения, эффект социальной идентификации, опосредованный текстом, оказывается более значительным. На гомогенизирующую функцию книги (шире – литературы) указывает и английский культуролог Э. Геллнер, обсуждая ключевые условия формирования единого сознания сообществ национальных государств [9, с. 173].

Эффекты скрытого действия отношений текста и чтения – теоретическая нейтрализация и разделяемая условным сообществом поведенческая идентичность – оказываются, как нам представляется, Сциллой и Харибдой любого учебного произведения, ставящего перед студентом задачу ориентации в онтологическом многообразии культурных и социальных форм. Однако здесь появляется возможность для постановки ещё одного вопроса: в какую ситуацию помещается высказывание о дидактическом многообразии? Ведь речь не идёт о ситуации в практике об-

разования. В ней, как замечает профессор Клус-Станьска, многообразие как раз проблема. В польской образовательной практике⁶ (а справедливости ради надо сказать, что не только в польской) доминирует установка на единообразие в его объективистском варианте. Это значит, что текст ориентирован прежде всего на работу с ситуациями обучения, в которых дифференциация когнитивных структур учащихся посредством дискурсивного моделирования и выступает основной задачей анализируемого дидактического письма.

Создаваемый профессором Клус-Станьской текст не столько описывает ситуацию дидактического многообразия, сколько создаёт его, действуя дидактически, стараясь развить у своих читателей чувствительность к различиям и осознание их ценности. Этим обстоятельством мы объясняем и специфичность авторского стиля, и композиционные особенности изложения, и исследовательский характер книги в целом.

«Парадигмы дидактики» как педагогическое изобретение

Рассмотрим в связи со сказанным те дидактические решения, которые предлагает текст профессора Клус-Станьской, затрагивая при этом по преимуществу аспекты, которые мы связываем с культурными задачами, решаемыми в настоящее время практиками письма и чтения, реализуемыми в обучении⁷.

К числу находок «Парадигм дидактики» следует отнести, как нам представляется,

⁶ Конструктивистские идеи с трудом пробиваются сквозь мощно утвердившиеся в польской педагогике объективистские концепции [1, s. 136].

⁷ Изменчивость культурных программ письма/чтения, их связанность с социальными и политическими контекстами, например феноменами авторства или власти, подробно освещены в исследованиях А. Мангуэля. Исследователь отмечает, что «даже самый непогрешимый текст из всех – Божье Слово, Библия – претерпел множество изменений от рук своих читателей» [10, с. 325].

используемую автором книги нарративную конструкцию, которая вместо традиционного дидактического описания, подчинённого регулятивам *нарративного реализма*, выстраивает свои порядки в режиме *нарративного идеализма*, обсуждая не затекстовую дидактическую реальность, как это делает, например, известный польский дидакт В. Оконь⁸, а *дискурсы* дидактики. Дискурсы дидактики – это как раз та реальность, в которую оказываются помещёнными будущие педагоги. Обращённость к дискурсу означает в данном случае особое внимание к практикам языка, к которым прибегают дидакты, стремясь утвердить в образовании то социальное представление о благе, с которым по тем или иным причинам они идентифицируют свой текст.

Подчеркнём, однако, что в данном месте мы обсуждаем не дискурсы дидактик – предмет внимания профессора Клус-Станьской, а дискурс самого учебника «Парадигмы дидактики», устройство которого нами соотнобразуется со структурой нарративного идеализма. Оппонирующий ему нарративный реализм, согласно различию Ф. Анкерсмита, относится к тексту как выражению внешней для него внеязыковой реальности, в результате чего описание может распознаваться читателем как истинное или ложное. В основе нарративного реализма, пишет Анкерсмит, лежит зрительная метафора «картины» или «фотографии», предполагающая возможность верификации соответствия «между фотографиями и картинами (взятыми как целое и в деталях) и фрагментами зримой реальности, изображёнными на них» [12, с. 118]. Нарративный идеализм же исходит

из прямо противоположного допущения: «мы “видим” <...> только сквозь маскарад нарративных структур (хотя за этим маскарадом нет ничего, что обладает нарративной структурой)» [там же, с. 130]. Нарративный идеализм отказывает означаемому в безусловности, обнаруживая уже самим фактом своего существования конструктивную продуктивность языка.

С этой точки зрения текст «Парадигм дидактики» производит «лингвистический поворот» в текстуальном производстве дидактических текстов, который состоит в переходе «от мышления о языке к мышлению через язык» [13, с. 95]. Теории в этом случае выступают в функции своеобразной оптики, использование которой делает возможным когнитивные трансформации. Нарративный идеализм изменяет семиозис процесса чтения: традиционная диспозиция «читатель – знак – объект» в его контексте теряет релевантность внезнаковому миру, принимая вид «читатель – знак – знак». Иными словами, студент в процессе взаимодействия с текстом перемещается в «зазеркальный» мир языка, а его ориентация приобретает семиотически направленный характер. Текст Дороты Клус-Станьской, выстроенный в дискурсивной логике, сложно взаимодействует с описаниями дидактических парадигм, включая в себя моменты их реконструкции, интерпретации и критики. В результате на место текста помещается *интертекст*, с которым читателю теперь предстоит иметь дело. Его «зрение» неизбежно теряет непосредственность, поскольку в фокусе восприятия оказываются «теоретические очки», а не «голая» реальность. Указанная оптическая трансформация становится условием диалогизма чтения, «открытости многоголосой дискуссии о том, как можно понимать обучение, его сущность, процесс и следствия» [1, с. 10].

В этой связи особое значение приобретает раздел пособия, посвящённый отношению повседневного и обыденного знания. В нём нет даже попытки обесценить повседнев-

⁸ «Дидактика, однако, превращается в теоретико-практическую науку лишь тогда, когда начинает основывать свои убеждения на результатах эмпирических исследований. Именно они поставляют описательный материал, позволяют открывать зависимости и одновременно конструировать целенаправленное поведение, ориентированное на создание новых форм дидактической практики» [11, с. 63].

