

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

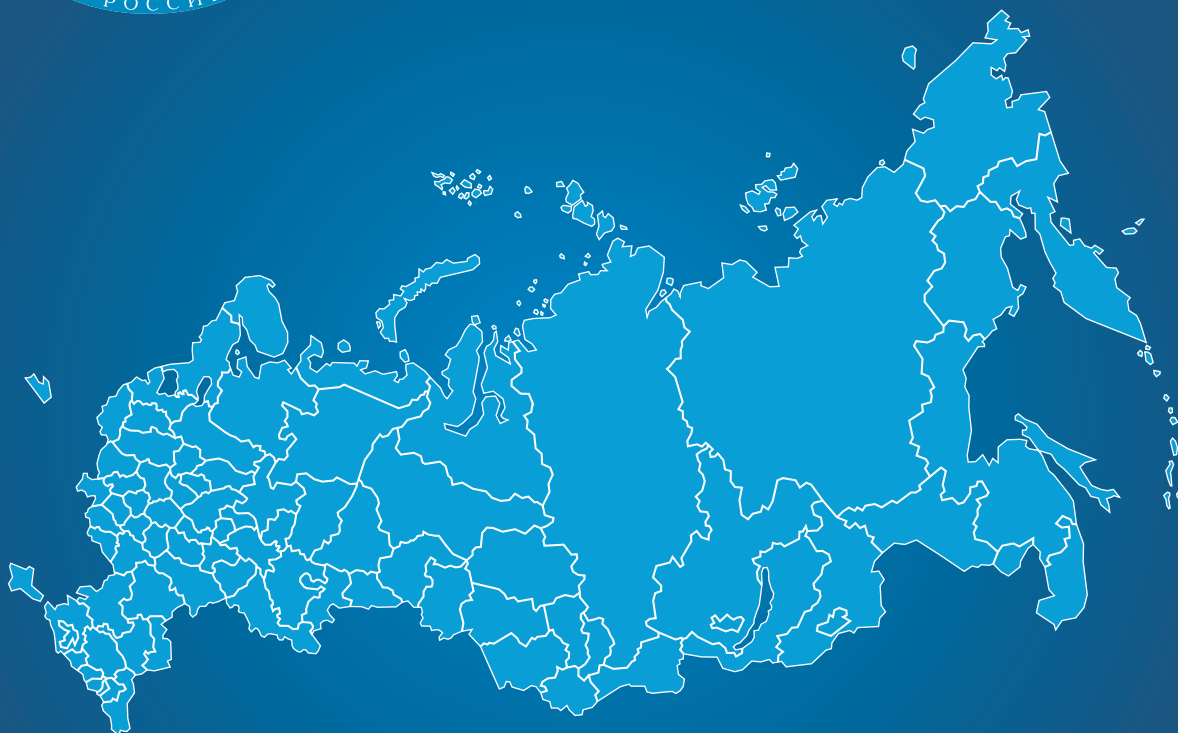
11/2020

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



250-й номер



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

Журнал издается с 1992 года

eqar///

DEQAR

новый инструмент
международного признания
качества образования



XXV А

25 лет
системе
аккредитации
образования
в России



сентябрь 2018

По итогам международной профессионально-общественной аккредитации 17 образовательных программ **Челябинского государственного университета** включены в **DEQAR** – Европейский реестр программ, признаваемых в европейском пространстве высшего образования.

Международная аккредитация элиты российского образования



Национальный центр
профессионально-общественной
аккредитации

8 927 888 60 00
аккредитация.рф

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

11 /2020

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

Содержание

250-й номер

Contents3

Направления модернизации высшего образования

М.В. ДЕМИН, Н.Н. ШУШАРИНА. Модель повышения эффективности
деятельности административно-управленческого персонала федерального
университета9

Д.А. ЕНДОВИЦКИЙ, Ю.А. БУБНОВ, К.М. ГАЙДАР. Современное
состояние автономии российских университетов (взгляд со стороны
ректорского корпуса)21

Социология высшего образования

Г.Е. ЗБОРОВСКИЙ, П.А. АМБАРОВА. Становление и развитие
зарубежной социологии высшего образования (обзор)33

А.О. ГРУДЗИНСКИЙ, И.В. ГУСЬКОВА, Н.Е. СЕРЕБРОВСКАЯ,
В.В. МАРИКО. О магистерской программе «Управление креативным
персоналом»: методологические основания51

Университет и регион

С.А. СМЕРНОВ. Образовательное пространство города в категориях
антропопрактик заботы. Идея конфигуратора63

А.А. ПОПОВ, П.П. ГЛУХОВ. Роль университетов в конкурентоспособности
городов и городских агломераций75



Соучредители: Московский
политехнический
университет;

Ассоциация технических
университетов

Главный редактор:
М. Б. Сапунов

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

Редакторы:
О. Ю. Миронова
Н. Н. Жильцов

Ответственный секретарь:
Д. В. Давыдова

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

Тел.: (495)-223-05-23,
доб. 4141, 4142, 4078
e-mail: vovrus@inbox.ru
vovr@bk.ru

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

Издатели:
Московский политехнический
университет
Адрес: 107023, Россия, г. Москва,
ул. Б. Семеновская, д. 38

Российский университет
дружбы народов
Адрес: 117198, Россия, Москва,
ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Подписано в печать с
оригинал-макета 27.10.2020
Выход в свет 25.11.2020.
Усл. п. л. 11. Тираж 600 экз.

Заказ №

Отпечатано в типографии
Издательско-полиграфического
комплекса РУДН.

Адрес:
115419, Москва, Россия,
ул. Орджоникидзе, д. 3,
тел.: (495) 952-04-41;
e-mail: publishing@rudn.ru

© «Высшее образование
в России»

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

Педагогика высшей школы

D.A. MEZENTCEVA, E.S. DZHAVLAKH,
O.V. ELISEEVA, A.Sh. BAGAUTDINOVA.

On the Question of Pedagogical Digital Competence.88

А.И. САТДЫКОВ, Б.А. САЗОНОВ. Признание
квалификаций, полученных в результате
неформального и информального обучения:
зарубежный опыт и перспективы российской
практики 98

Философия науки и образования

А.Е. РАЗУМОВ. Личность. Движение мысли
во времени. Существование112

Н.А. ЛЮРЬЯ. Семиотическая диагностика:
методология измерения эффективности
трансформаций в образовании122

Из жизни вуза

Науки об образовании в техническом вузе.128

С.Г. ВИНОГРАДОВА, А.Т. СМЕРНОВА.
Модель трансформации вуза: теория и практика.129

Д.В. ДУБРОВ, М.В. КОЧЕТКОВ, В.Ю. СТЕКЛЯННИКОВ.
Работодатель как актор студентоцентрированного
образования: опыт реализации141

М.В. КОЧЕТКОВ. Инновации в образовании.
Как отделить зёрна от плевел?153



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА

LIBRARY.RU

Пятилетний импакт-фактор

РИНЦ-2019, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	2,423
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,004
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,707
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,359
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,240
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	0,985
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,865
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,838
ПЕДАГОГИКА	0,666
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,452
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,268
ALMA MATER	0,266

Contents

Areas of Education Modernization

M.V. DEMIN, N.N. SHUSHARINA. Efficiency Improvement Model for Administrative and Management Personnel of the Federal University. Pp. 9-20

D.A. ENDOVITSKIY, Yu.A. BUBNOV, K.M. GAIDAR. Autonomy of Modern Russian Universities: Rectors' Attitude. Pp. 21-32

Higher Education: Critical Discourse

G.E. ZBOROVSKY, P.A. AMBAROVA. The Formation and Development of Foreign Sociology of Higher Education: A Review. Pp. 33-50

A.O. GRUDZINSKIY, I.V. GUSKOVA, N.E. SEREBROVSKAYA, V.V. MARIKO. About the Master's Program "Creative Personnel Management": Methodological Foundations. Pp. 51-62

University and Region

S.A. SMIRNOV. City Educational Environment in Terms of Anthropopractices of Care. The Idea of Configurator. Pp. 63-74

A.A. POPOV, P.P. GLUKHOV. The Role of Universities in the Competitiveness of Cities and Urban Agglomerations. Pp. 75-87

Higher School Pedagogy

D.A. MEZENTCEVA, E.S. DZHAVLAKH, O.V. ELISEEVA, A.Sh. BAGAUTDINOVA. On the Question of Pedagogical Digital Competence. Pp. 88-97

A.I. SATDYKOV, B.A. SAZONOV. Recognition of Qualifications Obtained as a Result of Non-Formal and Informal Learning: Foreign Experience and Prospects for Russian Practice. Pp. 98-111

Philosophy of Science and Education

A.E. RAZUMOV. Personality. Development of Thought Throughout Time. Existence. Pp. 112-121

N.A. LYURYA. Semiotic Diagnostics: Methodology for Measuring Education Transformation Efficiency. Pp. 122-127

University Life

Educational Studies at Technical University. P. 128

S.G. VINOGRADOVA, A.T. SMIRNOVA. University Transformation Model: Theory and Practice. Pp. 129-140

D.V. DUBROV, M.V. KOCHETKOV, V.YU. STEKLYANNIKOV. Employer as an Actor of Student-Centered Education: Implementation Experience. Pp. 141-152

M.V. KOCHETKOV. Innovative in Education, or How to Separate the Wheat from the Chaff? Pp. 153-166



Co-founders:

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

Editor-in-Chief:

M.B. Sapunov

Deputy Editors-in-Chief:

E.A. Gogonenkova,
N.P. Lyabina

Executive secretary:

D.V. Davydova

Editors:

O.Yu. Mironova
N.N. Zhiltsov

Editorial office. Postal address:

2A, Pryanishnikova str., Moscow,
127550, Russian Federation

tel. +7 (495) -223-05-23,
extension 4078

e-mail: vovrus@inbox.ru,
vovr@bk.ru

www.vovr.elpub.ru;

www.vovr.ru

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

Publishers:

Moscow Polytechnic University

Address: 38 Bolshaya
Semenovskaya str, Moscow,
107023, Russian Federation

Peoples' Friendship
University of Russia

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

Printed at RUDN

Publishing House:

3 Ordzhonikidze str., Moscow,
115419, Russian Federation
Ph. +7 (495) 952-04-41;

e-mail: publishing@rudn.ru

Copies printed – 600

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



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.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 науки и высшего образования РФ для публикации результатов научных исследований.

Редакционная коллегия

БЕДНЫЙ Б.И. (проф., ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ А.В.** (проф., Тверской государственный 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., МГУ им. М.В. Ломоносова); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (проф., РГГУ); **ЛУКАШЕНКО М.А.** (проф., МФПУ «Синергия»); **МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В.** (проф., ТГПУ); **ПЕТРОВ В.А.** (проф., НИТУ «МИСиС»); **РАИЦКАЯ А.К.** (проф., МГИМО); **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); **ТЕРЕНТЬЕВ Е.А.** (ст. науч. сотрудник, НИУ «Высшая школа экономики»); **ФИЛИППОВ В. М.** (проф., акад. РАО, президент РУДН); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф., Томский государственный университет); **ШЕЙНБАУМ В.С.** (проф., Губкинский университет)

Международный редакционный совет

АЛЕКСАНДРОВ А.А. (проф., ректор, МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (Генеральный секретарь IGIP, проф., Университет прикладных наук Каринтии); **БАДАРЧ Дендев** (проф., директор департамента ЮНЕСКО, Париж); **де ГРААФ Эрик** (гл. ред. *European Journal of Engineering Education*, проф., Алборгский университет); **ГРУДЗИНСКИЙ А.О.** (проф., член рабочей группы по Болонскому процессу при Минобрнауки России); **ЖЕНЬ НАНЬЦИ** (акад., Харбинский политехнический университет, исполнительный директор АТУРК); **ЗГУРОВСКИЙ М.З.** (акад. НАН Украины, ректор, Национальный технический университет Украины); **ЗЕРНОВ В.А.** (проф., ректор, РосНОУ, председатель совета Ассоциации негосударственных вузов); **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); **САДОВНИЧИЙ В.А.** (проф., акад. РАН, ректор, МГУ им. М.В. Ломоносова, президент РСР); **САНГЕР Филипп** (проф., Университет Пердью, США)



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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

Alexander I. CHUCHALIN – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Tomsk State University, chai@tpu.ru

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

Vladimir M. FILIPPOV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of RAE, RUDN University, president@rudn.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., Lomonosov Moscow State University, ivahnen@rambler.ru

Vasiliy 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@mfpa.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

Lilia K. RAITSKAYA – Dr. Sci. (Education), Cand. Sci. (Economics), Prof., MGIMO University (Moscow) – Moscow State Institute of International Relations (University), e-mail: raitskaya.l.k@inno.mgimo.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

Vasiliy S. SENASHENKO – Dr. Sci. (Physics), Prof. of the Department of Comparative Educational Policy, People's Friendship University of Russia, vsenashenko@mail.ru

Viktor S. SHEINBAUM – Cand. Sci. (Engineering), Prof., Gubkin Russian State University of Oil and Gas, shvs@gubkin.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

Evgeniy A. TERENCEV – Cand. Sci. (Sociology), Chief Researcher, National Research University Higher School of Economics, eterentev@hse.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”, degraafe@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

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

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

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

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. 20-25). 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.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-9-20>

Модель повышения эффективности деятельности административно-управленческого персонала федерального университета

Демин Максим Викторович – канд. физ.-мат. наук, проректор по научной работе. E-mail: MDemin@kantiana.ru

Шушарина Наталья Николаевна – канд. пед. наук, руководитель службы организации научно-исследовательской деятельности. E-mail: NShusharina@kantiana.ru

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Калининград, Россия
Адрес: 236008, г. Калининград, ул. А. Невского, 14

Аннотация. В условиях дифференциации вузов и создания университетов нового типа, определения новых стратегий их развития задачи достижения высокой степени эффективности в управлении персоналом, приобретения и пополнения им соответствующих профессиональных компетенций приобретают стратегическую значимость. В частности, актуальной становится разработка адаптированной под реалии современного университета модели трансформации системы оплаты труда сотрудников административно-управленческого сектора, основанная на создании конкурентной среды.

Анализ механизмов управления кадровым потенциалом, применяемых в университетах западной Европы, странах СНГ, Прибалтики, позволил предложить модель повышения эффективности деятельности и мотивации административно-управленческого персонала на примере одного из ведущих вузов, участника программы повышения конкурентоспособности 5-100 – Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта. Согласно модели, разработанной в координатах «функционирование – развитие», сформулированы принципы поощрения и критерии стимулирования труда, предложены критерии эффективного контракта и их весовые коэффициенты для АУП университета.

В ходе исследований использован комплексный подход к анализу деятельности АУП, включающий методы PEST-анализа, SWOT-анализа, программно-аналитический анализ данных экспертных опросов.

Ключевые слова: эффективный контракт, административно-управленческий персонал, повышение мотивации сотрудников, управление кадровым потенциалом университета

Для цитирования: Демин М.В., Шушарина Н.Н. Модель повышения эффективности деятельности административно-управленческого персонала федерального университета // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 9-20.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-9-20>

О необходимости внедрения механизмов аттестации и дифференциации сотрудников административно-управленческого аппарата

Решение вопросов эффективного управления персоналом, повышения эффективно-

сти труда и мотивации работников является стратегической задачей жизненного цикла любой организации и социального института. Работа, посвящённая комплексному рассмотрению методов повышения трудовой

мотивации, велась ещё в советской социологии. Было показано, что мотивация к повышению эффективности труда основывается не только на материальной базе – она имеет двухслойную структуру и состоит из комплексного блока ведущих мотивов, которые зависят от уровня жизни работников и конкретных условий их труда [1].

Сегодня в ходе рассмотрения качественных и количественных показателей оценки уровня развития вузов России в контексте их соответствия международным стандартам возникла задача разработки и реализации на практике механизмов аттестации и дифференциации научно-педагогических работников (НПР). Применяются методы как «принудительного характера» (внешняя экспертная оценка деятельности результатов работы сотрудников с последующей аттестацией, обязательства по достижению показателей развития), так и «стимулирующие», порождающие здоровую конкуренцию (дифференциация доходов по критериям соответствия результатов работы показателям конкурентоспособности вузов на международной арене; привлечение преподавателей и исследователей с мирового рынка труда).

Данные подходы и методы находят отражение во внедряемой в ведущих российских вузах системе эффективного контракта. Основные её механизмы, индикаторы и их численные показатели до сих пор не определены, вызывают множество дискуссий и в настоящее время проходят тестовую апробацию [2]. Однако понятно, что они всё же способствуют как повышению мотивации к эффективной работе, так и развитию компетенций НПР.

Постановка проблемы

Между тем оценка уровня компетенций административно-управляющего персонала (АУП), решающего важнейшие задачи управления, контроля, организации труда, исполнения процессуальных требований, до сих пор проводится опосредованно. Из-за

отсутствия конкурентной среды в большинстве университетов стимулирующие доплаты и премии АУП никоим образом не коррелируют с достижениями конкретных показателей или выполнением заданных критериев, а определяются лишь вышестоящим руководством, зачастую «интуитивно».

На отсутствие конкурентоспособной среды в сфере деятельности АУП указывают следующие тенденции, присущие практически всем вузам России:

- бессрочные ставки сотрудников АУП;
- фиксированный размер заработной платы;
- непрозрачная система материальных надбавок;
- односторонняя система взаимодействия с НПР;
- отсутствие эффективной программы кадрового резерва АУП.