ную дескрипцию действительности. Более того, отмечается, что повседневное знание «является уместным во многих жизненных областях. Оно обеспечивает наши обыденные жизненные потребности, выступает основанием понимания текущих событий и человеческого поведения, позволяет применять механизмы и инструменты, использовать торговлю, услуги, институты и пр. Как знание в значительной мере практическое, оно служит эффективности наших действий, быстрым идентификациям и выборам, принятию решений» [1, с. 14]. Но именно это обстоятельство – практическая эффективность повседневного знания – делает его пользователей заложниками разделяемого с другими знания, заставляет воспринимать «очки здравого смысла» как единственно верное зрение. Обыденные дидактики оказываются препятствием в оптической трансформации при обращении к различным научным дидактическим теориям. Вот почему в анализируемом пособии внимание читателей концентрируется на факте реципрокной связи научного и повседневного знаний. При этом отмечается, в частности, влияние научных описаний на дескрипции обыденности: «Повседневное здравосмысленное знание подвергается изменениям под влиянием научных исследований и концепций» [Там же, с. 16].

Здесь, как нам представляется, была бы очень уместной апелляция к исследованиям французского социального психолога Сержа Московичи, зафиксировавшего драматическую для научного знания ситуацию – его качественное преобразование в процессе ассимиляции здравым смыслом. В этом процессе оно (увы!) деконтекстуализируется и натурализируется, теряет свой понятийный статус, превращаясь в образную схему, «которая составляет, можно сказать, существенное ядро социального представления» [14, р. 440]. То есть став чувственным образом, который отделён от объекта, теоретическое понятие перестаёт быть абстрактной конструкцией и становится его непосред-

ственным выражением. «Непосредственность» здесь понимается как приобретение ассимилируемым знанием свойств объективности. «В данном случае, – уточняет Московичи, – речь идёт о придании образу материальной плотности, о нахождении его места в онтологии здравого смысла» [15, р. 555]. Не с этим ли феноменом реификации мы, будучи преподавателями, имеем дело в студенческой аудитории?

Апелляция к наблюдениям Московичи могла бы выступить своего рода предупреждением читателю, семиотическим ограничителем, упреждающим автоматические синтезы значений при работе с онтологически разнородными дидактическими парадигмами. В этом случае дискурсивное противодействие теоретической нейтрализации значений приобрело бы дополнительный ресурс.

Отметим в обсуждаемом аспекте и те фрагменты «Парадигм дидактики», которые связаны с акцентом на различиях парадигмальных языков. Здесь важно указать на то, что в книге профессора Клус-Станьской дидактические языки представлены не просто как лексические наборы, а как лингвистические системы, сопротивляющиеся иноязыковым заимствованиям. Они исключают из своих порядков чужеродные лингвистические элементы. В то же время автор книги не исключает продуктивности языкового эклектизма: «Многопарадигмальность дидактики создаёт условия для объединения элементов разных парадигм. Так возникают концепции и эклектические решения, позволяющие нивелировать недостатки каждого из подходов. Поэтому, как правило, эклектические подходы ценны и многое привносят в дидактические теории и практики» [1, с. 41]. Бесспорно, если смотреть на эклектический процесс с точки зрения исследователя, то нельзя не признать значимости, например, метафорического дисциплинарного заимствования. «Поле», «волна», «квант», «фазовый переход» и другие обозначения, появившись в микрофизике, оказались достаточно продуктивными в психологии, социологии и других гуманитарных

наук. Да и само понятие «парадигма», как известно, возникнув как социально-психологическая категория (объект социальной идентификации), многое прояснила в развитии негуманитарного знания. Однако же когда вопрос эклектики переносится в образовательную ситуацию, в которой ставится задача парадигмального различения, креолизация языка может стать существенным препятствием в её решении. Нам представляется, что вопрос лингвистических границ в учебном дидактическом описании должен решаться радикально.

Развивая лингвистическую тему, профессор Клус-Станьска подчёркивает ответственное значение языка, указывая, что он – «один из важных инструментов их идентификации, определяющих парадигмальную самоидентифицируемость теории» [1, s. 54]. Между тем возможности языка, используемые в самом устройстве книги, представлены в более широком, нежели номинативном и инструментальном диапазоне. То, каким образом не только декларируется, но и реализуется язык в тексте пособия, позволяет говорить ещё и о его регулятивной и деконструктивной функциях. На них, собственно, и указывает профессор Клус-Станьска, когда отмечает такие особенности действия стиля дидактического письма, как «включение/исключение», «очерчивание дисциплинарной границы», а также его способность скрывать в своей «тени» способы понимания самой дидактики и её ключевых событий [Там же]. Лингвистический стиль «дидактических парадигм» позволяет нам лучше познавать и понимать определённые вещи и явления, но делает невозможным познание иных [парадигм] или их иное разумение» [Там же, s. 56–57].

В указанном регулятивном и деконструктивном плане организованы те фрагменты рецензируемой книги, в которых явлены парадигмальные образцы, в анализ которых вовлекается читатель. Это извлечения из текстов различных дидактических традиций, которые имеют не столько иллюстративное, сколько

конструктивное значение. Обращаясь к этим фрагментам, читатель попадает в ситуацию case-study, вовлекаясь в анализ их дискурсивного устройства, получая возможность примерки и верификации «теоретических очков» на материале конкретного дидактического предмета. Вполне логичной видится нам продолжение начатой в «Парадигмах дидактики» работы в виде создания хрестоматии, представляющей разнопарадигмальные дискурсы в дидактике, в том числе и разрабатываемые группами студентов дидактические проекты, которые они могли бы самостоятельно анализировать и сравнивать.

С этой точки зрения текст книги «Парадигмы дидактики. Мыслить теоретически о практике» не является типичным педагогическим нарративом, описывающим дидактическую панораму и нейтрализующим различия миров образования, а выступает как семиотическая конструкция, вовлекающая читателя в процесс производства различий и вместе с ним их создающая. Опыт построения деконструктивного дидактического письма следует, на наш взгляд, отнести к области *педагогических изобретений* профессора Клус-Станьской. Тем самым совершается во многом беспрецедентная работа по созданию учебного пособия нового поколения для высшей школы. Именно в этой области научно-методический дефицит ощущается сегодня, как нам представляется, больше, чем в сфере среднего образования. На необходимость разработки деконструктивных типов текста указывал в своё время известный польский философ образования Т. Шкудлярк. Он полагал, что, будучи созданными, «эти тексты действовали бы как стратегия имманентной критики, встроенной в действующий культурный код, обеспечивая дистанцирование по отношению к нему, “изнутри” анализируемого текста» [4, s. 132]. Действующий культурный код мы предлагаем понимать в широком смысле – как доминирующий дидактический дискурс.