Целью настоящей работы является презентация адаптированной под реалии современного федерального университета модели трансформации системы оплаты труда работников АУП, основанной на создании конкурентоспособной среды. Тема эта в высшей степени актуальна, поскольку в настоящее время, в ситуации финансовых и ресурсных ограничений в деятельности вуза традиционные подходы к оценке деятельности персонала уступают место индивидуальному учёту достижений и гибкому регулированию стимулирования каждого работника. Предлагаемая модель повышения эффективности работы и мотивации АУП создана на основе комплексной оценки деятельности АУП федерального университета, включающей методы PEST-анализа, SWOT-анализа, анализа данных экспертных опросов.

Анализ эффективности существующих практик

Административно-управленческий персонал – это инструмент создания в вузе благоприятных условий для реализации образовательной, научной, международной и иных видов деятельности. В этом плане

аппарат управления играет ключевую роль в функционировании университета. Считается, что при регулировании деятельности АУП следует учитывать следующие аспекты условий труда сотрудников:

- соотношение числа работников организации. Поскольку АУП не приносит прибыль напрямую, его избыточный штат приводит к излишним затратам. В зависимости от сферы деятельности организации, оптимальным представляется соотношение от 10 до 40% сотрудников АУП к общей численности работников [3];

- система оплаты труда. Определить эффективность деятельности АУП, привязав объёмы оплаты труда к определённым показателям, бывает довольно сложно. Работодателю приходится рассматривать оптимальные модели системы оплаты труда и мотивации сотрудников отдельно.

В ряде университетов реализуется идея комплексной оценки деятельности АУП, где предполагается разделение ключевых показателей эффективности (КРП) на две группы: а) качество выполнения работы в рамках должностных инструкций и б) степень участия работника в достижении стратегических целей организации [4]. К сожалению, при этом зачастую довольно подробно перечисляются показатели, отражающие «должностные инструкции», однако не приводятся примеры показателей «оценки степени участия работника в достижении стратегических целей организации».

К внешним факторам, оказывающим влияние на процессы интенсификации и стимулирования работы АУП, относятся общие тенденции изменяющейся системы разделения труда. Задачами университета, в том числе его аппарата управления, в части развития кадрового потенциала становятся следующие [5]:

- поддержание привлекательности вуза как работодателя в высококонкурентной среде найма;
- расширение возможностей АУП в достижении стратегических и операционных целей вуза;

- сохранение позитивного отношения трудового коллектива к организационным и технологическим изменениям и инновациям;

- вовлечённость и мотивация персонала на всех уровнях;

- поддержание баланса между работой и личной жизнью для повышения эффективности труда;

- трансфер знаний, включая обмен знаниями между поколениями;

- преемственность лидерства, подготовка и поддержка будущих лидеров;

- обеспечение легитимности стратегических целей вуза.

Многие российские и зарубежные вузы признают наличие проблем, связанных с деятельностью АУП и, как следствие, определением критериев их стимулирования для повышения эффективности [5–9]. Исследователи и практики сходятся во мнении, что необходимо разрабатывать инструменты повышения эффективности деятельности АУП посредством ряда мероприятий, направленных на развитие компетенций, повышение мотивации и вовлечённости сотрудников, формирование организационной культуры и развитие лидерства [11–18].

Одна из основных функций эффективного контракта (ЭК) – это дифференциация оплаты труда АУП, выполняющего работы различной сложности. Исследования показывают, что система ЭК также оказывает положительное влияние на мотивацию сотрудников к саморазвитию и самореализации [19; 20]. Однако положительного эффекта внедрения можно добиться лишь при условии корректного введения показателей результативности, коррелирующих с показателями развития организации в целом, – только при соблюдении данного фактора система ЭК может стать главным инструментом управления развитием университета, необходимым для достижения поставленных стратегических задач.

На сегодняшний день практика перехода на ЭК в российских университетах невелика [21]. Положительный опыт имеют практически только ведущие вузы. Примеры же полностью

Таблица 1

Достоинства и недостатки стимулирования деятельности АУП
(университет Тарту, Эстония)

Table 1

Advantages and disadvantages of administrative and managerial staff activity stimulation
(University of Tartu, Estonia)

Достоинства	Недостатки
– Система оплаты за конечный результат мотивирует сотрудника двигаться дальше. – Прозрачная система доходов. Работник может сравнивать объём выполненной работы за период с результатами коллег, что является стимулом к планированию и реализации дальнейшей деятельности. – Критерии результативности унифицированы и дают возможность объективной и сопоставимой оценки работы, проделанной АУП. – Уменьшение временных и трудовых затрат на администрирование и контроль.	– Система стимулирующей оплаты за производительность спровоцировала чрезмерную конкуренцию и конфликты, что негативно сказалось на рабочем климате и общей результативности. – Система оценивания объективна, не учитывает человеческий фактор. – Процветание социального дарвинизма. – Преобладание нездоровой конкуренции. – Критерии, используемые для оценки эффективности, ограничены и не учитывают вклад персонала в развитие Университета и Эстонии в целом.

реализованных на практике кейсов эффективного внедрения ЭК для АУП университета отсутствуют. Учитывая этот факт, обратимся к зарубежным исследованиям, в которых фиксируются проблемы в управлении производительностью АУП при введении стимулирующих выплат и формируются методы их устранения в части разработки критериев ЭК. Некоторые данные обобщены в *таблице 1* на примере Университета Тарту (Эстония) [22].

К основным принципам применяемых на практике систем ЭК относятся следующие.

1. Цели университета и каждого сотрудника АУП должны быть взаимосвязаны и разрабатываться в едином цикле.

2. Разработка и коррекция целей должны проходить одновременно по двум направлениям: «сверху вниз» – для обеспечения связи направления деятельности сотрудника с общим вектором развития организации и «снизу вверх» – для обеспечения учёта интересов сотрудника.

3. Должно быть предусмотрено участие рядовых сотрудников в принятии решений на различных уровнях.

4. Корректировки показателей результативности и эффективности должны проводиться на основе принципа обратной связи.

5. В общие цели должны быть включены «SMART»-цели, которые способствуют по-

вышению эффективности системы мотивации персонала [23; 24].

Модели повышения мотивации сотрудников АУП (кейс БФУ им. И. Канта)

Предлагаемая нами модель в большой степени приближена к ЭК, базирующемуся на трёх принципах: эффективная заработная плата, стимулирующий контракт, индивидуализация трудовых договоров [19]. Первые два принципа позволяют работодателям нанимать более эффективных сотрудников и снижать риски оппортунистического поведения, третий – учитывать особенности функционала и эффективности труда работников как индустриального типа, склонных к стандартизированному характеру трудовых отношений, так и постиндустриального типа, для которых границы этих отношений открыты в пользу большей эффективности.

В настоящей работе на основе анализа внутренних процессов БФУ им. И. Канта предлагаются две ключевые модели повышения мотивации к работе сотрудников АУП, непосредственно связанные между собой: модель градации стимулирующих выплат по направлениям «функционирование – развитие» и модель ЭК (ключевые критерии и их весовые соотношения) для обоих направлений. Сформулируем принципы оплаты труда

сотрудников АУП, в том числе поощрительные – в целях повышения эффективности их работы.

К принципам «функционирования» относятся следующие.

Принцип страхования. Исходит из того, что поощрительная оплата в целом нежелательна. Если нет интенсификации работы, а весь ожидаемый результат труда можно оценить должностными обязанностями («функциональность»), лучше использовать постоянную и фиксированную оплату труда. Данный уровень зарплаты можно с лёгкостью определить из внешних источников ценообразования на рынке труда.

Принцип рациональности. Состоит в том, что каждый сотрудник АУП выбирает свой уровень усилий для повышения эффективности работы по отношению к своему собственному благополучию, какими бы ни были определяющие факторы этого благополучия. Назовём это индивидуальным уровнем минимизации затрат усилий. Чтобы обеспечить высокий уровень усилий со стороны сотрудника, руководитель должен создать схему поощрительного вознаграждения, достаточную для понимания сотрудником того, что это в его интересах. Учитывая, что сотрудник не склонен к риску, ожидаемый уровень вознаграждения за вычетом усилий будет выше при системе поощрительных выплат, чем при системе постоянных выплат.

Принцип равной компенсационной интенсивности. Речь идёт о том, что устанавливать интенсивность стимулов нужно на одном уровне по различным направлениям деятельности. Иначе сотрудник будет нерационально использовать ресурсы, уделяя большее внимание решению выгодных для него задач, предполагающих поощрение. Это может сказаться на издержках вуза в целом.

К принципам «развития» относятся следующие.

Принцип премии за риск. Сотрудник берёт на себя ответственность за выполнение задач, которые напрямую не соотносятся

с его сферой занятости в вузе или превышают круг его должностных обязанностей, учитывая, что исход решения не определён. Дополнительные выплаты оговариваются на этапе начала реализации задачи, исходя из калькуляции требуемых усилий и важности результата, и выплачиваются исключительно в случае успешной реализации. Поэтому в дополнение используется принцип отсроченной компенсации.

Принцип эффективного бюджета оценки. Состоит в том, что вуз должен вкладывать средства и в определение критериев, и в оценку показателей поощрительных выплат.

Принцип информативности. Его суть в том, что стимулирующие и премиальные выплаты показывают лучший результат, когда они основаны на заданных показателях эффективности, достижение которых предполагает включение усилий сотрудника и исключение случайных факторов. В основе принципа лежат задачи, которые можно определить лишь желаемым результатом, но не путём их достижения. Такой формат требует от сотрудников приложения дополнительных усилий, которые потенциально способствуют достижению задач, хотя их сложно оценить в денежном эквиваленте.

Принцип групповой компенсации. Заключается в том, что руководителю лучше обеспечивать поощрительную оплату для группы, чем для отдельного сотрудника.

Не стоит также забывать, что реализация стимулирующих выплат без должного регламентирующего сопровождения может повлечь негативные последствия.

Методика исследования

С учётом факта, что состояние вуза зависит не только от организации внутренних процессов, но также от способности реагировать на внешние изменения и вносить корректировки в регламентацию управления и функционирования, важно проводить анализ ситуации в разрезе внешних и внутренних динамически меняющихся факторов. Для решения данной задачи в

Таблица 2

Матрица PEST-анализа БФУ им. И. Канта

Table 2

PEST analysis matrix – IKBFU

Политические аспекты	Экономические аспекты
1. Федеральные требования роста показателей вузов. 2. Федеральное финансирование модели «Университет 3.0». 3. Рост уровня интернационализации. 4. Статус федерального университета. 5. Геополитические особенности эксклавного региона.	1. Конкуренция сотрудников на рынке труда. 2. Необходимость привлечения университетом внебюджетных средств. 3. Неконкурентоспособность университета на рынке НПП. 4. Университет не автономный, средства привлекаются на НПП. 5. Необходимость прозрачности финансовых процессов.
Социальные аспекты	Технологические аспекты
1. Повышение качества подготовки выпускников. 2. «Открытость региональным процессам». 3. Университет – «элитное» региональное учреждение.	1. Переход в цифровую парадигму. 2. Автоматизация процессов. 3. Основное преимущество в конкуренции – сокращение временных издержек.

аспекте динамики и быстрого реагирования выбраны PEST-анализ и SWOT-анализ – действенные и верифицированные методы комплексной оценки состояния организации (Табл. 2, 3).

Цель проведения SWOT-анализа в рамках данной работы – определение прибыльности модели повышения эффективности работы и мотивации сотрудников АУП. Для качественного проведения SWOT-анализа допустим, что действие всех факторов внешней и внутренней среды является непрерывным.

На основании вышеизложенного предлагается следующая методика комплексного анализа деятельности университета, включающая методы PEST-, SWOT-анализа и состоящая из следующих этапов:

1) определение сильных и слабых сторон деятельности АУП университета, благоприятных факторов и угроз;

2) подбор экспертов из числа сотрудников научных подразделений университета для проведения анкетирования (соответственно разработанным матрицам);

3) анкетирование экспертов с оцениванием сильных и слабых сторон, благоприятных возможностей и угроз с точки зрения их значимости;

4) ранжирование экспертами факторов по 10-балльной шкале.

Для анализа необходимости введения критериев стимулирования АУП и их достаточности была предложена следующая методика анализа эффективности предлагаемых критериев.

1. Формирование перечня критериев деятельности АУП с разделением критериев по двум блокам: функционирование и развитие.

2. Подбор экспертов из числа научно-педагогических работников для проведения анкетирования соответственно разработанным матрицам.

3. Определение экспертами степени важности каждого критерия для университета в целом и для себя лично путём определения значения в интервале от 1 (менее важно) до 10 (абсолютно важно).

4. Ранжирование экспертами факторов по 10-балльной шкале.

5. Определение степени важности каждого критерия методом математического перемножения.

В ходе проведения аналитических исследований была задействована группа респондентов из числа научно-педагогических работников БФУ им. И. Канта в количестве 80 человек. Выборка считается достоверной.

На основании результатов SWOT-анализа были сформированы первоначальные перечни критериев для эффективного контракта

Таблица 3

Матрица SWOT-анализа деятельности АУП БФУ им. И. Канта

Table 3

SWOT analysis matrix of IKBFU administrative and managerial staff activity

Преимущества (сильные стороны)	Недостатки (слабые стороны)
1. Открытость АУП в вопросах коммуникации. 2. Вовлечённость ключевых сотрудников АУП в разработку стратегии развития университета. 3. Высокий уровень возможностей для мобильности (расстояния, денежные ресурсы). 4. Доступ к инструментам повышения квалификаций всех уровней. 5. Комфортные условия работы. 6. Привязанность к месту работы в силу ограниченности региона. 7. Разделение структур на «функционирование – развитие». 8. Формирование и поддержка кадрового резерва. 9. Уровень з/п – средний по региону и выше.	1. Критерий работы – время или число документов, а не более сложные задачи. 2. Многоуровневое распределение функциональных задач (расширенный штат). 3. Неконкурентная внутренняя среда. 4. Несклонность к повышению квалификации. 5. Низкий уровень владения иностранным языком. 6. Низкий уровень ответственности – неприменимость инструментов наказания за ошибки или низкую эффективность. 7. Отсутствие мотивации к участию и решению проблем НТР и студентов. 8. Отсутствие мотивации к оптимизации процессов. 9. Устоявшаяся «перевернутая» иерархическая система управления. 10. Фиксированный уровень з/п.
Возможности	Угрозы
1. Выведение части процессов на аутсорсинг. 2. Имеющийся бюджет развития, который можно использовать для внедрения системы ЭК для АУП. 3. Кадровый резерв (университет – непрерывный источник кадров). 4. Малый размер структуры и гибкость к трансформациям. 5. Пересмотр и сокращение необходимого функционала. 6. Привлечение внешних экспертов к оценке деятельности. 7. Сокращение штата путём перераспределения нагрузки.	1. Потеря ключевых и эффективных НТР (приведёт к снижению показателей, бюджетного финансирования, ВБС). 2. Убыточность университета (огромные издержки на з/п). 3. Устаревание и неконкурентоспособность системы в силу отсутствия развития АУП.

АУП БФУ им. И. Канта по двум направлениям: «развитие – функционирование».

Р.1 – Аprobация и внедрение современных цифровых технологий в профессиональной деятельности; Р.2 – Заключение «живых» международных договоров между комплементарными научными группами вуза и иностранными организациями; Р.3 – Инициативная проектная деятельность; Р.4 – Организация мероприятий для научных сотрудников по стимулированию научной деятельности; Р.5 – Стимулирование научных сотрудников к написанию заявок на гранты с сопровождением; Р.6 – Участие в мероприятиях по популяризации научной деятельности вуза; Р.7 – Участие в разработке и реализации стратегии развития вуза; Р.8 – Формирование научных групп для подачи заявок и участия в междисциплинарных НИР; Р.9 – Число публикаций по профилю деятельности в вузе; Р.10 – Число

разработанных и внедрённых рационализаторских решений, позволяющих оптимизировать процессы; Р.11 – Число разработанных и внедрённых решений, позволяющих дополнительно автоматизировать процессы.

Ф.1 – Аттестация компетенций (например, метод 360 градусов); Ф.2 – Воспитание кадрового резерва, грамотный подбор персонала; Ф.3 – Количество курируемых (реализуемых) соглашений и контрактов; Ф.4 – Количество подготовленных отчётов, выполненных в срок и без замечаний; Ф.5 – Уровень владения иностранными языками; Ф.6 – Уровень коммуникации и эффективность деятельности (оценка пользователей – НТР); Ф.7 – Уровень открытости (представление функционала на сайте, представление результатов деятельности, отчётности); Ф.8 – Число верно решённых задач, не повлёкших за собой необратимые последствия для организации; Ф.9 – Число оформленных заявок для научных групп без откло-

Таблица 4

Нормированные итоговые суммарные значения оценок критериев, рассчитанные по результатам опроса респондентов

Table 4

Normalized summary values for estimated criteria obtained from survey results processing

Блок	Критерий	Важность для:			Сумма
		БФУ	НИД БФУ	Сотрудника БФУ	
Развитие	P.1	8,516	8,065	7,613	24,194
	P.2	8,613	8,516	7,903	25,032
	P.3	7,379	7,103	5,690	20,172
	P.4	7,806	7,774	6,581	22,161
	P.5	8,161	8,903	7,000	24,065
	P.6	8,097	7,452	6,516	22,065
	P.7	7,871	7,065	5,194	20,129
	P.8	8,129	8,323	6,903	23,355
	P.9	6,548	5,935	3,452	15,935
	P.10	7,742	7,742	6,226	21,710
	P.11	8,129	7,774	7,065	22,968
Функционал	Ф.1	7,214	6,679	5,000	18,893
	Ф.2	8,839	8,968	8,000	25,806
	Ф.3	8,097	8,194	6,000	22,290
	Ф.4	7,226	6,903	6,323	20,452
	Ф.5	8,710	9,032	7,903	25,645
	Ф.6	8,419	8,065	8,387	24,871
	Ф.7	8,667	7,933	6,633	23,233
	Ф.8	8,258	7,774	5,871	21,903
	Ф.9	8,645	9,097	7,871	25,613
	Ф.10	7,323	7,097	6,613	21,032
	Ф.11	8,226	7,032	4,258	19,516

нения по формальным нарушениям; Ф.10 – Число повышений квалификации по профилю деятельности; Ф.11 – Эффективность прохождения аттестаций надзорными органами.