В завершение мы хотим ещё раз поставить вопрос о том языке, на котором говорит

сама книга. Её изложение стремится к объективности в попытках удержать некую метапозицию, особенно заметную тогда, когда оцениваются сильные и слабые стороны того или иного дидактического подхода. Но именно в оценках обнаруживает себя неизвлекаемость языка «Парадигм дидактики» из условий его культурного и образовательного производства. Так, например, говоря об инструктивной дидактике, профессор Клус-Станьска к её слабым сторонам относит такие характеристики, как «линейно-последовательная концепция знания, чрезмерная детализация целей, акцент на управлении учеником, подчинённость административным задачам, некритичность в отношении регулятивных правил и недостаточность генеративного потенциала изменений» [1, s. 91]. Такая оценка, конечно же, принадлежит не самой инструктивной дидактике. Для неё подчёркнутые автором особенности – не слабость, а сила. С системой тотального дидактического контроля она связывает возможность педагогической гарантии значимого для социума результата, а в «некритичности» видит фактор стабильности образовательного воспроизводства.

Тогда от имени какой инстанции осуществляется эта оценка слабости инструктивной дидактики? Чей голос так весомо заявляет о себе? Ответ на эти вопросы, как нам кажется, может быть дан, если мы внимательно рассмотрим в тезис книги, посвящённый критической дидактике: «Другая значимая стратегия, которая принадлежит критической дидактике, связана с неоднозначностью, возможностью контринтерпретаций, высказыванием спорных точек зрения» [1, s. 211]. Весь логос, этос и пафос «Парадигм дидактики» направлен, как уже отмечалось выше, на дифференциацию дидактической ситуации, инспирацию конфликта интерпретаций, выявление педагогической идеологии⁹,

утверждаемой различными дидактическими парадигмами. То есть дискурс учебного пособия во многом совпадает с программами критической педагогики и трансформационной дидактики в той редакции, в какой они представлены в книге.

Будучи своего рода «семиотическим вирусом», текст «Парадигм дидактики» способен вызвать «мутации» в процессах подготовки будущих педагогов. И это будет означать развитие образовательной ситуации в Польше (и не только), которая сегодня во многом воспроизводится по лекалам единообразия и этатизма. Противодействуя этим сложившимся в образовании тенденциям, «Парадигмы дидактики» послужат обновлению дискурса образования и в конечном итоге – становлению «диалогизма и субъектности человека» [Там же, s. 204]. Такого рода конструкцию текста можно отнести к разряду стратегических, поворотных на «поликультурном рынке знания», связанных с постмодернистской культурной программой, вводящей в дискурсивное обращение «такие категории, как гетерогенность, неоднородность нарратива и нестабильность или двойственность» [17, s. 105]. В этом отношении работа профессора Дороты Клус-Станьской преодолевает границы сугубо дидактических сочинений и жанра учебных пособий, осуществляет свой вклад в сферу философии образования, понимаемой как практика философии, а также в область формирования современной образовательной и культурной политики.

Литература

1. *Klus-Stańska D. Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce. Warszawa: PWN SA, 2018. 278 s.*
2. *Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 387–415.*

⁹ Вслед за автором «Метаистории» Х. Уайтом мы трактуем идеологию не как ложное сознание, а как «набор предписаний для занятия позиции в современном мире социальной практики и дей-

ствия в соответствии с ней (либо изменять мир, либо упрочивать в его сегодняшнем состоянии)» [16, с. 42].

3. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М.: Просвещение, 2008. 272 с.
4. Szkuclarek T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Kraków: Impuls, 2009. 151 s.
5. Деррида Ж. О грамматологии. М.: Ad Marginem, 2000. 512 с.
6. Chouliaraki L. W stronę analityki mediacji // Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej. Kraków: Fairclough, 2008. S. 305–342.
7. Мак-Люэн М. Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры. К.: Ника-Центр, 2003. 432 с.
8. Маклюэн Г.М. Понимание Медиа: внешние расширения человека. М.; Жуковский: Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 2003. 464 с.
9. Геллнер Э. Нации и национализм. М.: Прогресс, 1991. 320 с.
10. Мангуэль А. История чтения. Екатеринбург: У-Фактория, 2008. 381 с.
11. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Высшая школа, 1990. 382 с.
12. Анкерсмит Ф.Р. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков. М.: Идея-Пресс, 2003. 360 с.
13. Савчук В.В. Феномен поворота в культуре XX века // Концепты культуры. 2013. № 10. С. 93–108.
14. Moscovici S. Introduction a la psychologie sociale. Paris: PUF, 1972. 325 p.
15. Moscovici S., Hewstone M. De la science au sens commun // Moscovici S. Psychologie sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. P. 539–566.
16. Уайт Х. Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в. Екатеринбург: УралГУ, 2002. 528 с.
17. Beszczad B. Pedagogika i język. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagellońskiego, 2013. 214 s.

Статья поступила в редакцию 01.03.19

Принята к публикации 20.03.19

Searching for the Language of Didactic Differences (Review of the book by Dorota Klus-Stańska "Paradigms of didactics. Thinking theoretically about practice")

Alexander A. Polonnikov – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. at the Department of Educational Psychology, e-mail: polonnikov@bspu.by

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Republic of Belarus

Address: 13, off. 207, Francysk Skaryna str., Minsk, 220114, Republic of Belarus

Abstract. The article is a response to Professor Dorota Klus-Stańska's scholarly-methodological book published in Poland. It deals with the analysis of the current didactic situation in the East-European region in the recent decades of the 21st century. The author has presented this situation as a diversified field of various didactic discourses, in which students' orientation is considered as a priority pedagogical objective. The review points out the problems that are in place in the practice of written academic text, which is supposed to expose educational designs of diverse quality, as well as didactic inventions by the author experimenting in the field of designing academic texts for higher school. This article identifies the specifics of the author's textual techniques, such as contextualization of the languages described, their linguistic deconstruction, and inter-textual exposition of didactic narratives.

Keywords: linear space of book text, textual programming, theoretical neutralization, social homogenization, discursive design of reproduction, narrative realism, narrative idealism, linguistic mediation

Cite as: Polonnikov, A.A. (2019). [Searching for the Language of Didactic Differences (Review of the book by Dorota Klus-Stańska "Paradigms of didactics. Thinking theoretically about practice")]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 4, pp. 150-159. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-150-159>

References

1. Klus-Stańka, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce* [Didactics Paradigms. Think about the Theory of Practice]. Warsaw: PWN SA Publ., 278 p. (In Polish)
2. Lakoff, G., Johnson, M. (1990). [Metaphors We Live by]. In: *Teoriya metafory* [Theory of Metaphor: Collection of Papers]. Moscow: Progress Publ., pp. 387-415. (In Russ.)
3. Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control*: Vol. 4. The Structuring of Pedagogic Discourse. London: Routledge and Kegan Paul. (Russian Translation: Moscow: Prosveshchenie Publ., 2008, 272 p.)
4. Szkudlarek, T. (2009). *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu* [Media. A Sketch of Philosophy and Pedagogy of Distance]. Kraków: Impuls Publ., 151 p. (In Polish)
5. Derrida, J. (1967). *De la grammatologie* [Of Grammatology]. Paris: Les Éditions de Minuit Publ. (Russian Translation: Moscow: Ad Marginem Publ., 2000, 512 p.)
6. Chouliraki, L. (2008). [Towards Analytics of Mediation]. In: *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej* [Critical Discourse Analysis. Interdisciplinary Approach to Social Communication]. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas Publ., pp. 305-342. (In Polish)
7. McLuhan, H.M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press. (Russian Translation: Kiev: Nika-Centre Publ., 2003, 432 p.)
8. McLuhan, H.M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. N.Y.: McGraw Hill Press. (Russian Translation: Moscow: Kanon-Press-C Publ., 2003, 464 p.)
9. Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Ithaca: Cornell University Press. (Russian Translation: Moscow: Progress, 1991, 320 p.)
10. Manguel, A. (1996). *A History of Reading*. New York: Penguin Books Publ. (Russian Translation: Ekaterinburg: U-Faktoriya Publ., 2008, 381 p.)
11. Okoń W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* [Introduction to General Didactics]. Warsaw: PWN Publ. (Russian Translation: Moscow: Vysshaya shkola Publ., 1990, 382 p.)
12. Ankersmit, F.R. (1981). *Narrative Logic. Semantic Analysis of the Historian's Language*. (Dissertation Groningen; Meppel: Krips Repro). (Russian translation: Moscow: Ideya Press, 2003. 360 p.)
13. Savchuk, V.V. (2013). [The Phenomenon of Turn in 20th Century Culture]. *Koncepty kul'tury* [Concepts of Culture]. No. 1(10), pp. 93-108. (In Russ., abstract in Eng.).
14. Moscovici, S. (1972). *Introduction à la psychologie sociale* [Introduction to Social Psychology]. Paris: PUF, 325 p.
15. Moscovici, S., Hewstone, M. (1984). [Science in Common Sense]. In: Moscovici, S. (Ed.) *Psychologie sociale* [Psychology Social]. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 539-566.
16. White, H. (1973). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore (Russian Translation: Ekaterinburg: Ural. State Univ. Publ., 2002. 528 p.)
17. Beszczad, B. (2013). *Pedagogika i język* [Pedagogy and Language]. Kraków: Jagello University Publ., 214 p. (In Polish).

*The paper was submitted 01.03.19
Accepted for publication 20.03.19*

Маленькие рецензии (о событии мысли и кризисе учебного предмета)

Роботова Алевтина Сергеевна – д-р пед. наук, проф., кафедра теории и истории педагогики.
E-mail: asrobotova@yandex.ru

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48, корп. 11

Аннотация. Текст является откликом на заинтересовавшие автора публикации журнала в разделе «Философия и история науки». Он назван «маленькие рецензии». Почему? В первую очередь, потому что в нём не ставилась задача всестороннего анализа публикаций. Внимание сосредоточено на педагогической прагматике рецензируемых статей. В статье Д.Г. Рындина автора заинтересовала та часть работы, в которой анализируется педагогическая практика М.К. Мамардашвили. Оценивая в целом положительно статью Д.Г. Рындина, рецензент считает, что автору не удалось убедительно показать поэтику философской речи и фундаментальную связь между содержанием и формой философствования, и приводит свои доводы для такой оценки. В статье, посвящённой эпистемологическому кризису учебного предмета, рецензент нашёл немало источников для педагогической рефлексии и сформулировал их в виде нескольких положений, которыми может и, очевидно, должен руководствоваться каждый преподаватель. В этой статье рецензент отмечает недостаточное внимание авторов к педагогической теории и педагогическим характеристикам учебного предмета, которые могли бы обогатить идеи авторов о кризисе образования, его причинах и следствиях.

Ключевые слова: педагогическая прагматика, событие понимания, событие мысли, содержание философствования, форма философской речи, построение устной диалогической речи, учебный предмет, кризис учебного предмета, наука и учебный предмет, знание научное и учебное, дискурсивная природа кризиса учебного предмета

Для цитирования: Роботова А.С. Маленькие рецензии (О событии мысли и кризисе учебного предмета) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 160-167.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-160-167>

Эти «маленькие рецензии» посвящены публикациям журнала в рубрике «Философия и история науки». Как я понимаю, они в первую очередь адресованы тем читателям, которые ведут соответствующий курс в аспирантуре. Однако думаю, что многие вопросы, заключённые в этой дисциплине и в соответствующих статьях, вызывают интерес и у преподавателей, занимающихся другими областями знаний. В самом деле: многие проблемы педагогики и образования не могут быть поняты без обращения к философии и истории науки. Кроме того, в любой публикации гуманитарного характера важ-

но увидеть её педагогическую прагматику, т.е. возможность внести в свою дисциплину дополнительные знания и смыслы.

Начну со статьи Д.Г. Рындина «Мераб Мамардашвили: событие мысли и педагогическая практика» [1]. В этом названии заинтериговало всё: и фамилия философа и ключевые слова (событие мысли, педагогическая практика). К работам философа я обращалась неоднократно, когда писала докторскую диссертацию и позднее, работая с докторантами. Событие мысли ... Этот феномен заинтересовал меня, когда в педагогической литературе начали говорить о событийности

образования. Действительно, какое образование без происходящих в нём событий мысли – как в сознании преподавателя, так и в сознании его учеников? Ну, а педагогическая практика составляет значительную часть моей профессиональной жизни.