Предложенные критерии разработаны в первую очередь для оценки научно-исследовательской деятельности (НИД) университета, однако результаты анализа показывают возможность экстраполяции предложенных критериев на весь штат АУП с выявлением релевантных для той или иной сферы критериев / их весовой значимости.

В таблице 4 представлены нормированные итоговые суммарные значения оценок критериев, рассчитанные по результатам опроса респондентов.

Проведённый анализ при планировании качества позволяет наметить пути совершенствования деятельности АУП в части введе-

ния следующих критериев стимулирования. Блок «Развитие»: P.2; P.1; P.5; P.8; P.11. Блок «Функционирование»: Ф.2; Ф.5; Ф.9; Ф.6; Ф.7.

Весовые коэффициенты между критериями блока «Развитие» представлены в таблице 5, между критериями блока «Функционирование» – в таблице 6.

Для определения весового коэффициента между блоками «Развитие» и «Функционирование» необходима апробация разработанной модели и получение первоначальных экспериментальных данных, позволяющих оценить дифференциацию вклада в развитие университета.

Заключение

В статье представлена модель повышения эффективности деятельности и мотивации сотрудников АУП путём трансформации

Таблица 5

Весовые коэффициенты между критериями блока «Развитие»

Table 5

Criteria weighting for “Development” block

Критерий	Весовой коэффициент
P.2	3,06
P.1	2,23
P.5	2,10
P.8	1,39
P.11	1

системы оплаты труда на примере БФУ им. И. Канта. В ходе разработки модели был проведён подробный анализ эффективности деятельности АУП, уровня их взаимодействия с ключевыми стейкхолдерами университета, выявлены проблемные точки, тормозящие развитие вуза, разработана схема комбинации управленческих механизмов, способствующая формированию конкурентной среды в организации, предложены критерии эффективного контракта и их весовые коэффициенты для АУП университета.

Литература

1. Ядов В.А. Мотивация труда: проблемы и пути исследования // Советская социология. М.: Наука, 1982. Т. 2. С. 118–129.
2. Курбатова М.В., Донова И.В. Эффективный контракт в высшем образовании: результаты реализации проекта // Журнал институциональных исследований. 2019. Т. 11. № 2. С. 122–145. DOI: <http://dx.doi.org/10.17835/2076-6297.2019.11.2.122-145>
3. Иванов Ю.В., Колесникова С.В., Холодова А.Н. Рационализация численности персонала государственного предприятия // Управление персоналом. 2007. № 4. С. 50–52.
4. Мяскина Е.В., Житкова В.А. Система комплексной оценки административно-управленческого персонала в вузе: практика и особенности // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 1 (22). DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-2>
5. Prerna L. Transforming HR in the digital era: Workforce analytics can move people specialists to the center of decision-making // Human Resource Management International Digest.

Таблица 6

Весовые коэффициенты между критериями блока «Функционирование»

Table 6

Criteria weighting for “Functionality” block

Критерий	Весовой коэффициент
Ф.2	3,57
Ф.5	3,41
Ф.9	3,38
Ф.6	2,64
Ф.7	1

2015. Vol. 23, no. 3, pp. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.1108/HRMID-03-2015-0051>

6. Randall S., Jackson E., Tarique I. Global talent management and global talent challenges: Strategic opportunities for IHRM // Journal of World Business. 2011. Vol. 46. No. 4. P. 506–516.
7. Tarique I., Schuler R.S. Global talent management: Literature review, integrative framework, and suggestions for further research // Journal of world business. 2010. Vol. 45. No. 2. P. 122–133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2009.09.019>
8. Митина О.В., Бедрачук И.А. Разнообразие подходов к материальному стимулированию персонала с целью повышения результативности деятельности вуза // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 4. С. 64–72.
9. Боровская М.А., Краюшкина Г.А., Масыч М.А., Шевченко И.К. Экономико-правовые основы реализации системы эффективного контракта в высшей школе // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 1. С. 18–24.
10. Hollenbeck J.R., Noe R.A., Gerhart B.A. Human resource management: Gaining a competitive advantage. NY: McGraw-Hill Education, 2018.
11. Muradian R., Corbera E., Pascual U., Kosoy N., May P.H. Reconciling theory and practice: An alternative conceptual framework for understanding payments for environmental services // Ecological economics. 2010. Vol. 6. P. 1202–1208. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2009.11.006>
12. Petrides L.A., Nodine T.R. Knowledge management in education: defining the landscape. Institute for the Study of Knowledge Management in Education, 2003. 36 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477349.pdf>
13. Курбатова М.В., Казан Е.С., Анафина Н.Ф. Поведение работников вузов в условиях ре-

- формирования высшего профессионального образования: проблема выбора // Социологические исследования. 2015. № 2. С. 122–133.
14. Юрьев В. Региональный университет: новый этап модернизации // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 59–73.
 15. Кузубов С.А., Ивлев А.В. Новая система оплаты труда в вузе: состояние и перспективы // Финансовая аналитика: проблемы и решения. 2010. № 8. С. 9–17.
 16. Томилин О.Б., Кочугаев П.Н., Сухарев А.А., Массерова Н.Н. Компетенции академического и административного персонала университета и инновационная деятельность // Университетское управление: практика и анализ. 2007. № 1. С. 51–59.
 17. Бедрячук И.А., Митина О.В. Эффективный контракт с преподавателем как инструмент повышения эффективности деятельности вуза // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 1 (95). С. 39–52.
 18. Кузубов С.А., Ивлев А.В., Даниленко Н.И. Об оценке человеческого капитала вуза // Фундаментальные и прикладные исследования экономических проблем и перспектив развития современных организаций: Сб. науч. трудов международной науч.-практ. конференции. Августовские чтения 2016 / Под ред. С.Г. Журавина, В.Н. Немцева. Магнитогорск: Магнитогорский гос. технический ун-т им. Г.И. Носова, 2016. С. 23–30.
 19. Курбатова М.В., Левин С.Н. Эффективный контракт в системе высшего образования РФ: теоретические подходы и особенности институционального проектирования // Журнал институциональных исследований. 2013. Т. 5. № 1. С. 55–80.
 20. Сенашенко В.С., Халин В.Г. Об эффективном контракте в высшей школе России // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 105–110.
 21. Никулина И.Е. Эффективный контракт в вузе как драйвер повышения качества труда научно-педагогических работников // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 9–19.
 22. Türk K. Performance appraisal and the compensation of academic staff in the University of Tartu // Baltic Journal of Management. 2008. Vol. 3 (1). P. 40–54. DOI: <https://doi.org/10.1108/17465260810844257>
 23. Исакова Д.В. Система управления по целям // Научные записки НГУЭУ. 2010. № 1. С. 46–52.
 24. Скриптунова Е. Основные показатели эффективности предприятия, которые необходимо знать руководителю, чтобы эффективно управлять и видеть истинное положение дел на своём предприятии // Менеджмент сегодня. 2003. № 3. С. 45–51.

Статья поступила в редакцию 25.06.2020

После доработки 12.07.20

Принята к публикации 20.09.20

Efficiency Improvement Model for Administrative and Management Personnel of the Federal University

Maksim V. Demin – Cand. Sci. (Phys. and Math.), Vice-rector for scientific work, e-mail: MDemin@kantiana.ru

Natalia N. Shusharina – Cand. Sci. (Education), Head of research organization department, e-mail: NShusharina@kantiana.ru

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Address: 14, A. Nevsky str., Kaliningrad, 236008, Russian Federation

Abstract. At the present stage of modernization and development of the higher education system in the Russian Federation, universities are being differentiated with the aim of creating new university types and shaping new strategies for their development and, thus, achieving high efficiency of personnel management and acquiring professional competences. These tasks are of strategic importance. It is a matter of urgency to develop a model for administrative staff remuneration system transformation based on a competitive environment and adapted to the realities of the modern federal university. In this work, basing on the analysis of human resource management mechanisms of universities in Western Europe, the CIS countries, and the Baltic states, the efficiency and mo-

tivation improvement model for administrative and managerial personnel is proposed. The model is exemplified by case of the Immanuel Kant Baltic Federal University, which is one of the leading universities of the Russian Federation and a participant of Russian Academic Excellence Project 5-100. The staff incentive scheme and the labor stimulation criteria were formulated according to the proposed model following the “functioning – development” concept, effective contract criteria for administrative and managerial staff in university and respective weights were proposed.

This study is based on a comprehensive approach to the administrative and managerial staff activity analysis, which includes methods of PEST analysis, SWOT analysis, and analytical analysis of data from expert surveys. The correlation analysis of the results was performed using specialized program written in Python.

Keywords: effective contract, administrative and managerial staff, staff incentive scheme, university human resources management

Cite as: Demin, M.V., Shusharina, N.N. (2020). Efficiency Improvement Model for Administrative and Management Personnel of the Federal University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 9-20. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-9-20>

References

1. Yadov, V.A. (1982). Labor Motivation: Problems and Research Paths. In: *Sovetskaya sociologiya* [Soviet Sociology]. Vol. 2. Moscow: Nauka Publ., pp. 118-129. (In Russ.)
2. Kurbatova, M.V., Donova, I.V. (2019). Effective Contract in Higher Education: Some Results of Project Implementation. *Zhurnal institutsional'nykh issledovaniy = Journal of Institutional Studies*. Vol. 11, no. 2, pp. 122-145. DOI: <http://dx.doi.org/10.17835/2076-6297.2019.11.2.122-145> (In Russ., abstract in Eng.)
3. Ivanov, Yu.V., Kolesnikova, S.V., Kholodova, L.N. (2007). [State Enterprise Headcount Rationalization]. *Upravlenie personalom* [Personnel Management]. No. 4, pp. 50-52. (In Russ.)
4. Myalkina, E.V., Zhitkova, V.A. (2018). System of Complex Evaluation of Administrative Staff in the University: Practice and Features. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. Vol. 6, no. 1 (22). DOI: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-2> (In Russ., abstract in Eng.)
5. Prerna, L. (2015). Transforming HR in the Digital Era: Workforce Analytics Can Move People Specialists to the Center of Decision-Making. *Human Resource Management International Digest*. Vol. 23, no. 3, pp. 1-4. DOI: <https://doi.org/10.1108/HRMID-03-2015-0051>
6. Randall, S., Jackson, E., Tarique, I. (2011). Global Talent Management and Global Talent Challenges: Strategic Opportunities for IHRM. *Journal of World Business*, Vol. 46, no. 4, pp. 506–516.
7. Tarique, I., Schuler, R.S. (2010). Global Talent Management: Literature Review, Integrative Framework, and Suggestions for Further Research. *Journal of world business*. Vol. 45, no. 2, pp. 122-133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2009.09.019>
8. Mitina, O.V., Bedrachuk, I.A. (2012). Different Approaches for Staff Incentive to Improve the University Activity Efficiency. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 4, pp. 64-72. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Borovskaya, M.A., Krayushkina, G.A., Masych, M.A., Shevchenko, I.K. (2014). Economical and Legal Bases of the Effective Contract at the Higher School. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 1 (89), pp. 18-24. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Hollenbeck, J.R., Noe, R.A., Gerhart, B.A. (2018). *Human Resource Management: Gaining a Competitive Advantage*. NY: McGraw-Hill Education, 800 p.

11. Muradian, R., Corbera, E., Pascual, U., Kosoy, N., May, P.H. (2010). Reconciling Theory and Practice: An Alternative Conceptual Framework for Understanding Payments for Environmental Services. *Ecological economics*. Vol. 69, no. 6, pp. 1202-1208. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2009.11.006>
12. Petrides, L.A., Nodine, T.R. (2003). *Knowledge Management in Education: Defining the Landscape*. Institute for the Study of Knowledge Management in Education. 36 p. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477349.pdf>
13. Kurbatova, M.V., Kagan, Ye.S., Aparina, N.F. (2015). Behavior of University Employees During Higher Education Reforms: An Issue of Choice. *Sotsiologicheskie Issledovaniia = Sociological Studies*. No. 2 (370), pp. 122-133. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Yuriev, V. (2004). [Regional University: A New Stage of Modernization]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 59-73. (In Russ.)
15. Kuzubov, S.A., Ivlev, A.V. (2010). A New Wage System in the University: State and Prospects. *Finansovaya analitika: problem i resheniya = Financial Analytics: Problems and Solutions*. No. 8, pp. 9-17 (In Russ.)
16. Tomilin, O.B., Kochugaev, P.N., Sukharev, L.A., Masserova, N.N. (2007). Competences of Academic and Administrative University Staff and Innovative Activity. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 1, pp. 51-59. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Bedrachuk, I.A., Mitina, O.V. (2015). Effective Contract with a Lecturer as an Instrument Upgrading University Efficacy. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 1 (95), pp. 39-52. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Kuzubov, S.A., Ivlev, A.V., Danilenko, N.I. (2016). [On the Assessment of the Human Capital of a University] In: *Fundamental'nyye i prikladnyye issledovaniya ekonomicheskikh problem i perspektiv razvitiya sovremennykh organizatsiy* [Fundamental and Applied Research on Economic Problems and Development Prospects of Modern Organizations: Proc. Sci. and Pract. Conf. Aug. 24, 2016]. Magnitogorsk: Nosov Magnitogorsk State Technical University Publ., pp. 23-30. (In Russ.)
19. Kurbatova, M.V., Levin, S.N. (2013). Effective Contract in Higher Education of the Russian Federation: Theoretical Approaches and Features of Institutional Design. *Zhurnal institutsional'nykh issledovaniy = Journal of Institutional Studies*. Vol. 5, no. 1, pp. 55-80. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Senashenko, V.S., Khalin, V.G. (2015). On the Effective Contract in Higher School of Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 27-36. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Nikulina, I.E. (2018). Effective Contract at the University as a Driver of Work Quality Improvement of Scientific and Pedagogical Workers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 5, pp. 9-19. (In Russ., abstract in Eng.)
22. Türk, K. (2008). Performance Appraisal and the Compensation of Academic Staff in the University of Tartu. *Baltic Journal of Management*. Vol. 3, no. 1, pp. 40-54. DOI: <https://doi.org/10.1108/17465260810844257>
23. Isakova, D.V. (2010). [Goal Management System]. *Nauchnyye zapiski NGUEU = Scientific Notes of Novosibirsk State University of Economics and Management*. No. 1, pp. 46-52. (In Russ.)
24. Skriptunova, E. (2003). [Key Performance Indicators of an Enterprise That a Manager Needs to Know in Order to Effectively Manage and See the True State of Affairs at His Enterprise]. *Menedzhment segodnya = Management today*. No. 3, pp. 45-51. (In Russ.)