Обозревать всё содержание статьи Д.Г. Рындина я не стану. Наверное, в первую очередь потому, что я не философ, а также потому, что автор, по-моему, мог бы писать стилистически более прозрачно, даже при анализе онтологии сознания. Особенно это чувствуешь, когда обращаешься к текстам самого М.К. Мамардашвили. Но это его авторское право – писать так, как он хочет и умеет. У меня тоже есть право читателя – избрать те содержательные аспекты статьи, которые меня заинтересовали в наибольшей степени. Сошлюсь при этом на мнение самого М.К. Мамардашвили: «Читать в себе! – единственное, что я могу сказать. Читать в чужой душе, когда бессмысленно говорить о влияниях или заимствованиях, то, что во мне (здесь я могу лишь повторить слова Паскаля: “Не в писаниях Монтеня, а во мне содержится всё, что я в них вычитываю”))» [2]. Кроме того, собственно философский смысл статьи Д.Г. Рындина представлен в «Комментариях» к ней, написанных А.А. Полонниковым [3]. Это редкий случай, когда в журнале рядом оказываются и статья, и комментарий к ней. Хорошо ли это? Не знаю – у всех разное восприятие читаемого текста. В данном случае на собственное восприятие текста накладывается её восприятие другим – оно иногда мешает, иногда что-то проясняет, иногда вызывает сомнение – например, об изяществе формы у Д.Г. Рындина или о том, что под его пером М.К. Мамардашвили предстаёт как «реальный жизненный феномен, обладающий к тому же кросс-ситуативной самоотождественностью» [1, с. 121]. И пришло решение: не осложнять свои впечатления и выводы комментариями третьего лица, а написать о том, какую прагматику я как педагог нашла для себя.

Меня больше всего в рецензируемой статье заинтересовала попытка автора пока-

зать достоинства и преимущества *устной* речи философа как условия возникновения (у автора – *случания или неслучания*) события мысли. Он пишет о задаче прояснить существо публичной философской речи и показать фундаментальную связь между содержанием философствования и формой, которая выражает это содержание. Автор настоятельно говорит о том, что осуществление такой связи требует отказа от прямого способа трансляции содержания и выбора стратегии косвенного сообщения, которая представлена в работах М.К. Мамардашвили. Нова ли эта идея? Сам Д.Г. Рындин в статье приводит общеизвестный пример сократического обучения, когда учитель, наставник, проповедник отказывается от роли знающего человека, готового передать истину другим. «Главное для Сократа – не решить проблему, а поставить её, не передать знание, а навести, привести собеседника в то место, где возможно рождение понимания» [1, с. 115]. Сократ надевает маску простака и невежды, уравнивая себя с учениками. Собственно, это и есть очень важный довод в пользу источника возникновения события мысли. «Сократ-невежда – это тот Другой Сократ, которого он создаёт для смещения себя самого с позиции уже-всезнающего и уже-всё-понимающего. Диалог же создаёт постоянное напряжение между двумя Сократами, то есть это прежде всего диалог Сократа с самим собой, он разыгрывает его на публике, привлекая других участников и показывая, демонстрируя свершение акта мысли» [1, с. 115]. Этот пример дополняется ссылками на Декарта и на рассуждения С. Кьеркегора.

Эти доводы интересны и полезны для любого преподавателя и учёного-гуманитария. Зная о достоинствах сократического обучения, не каждый из нас владеет приёмами «навести собеседника в то место, где возможно рождение понимания». Это не только страх перед своим смещением с позиции всезнающего учителя, не только выбор маски, соответствующей описанию

своего непонимания того, что обнаруживаешь в себе-Другом, это ещё и особое построение диалогического текста, в котором моё Я спорит, соглашается или не соглашается с моим Другим Я. Педагогически трудно выстроить такой текст, найти для него форму, в которой происходит рождение мысли, осуществляется её событие. Для меня как читателя было бы важно увидеть, как достигает этого М.К. Мамардашвили согласно аналитическим рассуждениям Д.Г. Рындина. Но большую часть статьи занимает новая онтология сознания М.К. Мамардашвили, онтология экспериментальная и конструктивная как условие рождения и понимания нового знания. Между тем автор ставил своей задачей раскрыть *особую* философско-педагогическую стратегию М.К. Мамардашвили. Думаю, что это удалось ему только на уровне общих положений. И не удалось показать своеобразие формы устной речи, в которой отразилась бы эта стратегия. Слушая сохранившиеся аудиозаписи отдельных лекций философа, ощущаешь особенности такой стратегии, понимаешь внимание лектора к «внутреннему устройству речи» (Д.Г. Рындина), которое и показывает возникновение события мысли. В статье особо выделен раздел «Косвенное сообщение и поэтика философской речи». Именно из него хотелось бы понять принципиальное отличие философа говорящего от философа пишущего, понять способ представления *иного* в устном сообщении. Автор не раз говорит об уникальности речи философа, привлекая мнения других авторов (М. Рыклин, Д. Деянов, В. Подорога). Так, мы читаем: «Устная философская речь Мамардашвили как образец собственно философствования может быть рассмотрена и со своей универсальной, общезначимой стороны – в качестве философской речи *как таковой*, и со стороны авторской, персональной, уникальной – как *явленность оригинальной мысли*» [1, с. 112]. Для любого преподавателя важно понять, как в словесной ткани сообщения возникает за-

зор между известным и иным – новым знанием, как достигнуть того, чтобы сам способ рассуждения стал событийным, как в своих сообщениях-текстах соединить универсальность речи и одновременно придать ей оригинальность. Однако из статьи это понять трудно. Почему? Да потому, что Д.Г. Рындина, справедливо считая, что понимание напрямую непередаваемо и что важно использовать сам механизм этого процесса, заключённый в форме текста, который индуцирует событие мысли, сам этот процесс не показывает. И вот здесь и возникает сожаление о том, что автор статьи избегает анализа устной речи философа, ограничиваясь утверждениями об игре, инсценировке, *Luft (e)*, возникающих «только в зазоре, в темноте и пустоте непонимания», которые и определяют особенности речи. Здесь явно недостаёт живых примеров авторской речи философа, речи говорящего философа – с паузами, особыми интонациями в выражении непонимания и возможности понимания, в преодолении речевого автоматизма, в создании напряжения мысли и возможности события мысли, в использовании фонетических средств языка. Постепенно усиливается сожаление в том, что самобытная в своей исключительности философско-педагогическая практика описывается вне современных представлений в области языкознания, вне своеобразия дискурсивных практик в гуманитарном знании. И уж совсем не представлена тема поэтики философской речи, хотя сегодня есть интересные работы в этой области. Назовём некоторые из них. Так, в обширном научном труде Н.М. Азаровой обстоятельно рассматриваются идея движения навстречу друг другу философии и поэзии [4], их конвергенция, и приводится немало примеров из текстов М.К. Мамардашвили. Интересны мысли Э.А. Бальбуева о спонтанности, свободе философской мысли, «беспредпосылочном движении к выражению». В этой работе с немалым количеством ссылок подтверждается идея об актуальности из-