The paper was submitted 25.06. 20

Received after reworking 12.07.20

Accepted for publication 20.09.20

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-21-32>

Автономия современных российских университетов (взгляд со стороны ректорского корпуса)

Ендовицкий Дмитрий Александрович – д-р экон. наук, проф., ректор, вице-президент Российского союза ректоров. E-mail: rector@vsu.ru

Бубнов Юрий Александрович – д-р филос. наук, проф., проректор по контрольно-аналитической и административной работе, декан факультета философии и психологии. E-mail: bubnov@vsu.ru

Гайдар Карина Марленовна – д-р психол. наук, доцент, зав. кафедрой общей и социальной психологии. E-mail: gaydar@phipsy.vsu.ru

Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия

Адрес: 394006, г. Воронеж, Университетская пл., 1

***Аннотация.** Проблема вузовской автономии насчитывает столетия. Вместе с тем она, не потеряв своей актуальности и сегодня, далека от окончательного разрешения. Данная проблема по-разному решалась в различные исторические периоды и в разных странах. Однозначность в подходах к её разработке отсутствует и сегодня. Особо значимой она является для современной России, перед которой стоит задача добиться конкурентоспособности отечественной высшей школы в мировом образовательном пространстве и обеспечить такое её качественное функционирование, которое стало бы прочным фундаментом дальнейшего прогресса и процветания страны. Авторы выделяют в исследовании этой проблемы новый аспект, а именно оценку состояния автономии российских университетов со стороны ректорского корпуса региональных вузов. При этом подчёркивается, что субъективно-психологическая грань вопроса не менее важна, чем его правовые или экономические аспекты, поскольку мнение ректоров, как правило, отражает консолидированную позицию многотысячных коллективов работников высшей школы, социальное самочувствие которых – это существенный фактор эффективности работы вузов. На материале данных анкетирования выявлены некоторые специфические позиции, с одной стороны, тех руководителей вузов, которые указывают на сужение университетской автономии в настоящее время, а с другой – тех, кто оценивает её актуальное состояние как удовлетворительное и стабильное.*

***Ключевые слова:** российское высшее образование, российские университеты, автономия вуза, самостоятельность, независимость, субъектность, академические свободы, ректор, ректорский корпус, социальное самочувствие ППС*

***Для цитирования:** Ендовицкий Д.А., Бубнов Ю.А., Гайдар К.М. Современное состояние автономии российских университетов (взгляд со стороны ректорского корпуса) // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 21–32.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-21-32>

Введение

Российские вузы вместе со всей страной переживают и проживают её достижения и трудности. Для решения своих непростых

проблем образовательные организации вынуждены обращаться к внутренним ресурсам, причём не только материально-техническим, финансово-экономическим, организа-

ционно-методическим, но и социально-психологическим. Отсюда притязания вузов на самостоятельность, автономность, субъектность, самодостаточность и суверенность. Отметим, что эти притязания имеют под собой вполне реальную почву – историю и практику университетских уставов российского высшего образования в различные периоды [1–4]. Руководство вузов всегда отчётливо понимало относительный характер своей независимости. Система образования, будучи учреждена для решения общегосударственных задач, естественно находится в финансовой зависимости от государства, выполняет нормативно предписанную ей палитру деятельности и подотчётна соответствующему ведомству. Поэтому, претендуя на самостоятельность и автономность, вузы сегодня стремятся не к абсолютной независимости от государства и общества, а к определению чётко обозначенного баланса интересов стейкхолдеров различных уровней, к соблюдению (ненарушению) установленных границ вузовской субъектности, к недопущению случаев манипулирования коллективами вузов в интересах тех или иных внешних агентов. Достижение этих целей позволит вузам обрести статус подлинно саморегулирующихся систем, продуктивно использующих возможности и резервы саморазвития.

Постановка проблемы

Проблема университетской автономии возникла практически вместе с появлением первых университетов в Западной Европе, однако до сих пор далека от своего окончательного решения и однозначной трактовки. При этом солидный возраст проблемы не гарантирует автоматически разрешения лежащего в её основе диалектического противоречия между необходимостью предоставления вузам автономии в основных сферах их деятельности, с одной стороны, и зависимостью вузов от государства в вопросах финансирования и признания документов об образовании – с другой. Причём это относится как к

государственным (здесь акцент ставится на финансировании), так и негосударственным вузам (здесь на первый план выходит вопрос признания выдаваемых выпускникам документов о высшем образовании). Данное противоречие хорошо и давно известно, но, по-видимому, его полное разрешение возможно лишь в утопическом обществе. Ведь именно государство, как правило, является заказчиком, оно же – главный потребитель тех результатов, которые вуз получает в основных направлениях своей деятельности. Следовательно, государство имеет не только законодательно установленное, но и моральное право контролировать работу высшей школы и предъявлять в этой связи определённые требования и даже диктовать некоторые условия. Поэтому ещё раз акцентируем мысль: автономия вуза не тождественна его абсолютной свободе. Когда речь идёт об академических свободах вузов, то имеется в виду не «свобода от», а «свобода для» [5].

Как уже отмечалось, проблема автономии вузов сохраняет свою актуальность, и всё же уровень её научной разработки является ещё недостаточным. Во-первых, число публицистических статей по этой тематике явно преобладает над научными; во-вторых, исследователи – представители разных наук – акцентируют её индивидуальный или микрогрупповой аспекты (изучаются учебная автономия студентов, профессиональная автономия преподавателей, внутривузовская автономия кафедр), в то время как автономия самого вуза остаётся «за кадром»; в-третьих, в тех редких случаях, когда в фокус исследовательского внимания попадает вуз как целостная организация, в основном раскрываются правовые, экономические или исторические стороны проблемы [6–9].

Анализ и обобщение представленных в научной литературе по истории и педагогике высшей школы взглядов и подходов позволяют говорить о следующем. Университетская автономия – это определённый статус университета, при котором он является самоуправляемой организацией, т.е.

коллективным субъектом, по своей воле планирующим и осуществляющим научную и учебную деятельность, демократической «республикой», в которой профессорское сообщество самостоятельно выбирает из своих членов руководителей (ректора, декана) и образует руководящие органы (совет профессоров, а в современных условиях – учёный совет вуза – его высшую законодательную власть). Автономный университет – это научно-методический центр, который определяет образовательную политику – не только собственную, но и территории, на которой расположены и которой подчиняются все другие образовательные организации. Автономный университет устанавливает такой стиль взаимоотношений с властными структурами, который позволяет ему как самодостаточной и суверенной организации выйти из-под бюрократической опеки и контроля, свободно осуществлять свои права в границах собственной компетенции, признанной органами власти различных уровней. Это, в частности, право выбирать руководство и проводить самостоятельную кадровую политику, право заниматься научной деятельностью, инициативно определяя её проблемные области и вектор, право набирать студентов и осуществлять образовательный процесс, избирая адекватные средства, формы, методы и устанавливая его содержательное наполнение, право реализовывать предпочитаемую коллективом модель управления (самоуправления), право иметь собственность и распоряжаться ею, право получать доход от своей деятельности и использовать его в интересах и потребностях вуза в соответствии с законодательно-нормативной базой. При этом отчётность и гласность никуда не исчезают: руководители вуза обязаны периодически отчитываться о выполнении своих программ и обязательств перед университетским сообществом, а образовательная организация в целом – перед своим учредителем и обществом.

Однако следует признать, что университетская автономия довольно часто наруша-

ется. И истоки этого мы находим ещё в истории средневековых западноевропейских университетов, возникавших по инициативе коллабораций педагогов и учащихся, но в дела которых нередко считали возможным вмешиваться чиновники и монаршие особы. К этому же стремились государственные структуры и политические власти в Новое время, регламентируя количество студентов, вводя цензуру, следя за тем, чтобы профессора не влияли пагубно на умы студентов [10; 11]. И хотя современные западные университеты обладают куда большими возможностями свободного волеизъявления и самоопределения (особенно негосударственные), тем не менее нельзя утверждать, что они не испытывают давления со стороны государства. И это вызывает беспокойство как у отдельных преподавателей, учёных, руководителей университетов, так и у профессиональных сообществ [12–14].

Если обратиться к положению российских университетов, то необходимо констатировать, что с самых первых этапов их истории, берущей начало с послепетровских времён, они всегда были государственными. В системе российского образования была выстроена жёсткая иерархия, согласно которой вся деятельность университетов в России регламентировалась соответствующим министерством и чиновниками от образования. Данная регламентация отражалась в университетских уставах, которые хоть и согласовывались с университетским сообществом (к примеру, устав 1863 г.), но утверждались министерством, зорко следившим за их неукоснительным соблюдением. История всех пяти университетских уставов, действовавших в России на протяжении более полутора веков вплоть до 1917 г. (1755, 1804, 1835, 1863 и 1884 гг.) [1; 15; 16], показывает, что автономия российских университетов развивалась циклически. Подобно маятнику, в управлении университетами то преобладали сугубо педагогические идеи, то всё сводилось к политическим целям. Такой неустойчивый, непоследовательный, против-

речивый характер в утверждении университетской автономии и реализации академических свобод в отечественных университетах сказывается и на их нынешнем самоощущении, что может дополнительно осложняться высокой неопределённостью, сложностью, нестабильностью актуальной ситуации, в которой они находятся [17; 18].

Подчеркнём важный психологический и социологический момент: если сам университет как социальная организация не воспринимает себя целостным, самостоятельным, суверенным субъектом, не проявляет и не позиционирует свою автономию и самодостаточность, то вряд ли иные субъекты (от студентов и их родителей, партнёров вуза до различных общественных институтов, органов федеральной и региональной власти, а также учредителя) будут воспринимать его таковым.

Однако самовосприятие субъекта (и индивидуального, и группового) – достаточно «тонкая материя», изучать которую нелегко [19; 20]. Относительно российских вузов, на наш взгляд, достоверным репрезентантом их социального самочувствия служит мнение ректоров о статусе своих вузов в обществе, о взаимоотношениях с представителями внешних организаций и органов власти. А эти взаимоотношения, как известно, могут принимать формы сотрудничества, конкуренции, манипуляции [21; 22].

Теоретический анализ проблемы автономии вузов, наиболее яркими проявлениями которой являются их самостоятельность, субъектность, самодостаточность, диалог с различными общественными структурами, взаимодействие с государством, властными элитами, а также изучение особенностей функционирования современных российских вузов [23–26], в том числе на основе обмена мнениями с представителями ректорского корпуса, привели нас к выдвижению гипотезы о том, что в современных условиях ректоры российских университетов неоднозначно воспринимают состояние автономии их вузов, причём у них преобладает призна-

ние того факта, что развития автономии сегодня не происходит.

Социологическое исследование: методология

Для проверки сформулированной выше гипотезы было предпринято эмпирическое исследование, базой которого явились 20 российских университетов. Основным методом служило анкетирование, в котором в качестве респондентов выступали ректоры. Заметим, что исследования, проводимые у нас в стране по проблемам высшего образования, традиционно охватывают главным образом две основные категории испытуемых: студентов и преподавателей. Гораздо реже в подобных исследованиях участвуют аспиранты и научные сотрудники. А вот вузовский топ-менеджмент, как правило, не рассматривается исследователями как значимый источник научной информации. Да и самих ректоров трудно отнести к лицам, ориентированным на участие в подобных исследованиях. Тем не менее замысел нашего исследования требовал именно такого подхода. И надо сказать, что ни в одном из двадцати случаев, когда ректорам было предложено ответить на анкету, мы не встретили отказа.

Обратим внимание, что в последние годы мнение ректорского сообщества стало более доступным. Так, журнал «Университетское управление: практика и анализ» в 2016–2019 гг. провёл серию экспертных дискуссий о перспективах развития отечественного высшего образования, эффективных моделях трансформации университетского контура управления, скрытых и пока ещё активно не используемых университетами внутренних драйверов для продвижения вперёд и саморазвития, факторах, препятствующих укреплению вузовской автономии. Читатели получили возможность узнать позиции ректоров ведущих российских университетов, в первую очередь – имеющих статус федеральных и национальных исследовательских. Однако мы избрали иной путь – изу-

чить мнение той части ректорского корпуса, которая представляет региональные вузы, поскольку их в стране большинство. На наш взгляд, очень важно понимать, как живут и развиваются эти вузы и их руководители, в том числе как они воспринимают, осмысливают и переживают свои взаимоотношения не только с федеральным центром, но и с местными органами власти, бизнес-сообществом, т.е. стейкхолдерами того или иного уровня. Ведь именно региональные вузы определяют общее состояние системы российского высшего образования.

С учётом изложенного полагаем, что новизна настоящего исследования обусловлена тем, что в нём приняли непосредственное участие руководители отечественных вузов из самых разных регионов России. Мы отдаём себе отчёт, что для получения достоверных научных данных требуется репрезентативная выборка. На первый взгляд может показаться, что численность респондентов в 20 человек не отвечает этому требованию. Однако не стоит делать поспешных заключений. Дело в том, что тематика предложенных в анкете вопросов касалась жизнедеятельности вузов в различных её аспектах, их взаимодействия с государственными, общественными и иными структурами. И ректоры отвечали на них не как частные лица, а как руководители больших организаций, состав которых исчисляется несколькими тысячами, а иногда и несколькими десятками тысяч человек. Нередко в своих ответах ректоры прямо подчёркивали, что отражают мнение своих коллективов.

Кроме того, требуемое качество данных было обеспечено тем, что в исследовании приняли участие ректоры университетов пяти федеральных округов: Центрального, Северо-Западного, Южного, Приволжского, Сибирского. Ректоры-женщины составили 25% выборки, что отражает гендерное распределение в ректорском корпусе страны. Все 20 вузов – государственные, среди них классические университеты (около одной трети от выборки), а также универси-

теты инженерно-технического, педагогического, медицинского, аграрного и ряда иных профилей. Тем самым исключена возможность некорректного «смещения» данных. С учётом изложенного считаем, что полученные в анкетировании данные достаточно репрезентативны.

В исследовании использовалась авторская анкета, содержащая 13 вопросов о различных сторонах взаимодействия вузов с представителями сторонних организаций. Все вопросы были открытыми, т.е. предполагали свободные формулировки ответов респондентами. Мы намеренно выбрали формулировку «сторонние организации», чтобы не допустить какого-либо влияния на ответы или их предзаданности. Кроме того, нам было интересно, как ректоры будут интерпретировать такую квалификацию, т.е. кого в первую очередь они будут подразумевать под сторонними организациями. Как и ожидалось, чаще всего ректоры писали либо о местных властных органах, представителях учредителя, либо о различных партнёрах, иногда и конкурентах вуза, поставщиках тех или иных услуг.

Разработанные для анкеты вопросы предварительно прошли экспертную оценку. Независимыми экспертами выступили 10 научно-педагогических работников (кандидатов и докторов наук) – специалистов в области проблем высшего образования. Каждый эксперт работал с анкетой самостоятельно и не знал, кто ещё входит в экспертную группу. Формулировка каждого вопроса оценивалась экспертами с помощью трёхбалльной шкалы по таким критериям, как «соответствие концепту» и «однозначность формулировки». Если хотя бы в 20% случаев, т.е. двумя экспертами из 10, по критерию «однозначность формулировки» давалась оценка «неоднозначна», а по критерию «соответствие концепту» – «частично соответствует концепту», то такая формулировка признавалась непригодной для использования в анкете в силу её «необъективности».

Полученные экспертные оценки были подвергнуты не только качественному, но

и статистическому анализу. Для этого был применён коэффициент конкордации Кендалла, позволивший установить согласованность экспертных оценок ($W=0,794$). В итоге и были отобраны 13 вопросов, в отношении которых экспертные оценки оказались согласованными, они и составили окончательный вариант анкеты.

Результаты и обсуждение

Прежде всего, обозначим некоторые общие тенденции в ответах наших респондентов. *Первое*, что требуется отметить: изученная выборка разделилась на две группы. В первую, составившую 75% опрошенных, вошли ректоры, считающие, что в тех или иных формах руководимые ими вузы систематически или достаточно часто встречаются с попытками ограничить их самостоятельность, «урезать» автономию, применить при взаимодействии с ними определённые манипулятивные средства и приёмы. Ко второй группе были отнесены 25% ректоров, которые убеждены, что их вузы являются автономными и независимыми организациями, и которые не чувствуют, что со стороны региональных органов исполнительной власти и иных внешних структур на вузы оказывается давление, кто-то ими манипулирует, ограничивает их свободу.

Второй момент. Внимательный анализ ответов ректоров, образовавших вторую группу, позволил выявить следующие интересные особенности. Несмотря на позицию отрицания случаев манипуляции в отношении руководимых ими вузов, трое из пяти вузовских руководителей всё же признают, что в своей работе они, пусть и нечасто, встречались с ситуациями, когда контрагенты использовали вуз в своих скрытых целях. Более того, отвечая на ряд вопросов анкеты, при характеристике своих вузов как автономных и самостоятельных, они неоднократно допускали оговорку «пока». Иными словами, с одной стороны, ректоры отрицают проявления манипуляции, с другой – как будто «ждут» её в адрес себя и своего вуза.

Скорее всего, это бессознательное отражение реального негативного опыта взаимодействия с различными региональными и федеральными структурами, которые, хотя и провозглашают партнёрские отношения, на деле не всегда учитывают интересы вуза, склонны занимать по отношению к нему позицию «пристройка сверху», могут злоупотреблять своими полномочиями, *«навязывают модели деятельности вуза и, в первую очередь, руководителя вуза через установки при процедуре назначения на должность, угрозы отстранения от должности, лишения опционально распределяемых ресурсов»* (ректор национального исследовательского университета). Утверждая, что их вузы имеют статус самостоятельных и автономных коллективных субъектов, ректоры одновременно понимают, что *«не может быть “абсолютной свободы”, поскольку университет реализует государственную образовательную политику, университет является частью государственной системы, этим и обусловлен ряд ограничений»* (ректор классического университета). Приведём ещё одну цитату: *«Большая часть приказов и указаний ... направлена на сокращение самостоятельности и увеличение подконтрольности деятельности вузов. Мелочная и бессмысленная опека ... некорректные показатели эффективности деятельности вузов и ректоров, неверные принципы финансирования деятельности вузов, неverifiedфицированные организационные новации, навязываемые подведомственным вузам, ограничивают возможности реально реализовать принципы автономии и социальной ответственности коллективов и руководства университетов перед обществом на уровне региона и страны»*. Заметим, что это слова ректора, которого, согласно содержанию большинства других его ответов, мы отнесли ко второй группе руководителей, считающих, что в целом их вузы самостоятельны и самодостаточны.

Третье замечание: каких-либо гендерных различий в ответах ректоров не обнаруже-

но. Большая часть респондентов признают проявления манипуляции в отношении себя и своих вузов, ограничения автономии, независимости, субъектности последних.

Четвёртое. В то время как ответы ректоров первой группы на вопросы анкеты характеризуются последовательностью и непротиворечивостью, ответы ректоров второй группы нередко не согласуются в том смысле, что позиция по одному вопросу может противоречить ответу на другой вопрос, что будет показано ниже на примере ответов на конкретные вопросы.

В группе ректоров, считающих, что в современных условиях автономия руководимых ими вузов неуклонно снижается (напомним: это 75% от опрошенных респондентов), на вопрос о том, насколько часто приходится сталкиваться с ситуациями, когда кто-то использует вуз в своих скрытых целях, преобладают ответы «регулярно», «не один раз», «часто». Примечательно, что в группе ректоров, относящих свои вузы к категории самостоятельных и независимых (25% от выборки), более чем в половине случаев получен ответ «редко». Иными словами, даже эти ректоры пусть неявно, но вынуждены признать, что имеют место случаи использования их образовательных организаций в чьих-то частных интересах, которые могут не совпадать с интересами вуза.

Первая группа ректоров согласна с тем, что *«автономия и самостоятельность предполагают возможность свободы при решении вопросов уставной деятельности при одновременной ответственности за принятые решения»* (ректор технического университета), но одновременно указывает на «избыточность требований и контрольно-надзорных процедур со стороны федерального, регионального и муниципального руководства», полагая, что многие вопросы могут решаться «в уведомительном порядке».

На вопрос о том, учитываются ли интересы вуза представителями сторонних организаций и структур, значительная часть ректоров (более половины составивших

первую группу) ответила, что учёт интересов их вузов, как правило, лишь декларируется, *«мало кто учитывает интересы самого вуза. Развитие вуза сторонним организациям неинтересно»* (ректор педагогического университета).

Довольно согласованные ответы дали представители первой группы ректоров и на вопрос о том, кто именно из внешнего окружения наиболее часто применяет манипулятивные стратегии в отношении вуза. Около 70% ректоров этой группы в качестве наиболее типичных субъектов манипуляции назвали региональные и муниципальные власти. Кроме них такое поведение могут демонстрировать, по опыту ректоров, представители организаций-работодателей, подрядные организации, хозяйствующие субъекты.

Отвечая на вопрос, кто определяет характер взаимоотношений вуза с его окружением, примерно половина ректоров первой группы признала, что характер взаимоотношений диктуется внешними структурами, но при этом оговорила, что *«важно оперативно найти формы взаимодействия, не жертвуя основным назначением вуза – развитием качественной подготовки студентов и научной деятельностью ППС»* (ректор классического университета). Другая половина ответила, что всё зависит от статуса контрагента и личных качеств руководителя того или иного ведомства. В то же время 80% из числа ректоров, отстаивающих мнение об автономности руководимых ими вузов, считают, что сторонние организации выстраивают с их университетами партнёрские отношения. И лишь один ректор из второй группы признал, что в последнее время проявляется тенденция избыточных полномочий регионального руководства в отношении деятельности вузов.

Отметим, что абсолютное большинство ректоров обеих групп в своей деятельности руководствуются в первую очередь интересами вуза, но *«бывали варианты, когда университет осознанно не являлся бенефициаром (получателем выгоды), а “рабо-*

тал” на сторонние организации» (ректор университета социального профиля), *«есть ситуации, когда интересы какого-то общего дела – в приоритете»* (ректор педагогического университета), *«без согласования со сторонними организациями, без достижения компромисса невозможна устойчивость и регулируемость процессов»* (ректор классического университета). Другими словами, ректорский корпус ориентирован на соблюдение баланса интересов и целей при взаимодействии со сторонними организациями, в том числе с представителями властных структур.

В качестве причин, препятствующих проявлению вузами самостоятельности и субъектности, ректоры первой группы назвали как объективные факторы (дефицит материально-технического и финансового обеспечения деятельности вуза, экономическая ситуация, частые изменения законодательной базы), так и субъективные (отсутствие взаимопонимания, недостаток доверия). Часть ректоров второй группы также полагают, что барьерами выступают особенности законодательства в сфере образования, *«гигантский документооборот с региональным министерством образования, пытающимся взять на себя часть полномочий, не подтверждённых нормативными актами»* (ректор национального исследовательского университета). Обратим внимание, что подобные ответы противоречат занятой ректорами этой группы позиции, согласно которой их вузы являются самостоятельными и независимыми субъектами, что выше уже отмечалось.

По завершении анкетирования всем ректорам было предложено оценить частоту использования представителями сторонних организаций и структур тех или иных манипулятивных средств и техник при взаимодействии с их вузами. В результате удалось выяснить, что наиболее часто используются такие способы манипуляции, как нагнетание ощущения срочности, ссылки на мнения авторитетных лиц (вышестоящего руководства,

известных в обществе людей и др.), лезть в адрес вуза и его руководства, «эксплуатация» чувства вины у руководителя вуза.

Заключение

Подводя итоги предпринятого исследования и опираясь на компетентное мнение ректорского корпуса, сформулируем следующие выводы.

1. При исследовании актуального состояния университетской автономии важно использовать качественные методы социологии, позволяющие учитывать субъектно-деятельностное измерение проблемы, выраженное в мнениях и оценках ректоров региональных университетов.

2. По результатам анкетирования ректоров региональных университетов можно сделать вывод о том, что их мнения разделились. Удалось обнаружить два типа ректорской позиции. Согласно одной из них вузы нередко встречаются с попытками со стороны местных властных структур, сторонних организаций, конкурентов ограничить автономию университетов, навязать тот или иной вариант решения проблем, используя тем самым вузы для достижения собственных целей и интересов. Именно этот тип позиции преобладает в ректорском сообществе. Согласно другой позиции, разделяемой меньшинством опрошенных ректоров, их вузы обладают достаточной автономией для решения стоящих перед ними задач, а с социальным окружением у этих вузов складываются исключительно партнёрские отношения. Выявленный факт, во-первых, указывает на то, что, по всей видимости, региональные вузы, действительно, могут находиться в разных условиях взаимодействия с партнёрами и стейкхолдерами, и, во-вторых, может свидетельствовать о качестве и содержании социального самочувствия вузовских коллективов и их руководителей, служащего значимым индикатором реального состояния автономии университетов.

3. Проанализированные ответы ректоров на отдельные вопросы анкеты показали, что

попытки манипулировать вузами чаще исходят от региональных и местных структур и организаций, нежели от федерального центра. В основе таких действий лежат как объективные, так и субъективные причины, приоритет интересов вузов нередко лишь декларируется, но реально не учитывается на уровне региона и муниципалитета, ресурсы университетов (организационно-методические, научные и иные) иногда используются вопреки их актуальным задачам, в угоду различным второстепенным интересам. Ответы ректоров наглядно демонстрируют готовность руководителей вузов к выстраиванию конструктивных партнёрских отношений с социальным окружением, соблюдению паритета и взаимного уважения прав и свобод тех или иных организаций.

4. Автономия университетов не может быть абсолютной, она должна иметь договорную основу: нужен основанный на балансе интересов и целей обеих сторон договор между университетами и обществом о границах автономии университетов и их компетентности, в рамках которой и должна быть реализована эта автономия.

5. Автономия университетов и её последовательная реализация – фактор повышения конкурентоспособности российского высшего образования и базовое условие общественного прогресса.

Безусловно, наше исследование раскрывает лишь отдельные грани сложной проблемы автономии российских вузов в современных условиях. В то же время оно демонстрирует важность учёта мнения ректоров, выражающего консолидированную позицию руководимых ими коллективов и высвечивает те проблемные области, которые нуждаются в углублённом изучении и повышенном внимании со стороны общества и государства.

Литература

1. Петров Ф.А. Формирование системы университетского образования в России. В 4 т. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2002-2003. Т. 1. 416 с.; Т. 2. 816 с.; Т. 3. 479 с.; Т. 4. 464 с.
2. Аврус А.И. История российских университетов: Очерки. М.: Моск. обществ. науч. фонд, 2001. 86 с.
3. Очерки истории российского образования: К 220-летию Министерства образования Российской Федерации: В 3 т. М.: Изд-во Московского гос. ун-та печати, 2002. Т. 1. 352 с.; Т. 2. 315 с.; Т. 3. 228 с.
4. Никольский В. Университетская автономия и академическая свобода (критический взгляд на взаимосвязь традиционных ценностей) // Высшее образование в России. 2008. № 6. С. 147–155.
5. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. М.: АСТ, 2004. 571 с.
6. Кирилловых А.А. Автономия вуза: баланс частных и публичных интересов // Право и образование. 2010. № 2. С. 54–64.
7. Гаврилюк О.А., Булатова К.А., Лебедева Т.П., Фомина Е.Г., Прокопенко В.С. Университетская автономия и академическая свобода преподавателей вузов в современной России // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2014. № 4 (30). С. 182–186.
8. Гуцин В.В., Гурьев В.А. К вопросу о современном состоянии автономии вузов России // Право и образование. 2009. № 12. С. 4–12.
9. Абрамов Р.Н. Академическая автономия: история, дефиниции, угрозы // Вестник Омского университета. Серия «Социология». 2009. № 1/2. С. 49–57.
10. A History of the University in Europe: in 4 vols / Gen. ed. Walter Rüegg. New York; Cambridge: Cambridge university press, 2004. Vol. 3: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945). P. 94–100. ISBN 978-0-521-36107-1
11. Kouamé T. Royal Interventions in University Colleges: Paris, Oxford, Cambridge (Fourteenth–Fifteenth Centuries) // History of Universities. 2010. Vol. 25. № 1. P. 1–25.
12. Enders J., de Boer H., Weyer E. Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited // Higher Education. 2012. Vol. 65. No. 1. P. 5–23. DOI: 10.1007/s10734-012-9578-4
13. Shore C., Taitz M. Who “owns” the university? Institutional autonomy and academic freedom in an age of knowledge capitalism // Globalisation, Societies and Education. 2012. Vol. 10. No. 2. P. 201–219. DOI: 10.1080/14767724.2012.677707

14. Henkel M. Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment Source // Higher Education. 2005. Vol. 49. No. 1/2, Universities and the Production of Knowledge (Jan. – Mar.). P. 155–176.
15. Ивкина Т.В., Подольская И.А. Система подготовки научно-педагогических кадров российских университетов по университетским уставам 1863 и 1884 гг. // Научный Вестник Уральской Академии государственной службы. 2009. № 1(6). С. 122–125.
16. Посохов С.И. Уставы российских университетов XIX века в оценке их современников и потомков // Вопросы образования. 2006. Вып. 1. С. 370–381.
17. Другова Е.А., Калачикова О.Н. Специфика принятия управленческих решений в университетах в условиях VUCA-мира // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23(1-2). С. 81–92. DOI: 10.15826/umpra.2019.01-2.006
18. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Управление университетом: позиция ректора (концептуальные заметки) // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 15–25. DOI: 10.15826/umpra.2020.02.011
19. Гайдар К.М. Групповой субъект в зеркале социальной перцепции // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». 2010. № 4 (48). С. 108–111.
20. Журавлев А.А. Социальная психология личности и малых групп: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 4. С. 4–15.
21. Геген Н. Психология манипуляции и подчинения. СПб.: Питер, 2005. 202 с.
22. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2015. 574 с.
23. Смирнов В.А., Фадеева Л.А., Пунина К.А., Голубев С.В. Университет и региональные (городские) сообщества: модели сосуществования и управленческие механизмы (российский и европейский опыт) // Ars administrandi (Искусство управления). 2013. № 4. С. 102–116.
24. Фирсова А.А., Челнокова О.Ю. Модели взаимодействия университета и региона // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Экономика. Управление. Право. 2013. Т. 13. Вып. 4(2). С. 619–623.
25. Емельянова И.Н., Волосникова Л.М. Функции современных университетов: сравнительный анализ миссий отечественных и зарубежных вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 1. С. 83–91. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2018.01.008>
26. Клюев А.К., Томилин О.Б., Фадеева И.М., Томилин О.О. Управление университетом: итоги трансформации // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 1. С. 93–104. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2018.01.009>

Статья поступила в редакцию 30.09.20

После доработки 13.10.20

Принята к публикации 20.10.20

Autonomy of Modern Russian Universities: Rectors' Attitude

Dmitry A. Endovitskiy – Dr. Sci. (Economics), Prof., Rector, e-mail: rector@vsu.ru

Yuriy A. Bubnov – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Vice Rector for Strategic Administrative Management, e-mail: bubnov@vsu.ru

Karina M. Gaidar – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., e-mail: gaydar@phipsy.vsu.ru
Voronezh State University, Voronezh, Russia

Address: 1 Universitetskaya sq., Voronezh, 394006, Russian Federation

Abstract. The problem of University autonomy goes back centuries. However, it has not lost its relevance today, and is far from final resolution. This problem has been solved in different ways in different historical periods and in different countries. There is no unambiguity in the approaches to its development even today. It is particularly significant for modern Russia, which is faced with the task of achieving the competitiveness of domestic higher education in the global educational space and ensuring its high-quality functioning, which would become a solid foundation for further pro-

gress and prosperity of the country. The authors highlight a new aspect in the study of this problem, namely, the perception of the state of autonomy of Russian universities by their rectors. At the same time, it is emphasized that the subjective and psychological aspect of the issue is no less important than the study of legal or economic aspects, since the opinion of rectors reflects the consolidated position of thousands of higher school employees whose social well-being is a significant factor in the effectiveness of universities. Based on the survey of rectors of regional universities, the article reveals some general trends and specific positions of those heads of higher education institutions that indicate a narrowing of University autonomy at the present time, and those who consider its current state to be satisfactory and stable.

Keywords: Russian higher education, Russian universities, University autonomy, independence, subjectivity, academic freedom, rectors' attitude, social wellbeing

Cite as: Endovitskiy, D.A., Bubnov, Yu.A., Gaidar, K.M. (2020). Autonomy of Modern Russian Universities: Rectors' Attitude. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 21-32. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-21-32>

References

1. Petrov, F.A. (2002-2003). *Formirovanie sistemy universitetskogo obrazovaniya v Rossii: v 4 t.* [Formation of University Education in Russia]. Vol. 1-4. Moscow: Moscow St. Univ. Publ., 2002-2003. Vol. 1 416 p., Vol. 2 816 p., Vol. 3 479 p., Vol. 4 464 p. (In Russ.)
2. Avrus, A.I. (2001). *Istoriya rossiyskikh universitetov: Ocherki* [History of Russian Universities: Essays]. Moscow: Moscow Public Research Fund Publ., 86 p. (In Russ.)
3. (2002). *Ocherki istorii rossiyskogo obrazovaniya: K 220-letiyu Ministerstva obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii: v 3 t.* [Essays on the History of Russian Education: To 220th Anniversary of the Ministry of Education of the Russian Federation]. Vol. 1-3. Moscow: Moscow State Univ. of Printing Arts Publ., Vol. 1 352 p., Vol. 2 315 p., Vol. 3 228 p. (In Russ.)
4. Nikol'skiy, V. (2008). University Autonomy and Academic Freedom (a Critical Look at the Relationship between Traditional Values). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 147-155. (In Russ.)
5. Fromm, E. (1994). *Escape from Freedom*. Holt Paperbacks, 301 p.; Fromm, E. (1990). *A Man for Himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics*. Holt Paperbacks, 272 p. (Russian translation: Moscow: AST Publ., 2004, 571 p.)
6. Kirillovykh, A.A. (2010). Autonomy of the University: A Balance of Private and Public Interests. *Pravo i obrazovanie = Law and Education*. No. 2, pp. 54-64. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Gavriluk, O.A., Bulatova, K.A., Lebedeva, T.P., Fomina, E.G., Prokopenko, V.S. (2014). University Autonomy and Academic Freedom of University Teachers in Modern Russia. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo universiteta im. V.P. Astaf'eva = Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. No. 4 (30), pp. 182-186. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Gushchin, V.V., Gureev, V.A. (2009). On the Issue of the Current State of Autonomy of Russian Universities. *Pravo i obrazovanie = Law and Education*. No. 12, pp. 4-12. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Abramov, R.N. (2009). Academic Lebonomy: History, Definitions, Threats. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Sotsiologiya» = Herald of Omsk University. Series "Sociology"*. No. 1/2, pp. 49-57. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Rüegg, W. (Ed.). (2004). *A History of the University in Europe: in 4 Vols*. New York; Cambridge: Cambridge University Press. Vol. 3: Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945), pp. 94-100. ISBN 978-0-521-36107-1
11. Kouamé, T. (2010). Royal Interventions in University Colleges: Paris, Oxford, Cambridge (Fourteenth-Fifteenth Centuries). *History of Universities*. Vol. 25, no. 1, pp. 1-25.