учения поэтики философской речи. Ссылаясь на работу В.В. Бибикина «Философия языка», Э.А. Бальбуров пишет: «Аргументом может послужить читательский успех работы самого В. Бибикина. Если мы задумаемся о его причине, то первое, что придёт на ум, это, скорее, не его отменная философская эрудиция и талант мыслителя, а стиль. Его магия идёт впереди смысла, как бы уберегая его от поспешных истолкований. Пересказывать его идеи – занятие неблагодарное, они потеряют не просто лицо, как это принято говорить, они потеряют всё» [5]. Естественно, хотелось бы из статьи о выдающемся философе и о сложнейшей онтологической проблеме (событие мысли и событие понимания) увидеть, как достигается магия речевой формы философского высказывания.

Однако эти упрёки в неполноте содержания одного из разделов статьи не могут отменить суждения о том, что статья Д.Г. Рындина заставляет задуматься не только о внешней событийности образования, а о его часто невидимой стороне, выраженной в потаённости понимания и непонимания субъектов образования, в невидимом внешне событии мысли, которое достигается весьма трудно. И самое сложное для образовательной практики – как это достигается...

А теперь перехожу к другой статье из той же рубрики «Философия и история образования». Это статья двух авторов в № 12 [6]. Почему всё-таки № 12 оказался позади № 1? Я уже писала об избирательности внимания, отношения к тем или иным названиям и авторам. Статьи М.Б. Сапунова и А.А. Полонникова я читала раньше, а Д.Г. Рындина – впервые. Кроме того, *событие мысли* мне казалось интереснее, чем *кризис учебного предмета*, хоть кризис и эпистемологический, хоть и с оговоркой авторов, что кризис – это метафора, что это, скорее, кризис дискурса учебного предмета. Но именно от статьи Д.Г. Рындина пошло желание познакомиться с другими публикациями этого журнального раздела. Уже название статьи – «Учебный

предмет: эпистемологический кризис и его преодоление» – вызвало личный познавательный интерес. Много лет собственной профессиональной работы были связаны с учебным предметом. И в целом не приходилось задумываться, признаюсь, о кризисе учебного предмета, который преподаю, – это «педагогика» и отдельные её разделы («Педагогика школы», «История педагогики и образования», «История проектирования педагогических систем», «Духовно-нравственное воспитание» и др.). Как же так? Почему я не ощутила нарастание этого кризиса? Именно это и стало ведущим мотивом обращения к публикации. Не скрою: её чтение и анализ были связаны с преодолением сопротивления избранной авторами стилистике. Как ни убеждай себя, что это философская по сути публикация, смутило обилие отнюдь не простой терминологии: *дискурс предмета, дизайн науки, реификация значений, гипостазирование, наноптическая территориальная организация, реципрокное отношение, реконтекстуализация* и т.д. Поскольку у меня нет философского образования, пришлось не раз обращаться к словарям и другим публикациям. И это хорошо! Такая работа расширяет познавательные возможности читателя, делает его более свободным в понимании непростых текстов, в разрешении конфликта речевых практик. Следуя авторской логике, конфликт речевых практик продуктивен, поэтому я не огорчена затраченным временем. Но вместе с тем, имея дело с таким текстом (пусть это и не учебный предмет), не обойтись без вопроса «что есть...?», который, по мнению авторов, определяет неразрешимость кризиса учебного предмета. Настойчивой стала мысль о том, что есть кризис учебного предмета. И, действительно, неразрешим ли он? Тогда почему в названии статьи есть *преодоление*?

Какие положения статьи, безусловно, стали полезными для моей собственной рефлексии как преподавателя высшей школы? Постараюсь внятно их описать. Состояние образования в целом зависит от вклада в него

любого учебного предмета как структурной единицы всей системы. И вряд ли целесообразно устраниваться от понимания значения отдельного учебного предмета (пусть самого небольшого по объёму) в общей системе образования, в образовании каждого отдельного студента (или школьника). Преподаватель каждого учебного предмета должен обладать высоким качеством рефлексивной оценки и предмета, и своей деятельности по его преподаванию, по расширению его познавательных возможностей и углублению научного потенциала. При проектировании любой учебной темы преподаватель высшей школы должен постоянно думать о мере, соразмерности и целесообразности упрощения учебного содержания в сравнении с научными трактовками, идеями, достижениями.

Безусловно, источником размышлений и неоднозначных оценок стала ведущая идея – эпистемологический кризис учебного предмета. Размышляя над значением понятия «эпистемологический», приходишь к выводу о том, что существенной для каждого учебного предмета является проблема соотношения *научного* знания и знания *учебного*. А в связи с этим возникает проблема речевой ответственности преподавателя, его способности к владению многообразными дискурсивными практиками, стимулирующими возникновение образовательных ситуаций, в которых «педагогическое взаимодействие приобретает характер *здесь и теперь* происходящего события», а его значение «определяется актуальным состоянием, а не теряющимся в сумерках неопределённости профессиональным будущим» [6, с. 153]. Статья актуализирует проблему целостного описания учебного предмета, выделения в нём фундаментального ядра и прикладных областей, связанных с будущей деятельностью. Согласна, что отсутствие таких описаний (говоря о своей области) приводит к тому, что авторы определяют как «состояние кризиса» с выделенными ими маркерами: дробление дисциплины, деструкция отдельных смысловых частей, отсутствие условий для

согласованных решений. *И всё-таки статья стала источником многих вопросов. Какие это вопросы? Думаю, что философам они покажутся наивными, но мне как преподавателю они кажутся существенными. Кризис учебного предмета только в названии назван эпистемологическим. Далее это определение на чисто исчезает и заменяется другими словосочетаниями.*