12. Enders, J., de Boer, H., & Weyer, E. (2012). Regulatory Autonomy and Performance: The Reform of Higher Education Re-Visited. *Higher Education*. Vol. 65, no. 1, pp. 5-23. DOI: 10.1007/s10734-012-9578-4
13. Shore, C., Taitz, M. (2012). Who "Owns" the University? Institutional Autonomy and Academic Freedom in an Age of Knowledge Capitalism. *Globalisation, Societies and Education*. Vol. 10, no. 2, pp. 201-219. DOI: 10.1080/14767724.2012.677707
14. Henkel, M. (2005). Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment Source. *Higher Education*. Vol. 49, no. 1/2, Universities and the Production of Knowledge (Jan. – Mar.), pp. 155-176.
15. Ivkina, T.V., Podol'skaya, I.A. (2009). The System of Training Academic Staff at Russian Universities under the University Statutes 1863 and 1884. *Nauchnyy vestnik Ural'skoy Akademii gosudarstvennoy sluzhby = Scientific Bulletin of the Ural Academy of Public Administration*. No. 1(6), pp. 122-125. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Posokhov, S.I. (2006). The Charters of Russian Universities of the 19th Century in the Assessment of Their Contemporaries and Descendants. *Voprosy obrazovaniya = Education Issues*. Vol. 1, pp. 370-381.
17. Drugova, E.A., Kalachikova, O.N. (2019). The Specifics of Management Decision Making at Universities in the VUCA World. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 23(1-2), pp. 81-92. DOI: 10.15826/umpa.2019.01-2.006
18. Efimov, V.S., Lapteva, A.V. (2020). University Management: Rector's Position (Concept Notes). *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 24, no. 2, pp. 15-25. DOI: 10.15826/umpa.2020.02.011
19. Gaidar, K.M. (2010). Group Subject in the Mirror of Social Perception. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogicheskie nauki» = Izvestia of Volgograd State Pedagogical University. Series "Pedagogical Sciences"*. No. 4 (48), pp. 108-111. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Zhuravlev, A.L. (1993). [Social Psychology of Individuals and Small Groups: Some Results of the Study]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*. Vol. 14, no. 4, pp. 4-15. (In Russ.)
21. Gegen, N. (2005). *Psikhologiya manipulyatsii i podchineniya* [Psychology of Manipulation and Submission]. St. Petersburg: Piter Publ., 202 p. (In Russ.)
22. Grishina, N.V. (2015). *Psikhologiya konflikta* [Psychology of Conflict]. St. Petersburg: Piter Publ., 574 p. (In Russ.)
23. Smirnov, V.A., Fadeeva, L.A., Punina, K.A., Golubev, S.V. (2013). University and Regional (Urban) Communities: Models of Coexistence and Management Mechanisms (Russian and European Experience). *Ars administrandi (Iskusstvo upravleniya)*. [The Art of Management]. No. 4, pp. 102-116 (In Russ., abstract in Eng.)
24. Firsova, A.A., Chelnokova, O.Yu. (2013). Models of Interaction between University and Region. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Ekonomika. Upravlenie. Pravo = Izvestiya of Saratov University. New series. Series Economics. Management. Law*. Vol. 13, no. 4 (2), pp. 619-623 (In Russ., abstract in Eng.)
25. Emel'yanova, I.N., Volosnikova, L.M. (2018). Functions of Modern Universities: Comparative Analysis of the Missions of International and National Institutions. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 1, pp. 83-91. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.01.008> (In Russ., abstract in Eng.)
26. Klyuev, A.K., Tomilin, O.B., Fadeeva, I.M., Tomilin, O.O. (2018). University Management: Transformation Scenarios. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 1, pp. 93-104. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.01.009> (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 30.09.20

Received after reworking 13.10.20

Accepted for publication 20.10.20

Становление и развитие зарубежной социологии высшего образования (обзор)

Зборовский Гарольд Ефимович – д-р филос. наук, профессор-исследователь, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8153-0561>, Scopus Author ID 6505899907. E-mail: garoldzborovsky@gmail.com

Амбарова Полина Анатольевна – д-р социол. наук, проф., ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3613-4003>, Scopus Author ID 56766006000. E-mail: borges75@mail.ru

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина
Адрес: 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19

***Аннотация.** В обзорной статье даётся обобщение процессов становления и развития социологии высшего образования за рубежом за последние 50 лет. Выбор объекта исследования (США, Великобритания, Франция, скандинавские страны, Испания) был обусловлен реальными достижениями национальных систем высшего образования и высоким уровнем развития в них социологии высшей школы. В обзоре нашли отражение работы ведущих социологов высшего образования этих стран. Была применена методология компаративного анализа западного опыта социологических исследований высшего образования, их идей и тенденций. Показаны пути изменений в предметно-содержательном поле западной социологии высшего образования. Практическая значимость обзора определяется возможностью использования предложенного анализа для развития отечественной социологии высшей школы и практик университетского развития.*

Ключевые слова: социология высшего образования, социология высшей школы в США, Великобритании, Франции, скандинавских странах, Испании, академическое сообщество, университетское управление, социальное неравенство в высшем образовании, образовательная политика, тенденции развития социологии высшего образования

Для цитирования: Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Становление и развитие зарубежной социологии высшего образования (обзор) // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 33-50.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-33-50>

Введение

Социология высшего образования представляет собой отрасль социологического знания, которая изучает высшее образование как социальный институт и социальную систему, его структуру и функции в обществе. Предмет данной отрасли социологии составляет изучение реальных и возможных практик высшего образования конкретных социальных общностей в вузе, их потребностей, интересов, ценностных ориентаций, мотивов поведения в связи с образователь-

ной, научной и управленческой деятельностью. Составная часть предмета – взаимодействие высшего образования с теми институтами, структурами и организациями государства и гражданского общества, которые осуществляют определённую политику в отношении высшей школы. Важной частью предметного поля рассматриваемой отрасли социологии является изучение социального неравенства и его видов в сфере высшего образования. Приведённая трактовка даёт лишь самое общее понимание предмета рас-

смаатриваемой отрасли социологии и будет конкретизироваться в ходе анализа.

Процесс становления и развития социологии высшего образования за рубежом, охвативший последние 50 лет, проходил неодинаково на разных континентах и в разных странах. Помимо фоновых факторов, определявших этот процесс (экономика, социальная сфера, культура, наука, образование, уровень жизни населения и его потребности), сложилось два конкретных обстоятельства, повлиявших на возникновение социологии высшей школы. Это уровень достижений социологической науки в целом и степень развития в стране высшего образования.

К сожалению, в отечественной науке нет монографических исследований зарубежной социологии высшего образования (исключая работы авторов¹). В последние годы были изданы две коллективные монографии, касающиеся зарубежной социологии образования², но вопросы высшей школы за рубежом оказались в них практически незатронутыми. Предстоит большая работа по осмыслению достижений зарубежной социологии высшего образования. Данная статья – одна из первых её попыток. Рассмотрение зарубежного опыта социологических исследований высшего образования, его теорий и практик включило в себя изучение процесса становления и развития социологии высшего образования в США, Канаде и Европе (Англии, Франции, Испании, Скандинавии). Выбор стран определялся близостью отечествен-

ной социологии к западным теоретическим образцам, а российского высшего образования – к его западным моделям.

Социология высшей школы в США

Рассмотрение процесса становления и развития социологии высшего образования за рубежом уместно начать с США – страны, где она впервые возникла и быстро достигла результатов, которые дают основание считать её мировым лидером в исследованиях высшей школы. Провозглашение социологии высшего образования как особой отрасли социологической науки произошло в США в 1970-е гг. Американские социологи, представляющие эту отрасль, называют даже конкретный год, конкретную работу и конкретного учёного, стоявшего у её истоков. Это широко известный в научном мире исследователь проблем высшей школы Б. Кларк³, опубликовавший в 1973 г. статью «Развитие социологии высшего образования». В ней не только содержалось наименование новой для того времени отрасли социологического знания, но и раскрывался её смысл и предназначение. «Мои цели, – писал в начале своей программной статьи Кларк, – состоят в том, чтобы на основе обзора проведённых социологических исследований высшего образования дать оценку их силе и слабости и обозначить перспективы таких исследований на будущее» [1, р. 3]. Б. Кларк говорит о больших возможностях социологических исследований высшего образования на теоретическом и эмпирическом уровнях и прогнозирует их перспективы, особенно в рамках интеграции с изучением образовательных практик американских колледжей и университетов. В той же статье он пишет о полезности разработки инструментальных дефиниций высшего образования на основе подходов, в центре которых находились бы ценности, традиции и

¹ Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Социология высшего образования. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2019; Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Университетское управление в зеркале западной социологии высшего образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 5. С. 37–66.

² Зарубежная социология образования / Под ред. А.М. Осипова. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2014; Глобальная социология образования: зарубежный опыт решения социальных проблем в сфере образования / Под ред. А.М. Осипова. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; М.: Социс, 2015.

³ В 1976 г. Б. Кларк основал американскую Ассоциацию по изучению высшего образования (ASHE), успешно функционирующую и по сей день.

идентичности. Многие идеи Б. Кларка нашли отражение в книге, посвящённой перспективам развития академической организации и системы высшего образования [2].

Известный американский социолог высшего образования и ученица Кларка профессор П. Гампорт, руководитель Института исследований высшего образования Стэнфордского университета, называет его картографом, который локализовал основные области (поля) социологического исследования высшей школы и определил их границы. Под её редакцией была подготовлена фундаментальная коллективная монография, посвящённая вкладу Кларка в развитие новой отрасли и его тенденциям [3]. Среди её авторов, помимо Б. Кларка и П. Гампорта, – профессора Дж. Мейер, М. Петерсон, Ф. Рамирес, С. Хуртадо, П. Донах, Дж. Херн, Г. Родс. Все они представляют ведущие научные центры исследований высшего образования в крупнейших университетах США: – Стэнфордском, Калифорнийском в Лос-Анджелесе, Мичиганском, Аризонском, университете Вандерbiltа и др. К активно работающим и широко известным американским социологам высшего образования можно добавить таких авторов, как Л. Перна (Университет Пенсильвании) [4], Р. Арум (Университет Калифорнии), И. Рокса (Университет Вирджинии), К. Робинсон (Калифорнийский государственный университет Сан-Бернардино) [5; 6]. К североамериканской традиции близки идеи канадских исследователей Л. Андрес, Д. Фишера, Э.С. Меткалфи из Университета Британской Колумбии [7; 8], Дж. Фаллиса и С. Дэвиса из Йоркского университета в Торонто [9].

За несколько десятилетий своего развития у американской социологии высшего образования сформировалось несколько особенностей. Одна из них состоит в известном дистанцировании от социологии образования. Возникшая в последней трети прошлого столетия, эта ситуация во многом может быть объяснена относительной изоляцией системы высшего образования США

от системы школьного образования страны. Сама же социология образования на протяжении многих десятилетий не проявляла никакого интереса в отношении колледжей и университетов; последние вообще испытывали дефицит исследовательского внимания.

На появление социологии высшего образования в научном плане оказали влияние уже достаточно развитые к 1970-м гг. общие социологические теории: структурно-функционального анализа, социальной стратификации, конфликта, обмена, а также отраслевые – социологии профессий, организаций, науки, знания, культуры. На «перекрёстке» указанных теоретических построений и появилась социология высшего образования. Конечно, нельзя не учитывать и влияния социологии образования: по принципу более раннего происхождения – как «материнской» отрасли на «дочернюю». Что касается практических предпосылок появления американской социологии высшего образования, то ими выступили бурное развитие высшей школы, её быстрая массовизация, повышение доступности. Уже в 1960-х гг. доля представителей возрастной когорты, продолживших обучение в вузах США после окончания школы, достигла 40% [10, с. 49]. Соответственно, возникла острая потребность в исследовании процессов, происходивших в университетах и колледжах.

Некоторые социальные процессы, послужившие основой возникновения социологии высшего образования, хорошо раскрыты в концепции американского социолога образования М. Троу о трёх стадиях развития высшего образования в XX–XXI в. Первая получила название элитной, что означает наличие в университетах менее 15% студентов от релевантной возрастной группы – представителей элитных слоёв общества. Вторая стадия – превращение высшего образования в массовое – предполагает наличие доли студентов до 50% от соответствующей возрастной группы. Третья стадия – всеобщая доступность высшего образования – характеризуется долей

студентов свыше 50% [11]. Таким образом, в США к моменту возникновения социологии высшего образования само это образование уже стало массовым. Что касается нынешней ситуации в этой стране, то его всеобщая доступность оценивается исследователями в 90% относительно релевантной возрастной группы выпускников школ, зачисляемых в вузы [10, с. 71–72].

Необходимо отметить ещё одну важную особенность американской социологии высшей школы – её тесную связь с другими отраслями знания, изучающими университеты и происходящие в них процессы (образовательные, научно-исследовательские, педагогические, управленческие, экономические, социальные). Существует много общих проблем, характерных для смежных отраслей научного знания о высшем образовании, вокруг которых объединяются самые разные по профилю и интересам исследователи. Университет рассматривается ими как относительно самостоятельный и самодостаточный феномен с присущими ему противоречиями и неравенствами – классовыми, стратификационными, расовыми, этническими, гендерными. Поскольку эти неравенства проявляются по-разному в разных типах университетов, постольку они требуют конкретных, в том числе социологических, исследований. Таким образом, социология высшего образования вносит существенный вклад в разработку многих междисциплинарных проблем американской высшей школы.

Одной из них является доступность высшего образования. Она неизменно находится в центре внимания исследователей, а термин «access» (доступ, доступность) относится к числу наиболее употребительных и широко распространённых. При этом «доступность» тесно связывается с «неравенством» вплоть до провозглашения тезиса: «неравенство проявляется, прежде всего, в доступности высшего образования» [12, р. 7]. К проблеме изучения неравенства в высшем образовании добавляется вопрос о

необходимости исследования возникающих и усиливающихся здесь различий разного рода. Их много: новые виды университетов и колледжей, стратификация научно-педагогического и студенческого сообществ, новые профессии и направления подготовки, меняющиеся нормы и ценности в учебных заведениях, технологические трансформации и т.п. Поэтому всё чаще рядом с понятием «неравенство» (inequality) в работах по социологии высшего образования можно увидеть понятия «различие» и «разнообразие» (inequality and diversity).

Значимым сегментом предметного поля американской социологии высшего образования в период её зарождения, а затем и парадигмального развития стала проблематика академической профессии. Здесь большую роль сыграло осмысление и использование достижений социологии менеджмента и социологии науки. С этим направлением исследований оказался связанным вопрос и о деятельности академических менеджеров. Управленческая проблематика активно вторглась в сферу социологии. Изучение одной из ключевых её тем – формирование и выбор моделей университетского управления – было инициировано ещё в 1990-е гг. такими исследователями, как Б. Кларк, Г. Розовски, Р. Коуэн, С. Слоутер, Л. Лесли⁴. Их работы, посвящённые предпринимательскому университету и академическому капитализму, стали классическими и послужили основой исследований университетского управления у Ф. Альтбаха, П. Гампорт, Дж. Мейера.

⁴ Clark B.R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. UK: Emerald Publishing Limited, 1998; Rosovsky H. The University. An Owner's Manual. N.Y.; L.: W.W. Norton & Company, 1990; Cowen R. The Management and Evaluation of the Entrepreneurial University: The Case of England // Higher Education Policy. 1991. Vol. 4. No. 3. P. 9–13; Slaughter S., Leslie L.L. Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore and L.: Johns Hopkins University Press, 1997.

Ф. Альтбах посвятил свои работы исследовательскому университету и той модели университетского управления, которая получила название менеджеризма⁵. В них впервые на концептуальном уровне были проанализированы темы усиления власти университетских администраторов и сокращения автономии и полномочий академического сообщества. В книге «Глобальные перспективы высшего образования», опубликованной на русском языке дважды – в 2018 и 2019 гг., – Ф. Альтбах пишет о том, что «это изменение баланса власти и полномочий в пользу профессиональных менеджеров внешних руководящих органов окажет самое сильное воздействие на традиционную роль профессоров и преподавателей и будет иметь важные последствия для академических свобод» [10, с. 431–432]. Развивая тематику предпринимательского университета, П. Гампорт ввела новые термины: «индустриальная логика публичного высшего образования» и «корпоратизация», – обозначив новую траекторию развития предпринимательского университета на основе корпоративного пути [13]. По её мнению, к корпоратизации приводит сокращение бюджета университетов и одновременно – необходимость поддерживать учебный процесс, исследования, функционирование кампуса, жизнедеятельность студентов, преподавателей, университетских менеджеров, т.е. собственно ключевых структур и групп университетского сообщества.

В своей концепции гипер-менеджериализма Дж. Мейер развивает перспективную идею профессионализации университетских менеджеров и приобретения ими управленческих «soft skills», т.е. компетенций, выходящих за пределы чисто управленческих знаний, умений, навыков [14]. По мнению американского социолога, они необходимы

администраторам для того, чтобы управлять высококвалифицированным и интеллектуальным сообществом академических профессионалов, которые способны и имеют право самостоятельно мыслить и принимать решения: «Гиперменеджер имеет право и возможность принимать более широкий спектр решений, но он должен делать это с помощью лидерства, а не императивной управленческой власти» [15, с. 129].

Актуальной для американской социологии высшего образования является проблема сопряжения теоретических и эмпирических исследований. Работая в составе междисциплинарных команд, американские социологи обращаются к образовательным практикам в колледжах и университетах, внося в исследования социологическую методологию, методику и терминологию. Организационной базой таких проектов являются научные центры ведущих исследовательских университетов США. К их числу мы относим институты и центры исследований высшего образования при Стэнфордском университете, Калифорнийском университете в Лос-Анджелесе, Университете Беркли, Мичиганском университете, Университете Южной Каролины, Бостонском колледже, Университете Аризоны, Университете Пенсильвании и др.

Что происходит в американской социологии высшего образования в конце XX–XXI вв.? На основании обобщения работ современных американских социологов отметим некоторые важные тенденции. Одна из них – это расширение и углубление конвергенции между социологией и высшим образованием. Как отмечает П. Гампорт, «социологические понятия и методы углубляют наше понимание реальности высшего образования именно как высшего образования в его различных формах, продолжающих быть богатым кейсом для социологического анализа» [3, р. 325].

Другая тенденция, конкретизирующая первую, состоит в расширении зон социологического исследования в высшем образовании США. Среди них – и преподавание,

⁵ *Altbach P.G., Salmi J. The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities. Washington, DC: The World Bank, 2011.*

и обучение, и научные исследования, и деятельность администрации, и студенческая жизнь, и кампусы, и коммуникация в университетах, и организационная коллаборация. Анализу подвергается бесчисленное количество проблем. Основным ареалом социологической активности по-прежнему являются исследовательские университеты и кампусы при них, но постепенно предметом изучения становятся и другие университеты, в основном государственные. Расширение зон исследования осуществляется также за счёт выхода в сферу международного сотрудничества в связи с глобализацией высшего образования и науки. Происходит усиление связей и сотрудничества, сетей и коллабораций исследователей высшего образования.

Третья тенденция состоит в том, что социология высшего образования в США всё чаще и «охватнее» переходит к изучению ключевых социетальных направлений, где требуются более концептуальные, чем имеющиеся сейчас, подходы. П. Гампорт отмечает: «В первую очередь среди социетальных тенденций, нуждающихся в анализе, следует отметить изменение отношений между высшим образованием и обществом, существующих не просто как социальная хартия, которая изменяется или нуждается в реинтерпретации, но как отражение фундаментальных сдвигов в институциональном разделении труда, обнаружение того, что высшее образование позиционируется как взаимосвязанное с другими социальными институтами, изменяющимися под влиянием друг друга» [3, p. 355].

Четвёртая тенденция проявляет себя в том, что американские социологи высшего образования всё чаще рассматривают своё исследовательское поле как гибридное, имея в виду подключение к его изучению представителей смежных отраслей социологической науки и иных научных дисциплин. Речь идёт о социальной психологии, науках об образовании и др. Что касается отраслей непосредственно социологического знания, то это социологии знания, науки, организаций, профессий, менеджмента, культуры.

Социология высшего образования в Западной Европе

При рассмотрении социологии высшего образования в Западной Европе, следует отметить, с одной стороны, её связь с американской социологией высшей школы, с другой – отличия от неё. Связь между ними характеризуется тремя основными позициями. Первая – выделение в качестве центральной проблемы изучения многообразных форм и видов неравенства и различий в высшем образовании. Вторая – акцент на исследовании глобализации и интернационализации высшей школы. Третья – усиление внимания к различным практикам высшего образования с целью их реального усовершенствования.

Главное отличие западноевропейской социологии высшего образования от американской состоит в её тесной связи с социологией образования. Решающую роль в этом сыграли работы французской социологической школы (от Э. Дюркгейма до П. Бурдьё), в которой были сформулированы общие вопросы социологии образования, включающие все его уровни. Ещё одно отличие западноевропейской социологии высшего образования – её озабоченность сохранением национальной специфики высшей школы.

Связующим звеном между американской и западноевропейской социологией высшего образования, по нашему мнению, выступает *британская школа*. Не случайно в литературе говорят об англо-американской социологии высшего образования [12, p. 3]. Уровень институционализации современной британской социологии высшего образования достаточно высокий. Об этом свидетельствует не только большое количество активно публикующихся исследователей, наличие исследовательских центров, локализованных прежде всего в университетах, но и появление специальных обзорных статей, книг, посвящённых развитию социологии высшего образования [16–19].

Однако активизация социологических исследований высшего образования в Великобритании произошла не так давно. Такая

ситуация, по-видимому, была связана с общим кризисом британской социологии образования (теоретическим, методологическим, организационным), который сложился в 1980–1990-е гг. Теоретическая слабость проявилась в отсутствии в британской социологии фундаментальных работ, способных послужить концептуальным основанием развития социологии высшего образования. Её теоретические рамки в основном были заданы теориями не британских, а зарубежных социологов, прежде всего П. Бурдьё. Другое проявление «слабости» британской социологии высшего образования – в том, что она обходила своим вниманием проблемы, актуальные для современной социологии: социальные отношения, изменения, процессы, отношения между индивидами, группами и социальными институтами. Из всех тем, стоящих в социологической повестке, британская социология высшего образования в основном обращала внимание на социальное неравенство [19, р. 22]. Р. Дим в своей статье писала: «Хотя в Великобритании уже существует зарождающаяся социология высшего образования, она остаётся капризным малышом, а не зрелым взрослым» [19, р. 33].

Преодоление на рубеже XX–XXI вв. кризиса социологии образования и вместе с ней – социологии высшего образования было связано с усилением общественного и государственного интереса к образованию, содержанию, процессу и результатам реформы британской системы образования 1988 г. Сама реальность высшей школы, подвергшейся серьёзным изменениям в ходе образовательной реформы, проводимой в своё время кабинетом М. Тэтчер, заставила исследователей активизировать социологическую рефлексию университетского сектора.

Если говорить о методологических особенностях британской социологии высшего образования, то необходимо отметить две. Первая – это определённый разрыв между теоретическим и прикладным уровнями исследований. Он проявляется либо в высокой степени спекулятивности при разработке

социологических концепций, с трудом применимых к объяснению конкретных явлений и процессов в высшей школе, либо в увлечении прикладными её задачами. При этом прикладной фокус, как правило, перевешивает теоретический, поскольку практико-ориентированные исследования лучше финансируются. Вторая особенность – тематическая связь с североамериканской социологией высшего образования, причём как позитивная, так и в виде контратаки на некоторые её идеи. Так, профессор Университета Дерби Д. Хайес осуществляет серьёзную социологическую критику современной рациональной модели университета, выстроенной по законам утилитарно выхолощенной эффективности. В книге «За пределами макдональдизации: видение высшего образования» [20] он предпринимает переоценку роста макдональдизации в высшем образовании, исследуя применение в нём четырёх элементов формальной рациональности (по Д. Ритцеру): эффективности, предсказуемости, вычисляемости и контроля. Социолог пытается включить обсуждение проблем современного высшего образования в широкий социальный, политический и культурный контекст, рассматривая их как в национальном, так и в международном аспектах.

Одной из ключевых тем британской социологии высшего образования является академическая свобода. Интерес к ней был вызван сокращением свобод британских университетов в результате реформы высшего образования и введением в практику университетского управления концепции «нового менеджери́зма». Социологическая полемика разворачивается не только вокруг вопроса о возможных пределах академической свободы и обоснования её ограничений, но и о связи между её сужением и уменьшением в британском обществе социальной и политической борьбы за расширение свободы в целом⁶. Более того, доказывается, что иде-

⁶ Traianou A. The Erosion of Academic Freedom in UK Higher Education // Ethics in Science and En-

ология «нового менеджизма» в высшем образовании противоречит неолиберальной политике⁷. Дискуссия в британской социологии вокруг вопроса о взаимодействии и противоречиях университетского менеджмента и академического сообщества сохраняет свою остроту и по сей день. По мнению Р. Дим, М. Саундерса, Д. Джонеса, коронавирусный кризис высветил хрупкость, неустойчивость и жестокость современного университетского управления. Они называют «террором» инструментальный управленческий подход, для которого характерны минимизация затрат на академическое сообщество и максимизация доходов за счёт требования от «академиков» достижения таких конкурентных целей, как привлечение иностранных студентов или «льстивое служение многонациональному бизнесу» [21, р. 364].

В целом британская социология высшей школы оказалась сильно ориентированной на политические и социальные проблемы в сфере высшего образования. Социологи активно интересуются вопросами расширения участия в высшем образовании, справедливости, социальными аспектами управления, оценкой качества научных исследований [22], социальным воздействием глобализации на знания, экономику и новые технологии в высшей школе. Гораздо меньше внимания уделяется обучению и преподаванию. Традиционно эта область отдана на откуп психологам и педагогам-методистам. Между тем одна из перспектив развития социологии высшего образования в Великобритании связана как раз с исследованиями в области преподавания и обучения, социальных отношений и культуры студентов,

социальных идентичностей преподавателей и исследователей, проблем инклюзии студентов с ограниченными возможностями здоровья [19, р. 35].

Ведущие британские социологи в последние годы ведут концептуальные разработки «идеи» и миссии современного университета. Так, профессор Лондонского университета Брюнеля К. Донаван обращается к концептам мультиверситета и постмодернистского университета [23], продолжая развивать идеи К. Керра о многовариантности американских университетов и более поздние идеи З. Баумана о постмодернистском университете.

Профессор Лондонского университета С. Уитчерч посвятила свои исследования глобальным изменениям в академической профессии [24]. Опираясь на большой массив данных эмпирических исследований, проведённых в Великобритании, Австралии, США, С. Уитчерч обращает внимание на диверсификацию академической профессии и появление в структуре университетского профессионального сообщества «третьего сектора». Она утверждает, что, наряду с преподаванием и научными исследованиями, университетские сотрудники включаются в институциональные практико-ориентированные проекты, посвящённые студенческой жизни и благосостоянию, расширению студенческого участия, партнёрства на уровне местных сообществ. Такая деятельность создаёт «третье пространство», параллельное формальным институциональным структурам и процессам, и порождает новые формы управления и лидерства в университетах.

Имеют сильную теоретическую направленность исследования, проводимые профессором Кембриджского университета Д. Рей. Она подчёркивает важность теоретизации в области социального неравенства и доступа к высшему образованию, в том числе в гендерном аспекте [25]. Рассматривая работы Д. Рей, необходимо заметить, что для современной британской социологии высшего образования характерно усиленное

vironmental Politics. 2015. Vol. 15. No. 1. P. 39–47; Hammersley M. Can Academic Freedom be Justified? Reflections on the Arguments of Robert Post and Stanley Fish// Higher Education Quarterly. 2016. Vol. 70. No. 2. P. 108–126.

⁷ Miller B. Free to manage? A neo-liberal defense of academic freedom in British higher education// Journal of Higher Education Policy and Management. 2014. Vol. 36. No. 2. P. 143–154.

внимание к «женскому» вопросу в высшем образовании и управлении им. При этом социологи стали тесно взаимодействовать с другими исследователями в области гендерной и феминистской проблематики⁸.

Названные и другие работы британских социологов свидетельствуют о том, что социология высшего образования в Великобритании усиливает теоретический бэкграунд. Она наращивает свои позиции, активизируя связь с общей теоретической социологией и в то же время формируя границы в качестве автономной отрасли социологии. Кроме того, выступая частью широких междисциплинарных исследований высшего образования, она оказывает на них серьёзное методологическое и методическое влияние и вносит существенный вклад в общие выводы.

Центральное место в западноевропейской социологии высшего образования занимает *французская школа*, прежде всего – благодаря идеям П. Бурдьё, которые оказали определяющее влияние на социологов всей Европы. Можно сравнить роль П. Бурдьё для европейской социологии высшего образования с той ролью, какую сыграл в американской социологии образования Б. Кларк.

Рассмотрение истории и современного состояния французской социологии приводит к выводу о тесной связи социологии образования и социологии высшего образования. В какой-то мере это предопределено спецификой французской системы образования в целом. Кроме того, во французской социологии существует традиция соединять в исследованиях проблемы дошкольного, среднего, профессионального, высшего, непрерывного образования. Вместе с тем нужно отметить,

что социологические исследования, посвящённые исключительно проблемам высшего образования, всё же проводились.

П. Бурдьё и его ближайшие коллеги в 1970–80-е гг. стали основателями социологии высших школ (*sociologie des grandes ecoles*). Одними из самых ранних известных работ, затрагивающих проблемы социального неравенства и успешности студентов во французских университетах, были книги, написанные Бурдьё в соавторстве с Ж.-К. Пасроном: «Воспроизводство: элементы теории системы образования» [26] и «Наследники: французские студенты и отношение к культуре» [27]. В двух работах 1980-х гг.: «*Homo academicus*» [28] и «Государственная знать. Высшие школы и дух корпуса» [29] – П. Бурдьё на основе конструктивистской и постструктуралистской методологии обращается к анализу высшего образования (университетов и элитных высших школ) в терминах «социального поля». В «*Homo academicus*» предметом изучения становятся устройство и особенности академической среды. Бурдьё описывает основания и формы власти, а также отношения, создающие социальные поля различных факультетов. В таком же контексте он уделяет внимание структуре каждого факультета и его позиции в социальном пространстве, использует биографии французских учёных, в том числе известных, в качестве эмпирического материала для анализа карьеры и социальной иерархии представителей академического мира. Во второй книге французский социолог продолжает развивать идеи воспроизводства элиты через систему образования, которые были ранее сформулированы в других известных его работах. В этой книге, основываясь на результатах серии коллективных исследований (в том числе проведённых совместно с М. де Сен-Мартен), П. Бурдьё рассматривает взаимоотношения между социальными полями французских высших школ и государственной бюрократии. Получение диплома открывает, по мнению социолога, путь к карьере чиновника и

⁸ Wilson A., Reay D., Morrin K. 'The still-moving position' of the 'working-class' feminist academic: dealing with disloyalty, dislocation and discomfort // Discourse-studies in the cultural politics of education. 2020. May. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1767936>; Deem R. The gender politics of higher education // Handbook on the politics of higher education. UK: Edward Elgar Publishing LTD, 2018. P. 431–448.

представителя промышленной буржуазии (последнему диплом нужен для доступа к управлению предприятием). Кроме того, в рассматриваемой работе Бурдьё, развивая идею воспроизводства образовательных институций, раскрывает ситуацию жёсткой конкуренции между различными типами высших школ во Франции. Он показывает, что конкурентные преимущества приобретают те из них, которые оказываются близкими к социальному полю государственной власти. Речь идёт о высших школах, дающих образование в области экономики, управления, коммуникации.

Одной из наиболее интересных совместных работ П. Бурдьё с М. де Сен-Мартен и Ж.-К. Пассроном стала книга «Академический дискурс: лингвистическое непонимание и профессорская власть» [30]. В ней французские социологи рассматривают высшее образование сквозь призму языка и понимания. Они обосновывают тезис о том, что качество образования и успешность студентов зависят от того, насколько язык, используемый профессорами, понятен им. Исследуя роль языка в педагогических контекстах высшей школы, Бурдьё с соавторами устанавливают степень, с какой студенты университета действительно понимают слышимый ими на лекциях академический дискурс. Социологи также изучали зависимость понимания/непонимания академического дискурса от социального бэкграунда студентов. Таким образом, в данном исследовании предлагается весьма плодотворная теоретическая концепция с опорой на пласт эмпирических исследований. Это позволило её авторам выйти на определение академического дискурса как средства коммуникации, которое одновременно выражает и воспроизводит отношения педагогической власти и уважения.

Современный этап в развитии французской социологии высшего образования связан с работами А. ван Зантен, директора по исследованиям Центра социологии изменений. Её работы касаются образовательной политики в сфере высшего образования и механизмов,

направленных на повышение равенства возможностей и результатов обучения студентов. «Визитной карточкой» ван Зантен являются статьи и книги по проблемам образования элит и доступа к высшему образованию [31]. Реализуя названные направления, она проводит международные компаративные исследования с целью сравнения национальных моделей высшего образования и их влияния на образовательное неравенство.

Не обошли вниманием современные французские социологи и общемировую проблематику, связанную с управлением в сфере высшего образования. Так, К. Мюсселин посвящает свои исследования университетскому управлению как элементу более широкой дискуссии в контексте теории организации и теории принятия решений. Она также изучает академический рынок труда и управление системой высшего образования в рамках анализа государственной политики [32]. В её работах говорится о необходимости переосмысления отношений между академическим сообществом и менеджерами и преодоления разрыва в управлении академической и неакадемической карьерами [33].

Обобщая сказанное, отметим, что, с одной стороны, французские социологи высшего образования развивают тематику, схожую с англо-американской, с другой – сохраняют национальные теоретико-методологические традиции, заложенные П. Бурдьё. Предмет их изучения национально «окрашен», поскольку связан с фокусом внимания на формировании элит⁹. Это очень хорошо видно из книги «Элиты, привилегии и превосходство. Национальное и глобальное переопределение образовательных преимуществ» [31]. В ней основное внимание уделяется образовательным элитам и неравенству, в частно-

⁹ *Draelants H., Darchy-Koechlin B.* Flaunting one's academic pedigree? Self-presentation of students from elite French schools // *British Journal of Sociology of Education*. 2011. Vol. 32. No. 1. P. 17–34; *van Zanten A., Darchy-Koechlin B.* La formation des élites // *Revue internationale d'éducation*. 2005. No. 39. P. 19–23.

сти, способам воспроизводства, установления или переосмысления своего положения устоявшимися и вновь возникающими группами, находящимися на вершине социальной иерархии и структуры власти. Авторы названной книги анализируют, как родители, студенты и выпускники вузов из элиты используют свои активы и капиталы для выстраивания образовательных стратегий. При этом проводится сравнение образовательных стратегий, вырабатываемых «старыми» и «новыми» культурными и экономическими элитами. В данном исследовании найдено отражение новая глобальная динамика элитного образования, связанная с развитием форм международного образования и транснационального культурного капитала. Рассматривается влияние этих факторов на процесс формирования новых образовательных стратегий и траекторий элитных студентов, их идентичности и статуса.

Национальная специфика (т.е. акцент на общей для всей французской социологии образования проблематике) в этой книге прослеживается в исследованиях образовательных практик и политик, реализуемых как в средних школах, так и в вузах. При этом кросс-культурный метод, используемый авторами, позволяет им сравнивать ситуации во Франции и других странах (Бразилии, США, Германии, Китае, Англии, Норвегии). Благодаря этому вырисовывается объёмная картина общих процессов и национальных различий, касающихся образовательных преимуществ и превосходств. В итоге социологам удалось глубоко изучить влияние глобализации на образовательные стратегии, на идентичность и траектории развития национальных элитных групп на фоне общих культурных и экономических процессов.