Недостаточное внимание авторов к позиции рассуждений вносит неясность в понимание причин и проявлений кризиса. То привлекается внимание к натуралистической установке в науке и к объективации предмета науки, ведущим к отождествлению учебного предмета с предметной реальностью науки, то внимание обращается на речевые практики, обеспечивающие взаимодействие и «жёстко фиксирующие условия производства научного знания, контролирующие его воспроизводимость» [6, с. 146]. К причинам (истокам?) кризиса авторы относят и двойственность учебного предмета, которая проявляется в том, что он даёт представление о предметном мире и одновременно требует «описания форм человеческой активности по его распределению» [6, с. 147]. Разрыв этой взаимосвязи тоже ведёт к кризису учебного предмета. И вот здесь возникает сомнение: не преувеличивают ли авторы самодовлеющее значение учебного предмета? По-моему, речь должна идти в первую очередь о содержании образования в целом, о кризисе образования и только потом об отдельной его единице. Кроме того, фактический материал, иллюстрирующий кризис учебного предмета, представлен лишь не очень внятным текстом об общей психологии, а взяв в качестве объекта исследования *университет*, авторы приводят пример из теории развивающего обучения Эльконина – Давыдова, относящейся в первую очередь к начальной школе.

Пространные рассуждения наконец приводят к главной, как мне кажется, мысли – дискурсивной природе кризиса учебного предмета, хотя ранее и было сказано, что это

метафора. И приводит в недоумение фраза: «Дискурсивность кризиса учебного предмета не позволяет говорить о нём на языке очевидных фактов. Содержанием суждений становятся факты речи, то, что косвенно указывает не на явление кризиса, а на его свидетельства» [6, с. 150]. Возможно, я заблуждаюсь, но умозрительность самых высоких рассуждений должна сочетаться с очевидными фактами. Неужели нет свидетельств о кризисе учебного предмета в высшей школе? И правомерно ли игнорировать тот факт, что учебный предмет присутствует уже на ступени начального обучения? Свидетельства кризиса тоже даны в отвлечённой форме: разрыв между фундаментальным и прикладным знанием, информационный взрыв, унификация речевых практик, ориентация на профессиональную подготовку как воображаемое будущее. Значит, кризис учебного предмета вряд ли можно охарактеризовать только как эпистемологический. Он связан со многими кризисными процессами, с кризисом образования, который был описан ещё Ф. Кумбсом [7].

Ценность рецензируемой публикации я охарактеризовала в первой части статьи. Но вместе с тем хотела бы как преподаватель (а не философ) сказать о том, что, несмотря на справедливость многих суждений, высказанных авторами, я не соглашусь, что дело образования зависит от кризиса учебного предмета. Если содержание образования в целом не подвластно отдельному преподавателю, то учебный предмет – подвластен. Этот феномен в интерпретации преподавателя и в совместном его освоении с учениками может стать ярким событием в жизни студента, если преподаватель придаст ему динамические характеристики, если в педагогическом взаимодействии раскроет его сущность и значение в общей и специальной (не иллюзорной) образованности, если дискурс предмета станет образцом для обучающихся. И не могу понять, почему выход за пределы дисциплины приведёт к конфликту. Наоборот, в этом случае удаётся показать

«текучесть» знания, его незамкнутость на ограниченном содержании и узкоспециальных компетенциях, его «присутствие» в других областях. Но тогда и дискурс учебного предмета не может быть ограничен сугубо дисциплинарным контентом. Всё это ценится студентами. В чём они – надеюсь, искренне, – признаются. Мне пишут: «Ещё раз Вас благодарю за тот ценнейший материал, которым Вы с нами делитесь»; «Прежде чем я начну отвечать на 10 задание, хочу сказать Вам следующее: я очень благодарна за те проблемы, которые Вы поднимали в своих заданиях, за размышления, которые находили отклик в моей душе, заставляли думать и искать ответы. Мне очень жалко, что так мало времени у меня было для детального прочтения того, что Вы писали, но все Ваши тексты я распечатала и думаю перечитать ещё не один раз»; «Благодарю Вас за высокую оценку и бесценные знания, которые я получила на Вашем курсе “Духовно-нравственное воспитание обучающихся в образовательном процессе”. Благодарю за список литературы, который теперь будет использоваться в моей работе. Спасибо за глубину подачи курса... Благодарю Вас за возможность обогащения педагогического опыта посредством Вашего курса»; «Весьма интересной для нас, магистрантов, была лекция об эмоциональном настрое в классе, об умении создать не учебную ситуацию только, а событие обучения, образования. При определённой подготовке сама встреча преподавателя и учащихся может стать событием. Событийность в образовательном процессе – как антитеза будничности, монотонности, унылой повседневности – должна вдохновлять будущих педагогов!»¹. Но это же самое вдохновляет и самого преподавателя, укрепляя оптимистические мотивы деятельности, несмотря на кризис образования или кризис учебного предмета.

¹ Замечу, что эти отзывы магистранты писали не в процессе опроса и не по просьбе преподавателя, а «просто так», по завершении курса.

Учебный предмет может жить не только как дескрипция программ, стандартов, предписаний, а как смыслообразующий компонент учебного процесса. Именно поэтому философские оценки могли бы быть дополнены оценками дидактическими, которые представлены в классической теории обучения (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.), где учебный предмет представлен в системе: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Вызывает сожаление, что дидактические исследования прошлого забываются, несмотря на возможность актуализировать его идеи, по-новому осмыслить категорию *предметность обучения* [8].

Считаю, что пафос статьи, её ключевые идеи вступают в конфликт с порой категоричными суждениями о конфигурации учебного предмета, о заданности позиций преподавателя и ученика, об исключении последнего из производства мысли, о преподавателе как учётике выполненных заданий. Акцент на кризисе учебного предмета как прежде всего семиологической проблеме тоже вызывает вопросы. Однако возникшие сомнения говорят о проблеме, которая требует коллективного обсуждения. А это хорошо. Есть возможность говорить о кризисе на уровне очевидных фактов, а не только на уровне теоретических рассуждений.

Литература

1. Рындин Д.Г. Мераб Мамардашвили: событие мысли и педагогическая практика // Высшее образование в России. 2019. № 1. С. 104–118.
2. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). URL: domknig.com/read_241587-1
3. Полонников А.А. Образовательные политики письма и чтения (Комментарий к статье Д.Г. Рындина) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 119–129.
4. Азарова Н.М. Язык философии и язык поэзии – движение навстречу (грамматика, лексика, текст). М.: Логос; Гнозис, 2010. 496 с.
5. Бальбуров Э.А. Философская речь в системе языка // Критика и семиотика. Вып. 13. Новосибирск – М., 2009. С. 7–27. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/balburov-09.htm>
6. Сапунов М.Б., Полонников А.А. Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 144–157.
7. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. М.: Прогресс, 1970. 261 с.
8. Предметность обучения в школьном образовательном процессе / Под ред. Е.О. Ивановой, И.М. Осмоловской. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 382 с.; Осмоловская И.М. Предметность обучения и учебные предметы в контексте различных дидактических подходов // Образование и наука. 2012. № 7. С. 67–78.

Статья поступила в редакцию 22.02.19

После доработки 03.03.19

Принята к публикации 15.03.19

Small Reviews

(About the Event of Thought and the Crisis of Subject)

Alevtina S. Robotova – Dr. Sci. (Education), Prof., Department of Theory and History of Pedagogy, e-mail: asrobotova@yandex.ru

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

Address: 48, bldg. 11, Moika River emb., St. Petersburg, 191186, Russian Federation

Abstract. The following text is a response to the publication of the journal in the rubric “Philosophy and history of science”. This text is called “Small Reviews”. Why? First of all, because the author has not set the task of a comprehensive analysis of publications. The text focuses on the pedagogical pragmatics of the peer-reviewed articles. In D.G. Ryndin’s article the author was attracted by that part, where the pedagogical practice of M.K. Mamardashvili was analyzed. Assessing the article of

D.G. Ryndin as a whole positively, the reviewer believes that the author failed to convincingly show the poetics of philosophical speech and the fundamental relationship between the content and form of philosophizing and adduces her arguments for such an assessment. In the article devoted to the epistemological crisis of the subject, the reviewer has found many sources for pedagogical reflection and formulated them in the form of several provisions that should obviously be guided by each teacher. The reviewer believes that if the authors gave due consideration to the pedagogical theory and pedagogical characteristics of the subject, they would have enriched their ideas about the crisis of education, its causes and consequences.

Keywords: pedagogical pragmatics, phenomenology of event, event of thought, philosophical form of speech, construction of oral dialogical speech, subject in science, academic subject, crisis of subject, discursive nature of subject

Cite as: Robotova, A.S. (2019). [Small Reviews (About the Event of Thought and the Crisis of Subject)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 4, pp. 160-167. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-160-167>

References

1. Ryndin, D.G. (2019). [Merab Mamardashvili: Event of Thought and Pedagogic Practice]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 1, pp. 104-118. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Mamardashvili, M.K. *Lektsii o Pruste (Psikhologicheskaya Topologiya Puti)* [Lectures about Proust (Psychological Topology of the Path)]. Available at: dom-knig.com/read_241587-1 (In Russ.)
3. Polonnikov, A.A. (2019). [Educational Policies of Writing and Reading (A Commentary on D.G. Ryndin's Article)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 1, pp. 119-129. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Azarova, N.M. (2010). *Yazyk filosofii i yazyk poezii – dvizhenie navstrechu (grammatika, leksika, tekst)* [Language of Philosophy and Language of Poetry – Movement Towards (Grammar, Vocabulary, Text)]. Moscow: Logos, Gnosis Publ., 496 p. (In Russ.)
5. Balburov, E.A. (2009). [Philosophical Speech in the System of Language]. *Kritika i semiotika* [Criticism and Semiotics]. Issue. 13. Novosibirsk-M., pp. 7-27. Available at: <http://www.philology.ru/linguistics1/balbur09.htm> (In Russ.)
6. 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.)
7. Coombs, Ph. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press. 241 p. (Russian translation: Moscow: Progress Publ., 1970, 261 p.)
8. Ivanova, E.O., Osmolovskaya, I.M. (Eds). (2012). *Predmetnost obucheniya v shkolnom obrazovatel'nom protsesse* [Academic Subjects in School Educational Process]. Moscow: FGNU ITIP RAO Publ., 382 p. (In Russ.); Osmolovskaya, I.M. (2012). [The Subject of Training and Subjects in the Context of Various Didactic Approaches]. *Obrazovanie i nauka = Education and science*. No. 7, pp. 67-78. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 22.02.19
Received after reworking 03.03.19
Accepted for publication 15.03.19*

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).

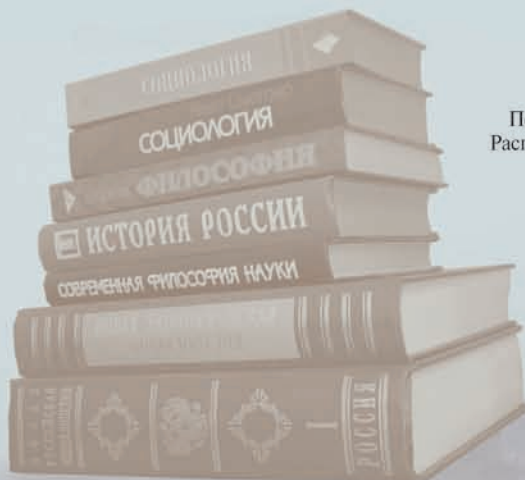
Статьи следует присылать по электронной почте на адрес: vovrus@inbox.ru. Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

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.

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

Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО)

Внешняя независимая оценка
результатов обучения студентов
на соответствие требованиям
ФГОС в период промежуточной
аттестации

165 дисциплин ВО
73 дисциплины СПО
5 дисциплин
общеобразовательного цикла



Формирование
педагогического
анализа результатов



Получение
сертификатов
качества



Преимущества
при профессионально-
общественной
и государственной
аккредитациях



Учет результатов
в проекте «Лучшие
образовательные
программы
инновационной
России»



Возможность
конструирования ПИМ



ФЭПО-pro

Оценка уровня фундаментальной
подготовки студентов по окончании
второго курса

- » УГСН 38.00.00, 40.00.00, 44.00.00
- » Использование модели полидисциплинарных ПИМ
- » Проведение тестирования одновременно во всех вузах-участниках
- » Видеотрансляция на протяжении всего экзамена
- » Получение студентами именных сертификатов ФЭПО-pro



www.i-exam.ru
nii.mko@gmail.com
8 (8362) 42-24-68, 64-16-88

НИИ мониторинга качества образования