Завершая обзор ключевых направлений социологии высшего образования во Франции, подчеркнём, что во многих французских университетах сегодня созданы исследовательские центры её изучения. Среди них: Институт исследований в социологии и экономике образования Университета Бургундии, Центр

исследований образования Нанта, созданный в 1985 г. и выступающий исследовательской лабораторией образования Университета Нанта и Университета Ле-Мана и др.

В европейских исследованиях высшего образования особое место занимает социология высшего образования *скандинавских стран*. Прежде всего, отметим, что данная отрасль социологии не получила здесь полной автономии от исследований образования – как социологических, так и междисциплинарных. Кроме того, социология высшего образования в этих странах получила импульс к развитию только в 1990-е гг. в связи с подготовкой и реализацией реформ высшего образования. Интеграция северных стран в европейское образовательное пространство, связанная с их вступлением в Болонский процесс, стимулировала интерес к проблемам высшего образования со стороны социологов. Однако социологические исследования оказались только частью комплексных проектов, хотя и заняли в них достаточно влиятельные позиции.

Практически во всех скандинавских странах сложились университетские исследовательские центры высшего образования с социологами в их составе. Среди них – шведский социолог К. Карлхед (Университет Упсалы и Стокгольмский университет). Её работы посвящены критическому изучению социальных структур доминирования в высшем образовании, социальной мобильности студентов, их социального участия, успеха в учёбе и производстве научных знаний. Особое внимание она уделяет проблеме завершения обучения студентов в университетах, анализируя её в контексте европейской политики [34; 35]. Не случайно К. Карлхед была одним из национальных экспертов в проекте ЕС «Исследование отсева и завершения высшего образования в Европе – HEDOCE»¹⁰. Кроме того, К. Карлхед вносит

¹⁰ Dropout and completion in higher education in Europe: main report. URL: <https://reportresearch.utwente.nl/en/publications/dropout-and-completion-in-higher-education-in-europe-main-report>

существенный вклад в виде социологических данных по Швеции в международный исследовательский проект «Составление глобальной карты доступа к послешкольному образованию-GAPS»¹¹. Цель этого проекта состоит в том, чтобы построить глобальную карту, которая проиллюстрирует образовательное неравенство в разных странах мира, в том числе в сфере высшего образования. В проводимых К. Карлхед исследованиях высшего образования применяется широкий спектр социологических методик – как качественных, так и количественных. Её теоретический инструментарий опирается на различные специальные теории социологии образования, в том числе на работы П. Бурдьё и других учёных в области социологии культуры и образования, неоинституционализма, теории дискурса, социологии знания и социологии профессий, а также на современные достижения в области исследований высшего образования. К. Карлхед сотрудничает с крупными зарубежными исследовательскими центрами: Северным институтом изучения инноваций, исследований и образования (Норвегия) и Центром исследований политики в сфере высшего образования Университета Твенте (Голландия).

Одним из норвежских центров исследования высшей школы является Северный институт изучения инноваций, исследований и образования. В нём под руководством Н. Фрёлих осуществлялись и осуществляются различные междисциплинарные проекты с участием социологов и на основе социологической методологии, такие как «Международная студенческая мобильность: факторы, закономерности и последствия – MOBILITY» (2018–2022), «Образовательные ресурсы и успеваемость студентов» (2016–2020), «Исследование возможностей трудоустройства и траекторий обучения “серебряных” учащихся на поздних этапах карьеры» (2016–2019), «Исследование

набора и мобильности академических работников в вузах Норвегии» (2019), «Эффекты высшего образования: трансформация высшего образования» (2013–2014) и др. В число сотрудников института входят Б. Стенсакер [36], С. Вольсшайд, Э. Хофтхогенс, Й.Б. Грогаард, В. Обхейм, И. Реймерт, С.М. Телльман, Я. Вирс-Йенссен, А. Вабо, А.А. Мадсен, П.О. Аамодт¹². Исследовательские проекты в Северном институте сосредоточены на нескольких темах, включая: инициативы в области управления, политики и реформ в сфере высшего образования; набор и отсев студентов; выбор ими учебных программ; трудоустройство выпускников; академическая работа; набор персонала и условия труда в вузах. Общей теоретической рамкой исследований выступают концепции общества знаний, глобализации и интернационализации высшего образования. По мнению исследователей данного института, их миссия состоит в поиске актуального знания о состоянии и проблемах высшего образования, которое может способствовать устойчивому социально-экономическому росту стран Скандинавии.

В социологии высшего образования Финляндии складываются примерно такие же тенденции и проблемное поле исследований, что и в Швеции и Норвегии. Главное внимание

¹¹ Сайт проекта «Составление глобальной карты доступа к послешкольному образованию-GAPS». URL: <http://www.gaps-education.org/action-advocacy/the-global-access-map>

¹² Elken M., Hovdhaugen E., Stensaker B. Global rankings in the Nordic region: challenging the identity of research-intensive universities? // Higher Education. 2016. Vol. 72. No. 6. P. 781–795; Wiers-Jensen J. Paradoxical Attraction? Why an Increasing Number of International Students Choose Norway // Journal of Studies in International Education. 2019. Vol. 23. No. 2. P. 281–298; Vabo A., Wiers-Jensen J. Europe: different approaches to fees for international students // Understanding Global Higher Education: Insights from Key Global Publications. 2017. Vol. 37. P. 67–69; Tømte C.E., Fosslund T., Aamodt P.O., Degn L. Digitalisation in higher education: mapping institutional approaches for teaching and learning // Quality in Higher Education. 2019. Vol. 25. No. 1. P. 98–114; Aamodt P.O., Frølich N., Stensaker B. Learning outcomes – a useful tool in quality assurance? Views from academic staff // Studies in Higher Education. 2018. Vol. 43. No. 4. P. 1–11.

финские социологи, в том числе известный исследователь А. Антикайнен, всегда уделяли школьному образованию и лишь частично охватывали сектор высшей школы [37].

Один из активно развивающихся исследовательских центров, в программе которых можно выделить социологию высшего образования, функционирует на базе университета Явяскюля. Это Финский институт исследований образования (FIER). В нём осуществляются междисциплинарные исследования в области образования – от начального до университетского, а также обучения взрослых и изучения взаимосвязей между образованием и трудовой жизнью. Все исследования образования, включая высшее, объединяются вокруг трёх тем: 1) обучение, преподавание и обучающие среды; 2) образование и мир работы; 3) образовательные системы и общество. Необходимо заметить, что проводимые FIER исследования ориентированы на прикладной эффект, т.е. результаты обеспечивают научную и информационную поддержку как национальной образовательной политики, так и политики конкретных учебных заведений. В названном институте исследования высшего образования выделены в качестве отдельного направления (HUEST). Исследователи сосредоточены на широком спектре текущих проблем высшего образования, практик и стратегий в Финляндии, Европе и мире в целом. Среди этих проблем выделяются следующие: изменение отношений между вузами и обществом; анализ транснациональных тенденций в высшем образовании, образовательных реформ на национальном уровне и их последствий на локальном уровне; критический анализ изменения академической профессии, академической работы и карьеры; интернационализация высшего образования; экономика высшего образования. В соответствии с идеологией FIER исследования высшего образования осуществляет междисциплинарная команда. Социологи вносят свой вклад в реализацию ряда проектов. Они основаны на анализе больших количественных данных, анкетных

опросах, а также на данных, собранных с помощью качественных методов исследования (интервью, нарративы и анализ документов). Теоретической основой исследований являются концепции сетевого общества, общества знаний, социальных изменений и др. В междисциплинарную команду входят социологи В. Юсси, Т. Сиккинен, Н. Тери, Я. Стенвалл, Э. Пеккола, Ю. Кивисто [38]¹³.

Проекты, которые реализует FIER, показывают, что социология высшего образования в Финляндии не институционализована в качестве отдельной отрасли социологии. Между тем включённость социологов в междисциплинарные проекты обеспечивает ресурсную поддержку социологических исследований высшей школы и в целом соответствие мировому тренду развития социологии – её выходу в поле междисциплинарных исследований. В любом случае, такие исследовательские практики составляют особую черту развития социологии высшего образования в скандинавских странах и дают ей возможность проявить себя в системе наук об образовании.

Обратимся к рассмотрению развития современной социологии высшего образования в *Испании*. В организационном плане её представители интегрированы в действующие социологические структуры – на уровне общественных ассоциаций и в исследовательские группы, созданные в университетах. Университетские центры изучения образования часто вступают в международные коллаборации как с университетами, так и с между-

¹³ Aarnikoivu M., Nokkala T., Siekkinen T., Kuoppala K., Pekkola E. Working outside academia? Perceptions of early-career, fixed-term researchers of changing careers // *European Journal of Higher Education*. 2019. Vol. 9. No. 2. P. 172–189; Siekkinen T., Kuoppala K., Pekkola E., Välimaa J. Reciprocal commitment in academic careers? Finnish implications and international trends // *European Journal of Higher Education*. 2017. Vol. 7. No. 2. P. 120–135; Siekkinen T., Pekkola E., Kivistö J. Recruitments in Finnish universities: Practicing strategic or pathetic HRM? // *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2016. Vol. 2. P. 1–11.

народными публичными организациями. Так, в Политехническом университете Барселоны создана кафедра ЮНЕСКО по университетскому управлению. При этом социология высшего образования активно развивает собственные направления, создавая тем самым демаркационную линию с социологией образования. В теоретическом плане испанские социологи наследуют прежде всего традицию П. Бурдьё и являются приверженцами теории воспроизводства. Кроме того, существенное влияние на них оказывают работы представителей второго и третьего поколения Франкфуртской школы – Ю. Хабермаса и А. Хоннета. Поэтому можно утверждать, что, несмотря на высокое качество проводимых исследований, испанские социологи не создали в рамках социологии образования и социологии высшего образования собственной школы или традиции.

Испанскую социологию высшего образования отличает многообразие тем и проектов, что может свидетельствовать как о её самобытном развитии, так и «разбросанности», т.е. отсутствию какой бы то ни было магистральной линии. Тем не менее знакомство с тематикой конференций по высшему образованию, проводимых испанскими социологами, позволяет выделить две ключевые темы – образовательное неравенство и гендерную проблему.

Нужно отметить, что для испанских социологов высшего образования, как и для всех европейских социологов, одной из самых важных проблем является исследование возможностей сохранения уникальных особенностей локальных и национальных образовательных сред в условиях глобализации высшего образования. Этот вопрос рассматривается ими в тесной связи с проблемой равенства и справедливости в высшем образовании Испании, а также обеспечения его качества [39]. Названные аспекты разрабатываются социологами Университета Валенсии – Х. Бельтраном, Д. Габальдон-Эстебаном в сотрудничестве с А. Монтане из Университета Барселоны [40]. По их мнению,

качество высшего образования может быть понято только в диалектической связи с другими его измерениями, такими, как превосходство, управление, справедливость [41].

Испанская социология географически охватывает высшее образование испаноговорящих стран, прежде всего Латинской Америки, учитывая как её специфику, так и общие тенденции развития. В частности, сейчас реализуется международный межуниверситетский проект «Испано-американские исследования образовательной политики». Х. Бельтран координирует команду Университета Валенсии, А. Монтане участвует в нём со стороны Университета Барселоны вместе с молодыми исследователями. Цель проекта заключается в поддержке структурной трансформации высших учебных заведений в Латинской Америке и повышении значимости этих учреждений в плане содействия сбалансированному социальному развитию, равенству и социальной сплочённости в латиноамериканских странах. Социологи решают ряд задач: рассматривают доступ к высшему образованию в различных регионах Латинской Америки, возможности участия латиноамериканских вузов в разработке государственной политики, направленной на развитие общества знаний, исследуют связь между университетами и решением социальных вопросов, устойчивым развитием и построением справедливых и демократических обществ.

А. Монтане, будучи координатором другого проекта – Программы испано-бразильского межуниверситетского сотрудничества «Гендер и университеты: политика, нарративы и образовательные программы», посвятила часть своих работ гендерной проблематике – работе центров гендерных исследований в высшем образовании в Бразилии, включению женщин в высшее образование и благодаря этому – в рынок труда [42]. Гендерная тема в высшем образовании Испании стала актуальной и для других социологов. А. Виллар реализует такие исследовательские проекты, как «Гендерные отношения и совместное обучение» и «Гендер и решения

в области образования». На основе результатов своих исследований в испанских университетах она показывает, что гендер является важным фактором построения двух транзитивных процессов – при поступлении абитуриентов в вуз (выбор образовательной программы и профессии) и вхождении в академическую профессию [43].

Достаточно активно испанскими социологами развиваются исследования студенчества. Разрабатываются вопросы образовательных траекторий и образовательных стратегий студенчества, проводятся сравнительные исследования академических трудностей студентов испанских и португальских университетов¹⁴. В центре внимания испанских социологов находятся традиционные и новые темы: условия жизни и обучения студентов сквозь призму их социально-демографических характеристик [44], образовательная мотивация и академическая удовлетворённость студентов, [45], экономические трудности, академический опыт и прогнозы на будущее студентов из низших слоёв, выбор университетов и образовательные риски [46], причастность студентов к протестному движению [47], студенческая мобильность [48] и др. Под влиянием глобализации испанскими социологами проводятся исследования интернационализации высшего образования, проблем рейтингования университетов, создания университетов «мирового класса».

Заключение

Обзор процесса становления и развития зарубежной социологии высшего образования показал высокий уровень её институ-

ционализации. Анализ особенностей этого процесса выявил наличие тесной связи этой отрасли социологического знания с целым рядом других его отраслей (социологией образования, профессий, менеджмента, организаций, науки, знания, культуры), равно как и с многочисленными практиками университетского развития и управления.

Обобщение опыта западной социологии высшего образования показало, что магистральными направлениями исследований в ней являются: 1) теории и практики высшего образования в их социологическом видении; 2) анализ социального неравенства в высшей школе в зеркале социологии; 3) взаимодействие высшего образования с институтами государства, бизнеса и гражданского общества в рамках осуществления политики в отношении высшей школы; 4) университеты, их модели и управление в них; 5) организация центров исследования высшего образования.

По нашему мнению, *теоретическим и практическим эффектом данного обзора может стать его использование отечественными специалистами, исследующими социологические и иные аспекты высшего образования в России*. Известно, что отечественная социология высшего образования является одной из самых молодых и вместе с тем перспективных отраслей социологии. Соответственно, её дальнейшее развитие может подпитываться активным обращением к зарубежным социологическим теориям и практикам.

Литература / References

1. Clark, B. (2007). Development of the Sociology of Higher Education. In: Gumpert, P.J. (Ed.) *Sociology of Higher Education: Contributions and their Context*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, pp. 3–16.
2. Clark, B.R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, Los Angeles, L.: University of California Press, 315 p. [Русский перевод: *Кларк Б. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе*. М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. 360 с.]

¹⁴ Villar-Aguilés A., Hernández F.J., García-Ros R. Relocating within the university. Proposal of a relocation rate based on a study of educational trajectories // Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa. 2017. Vol. 23. No. 1. URL: https://www.uv.es/RELIEVE/v23n1/RELIEVEv23n1_5eng.pdf; Villar-Aguilés A. Decidir reflexivamente. Un estudio sobre reflexividad y trayectorias formativas en estudiantes de postgrado // Revista de Ciencias Sociales. Vol. 12. No. 1. P. 145–166.

3. Gumpert, P.J. (Ed). (2007). *Sociology of Higher Education: Contributions and their Context*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 400 p.
4. Paulsen, M.B., Perna, L. (Eds.) (2019). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York: Springer, 663 p. DOI: 10.1007/978-3-030-03457-3
5. Arum, R., Roksa, J. (2014). *Aspiring Adults Adrift: Tentative Transitions of College Graduates*. Chicago: University of Chicago Press, 264 p.
6. Roksa, J., Robinson, K. (2016). Cultural Capital and Habitus in Context: The Importance of High School College-Going Culture. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 38, no. 8, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251301>
7. Andres, L., Pullman, A. (2018). Vertically Segregated Higher Education: Comparing Life Course Patterns Over 28 Years. In: Shah, M., McKay, J. (Eds.). *Achieving Equity and Academic Excellence in Higher Education: Global Perspectives in an Era of Widening Participation*. L.: Palgrave Macmillan, pp. 25-49. DOI: 10.1007/978-3-319-78316-1
8. Gopaul, B., Jones, G., Weinrib, J., Metcalfe, A., Fisher, D., Gingras, Y., Robinson, K. (2016). The Academic Profession in Canada: Perceptions of Canadian University Faculty about Research and Teaching. *The Canadian Journal of Higher Education*. Vol. 46, no. 2, pp. 55-77.
9. Fallis, G. (2013). *Rethinking Higher Education*. Kingston: Queen's University School of Policy Studies, 314 p.
10. Altbach, Ph. (2016). *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 352 p. [Русский перевод: *Алтвах Ф. Глобальные перспективы высшего образования*. М.: Изд. дом ВШЭ, 2018. 630 с.]
11. Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education, 57 p.
12. Cote, J.E., Furlong, A. (Eds.) (2016). *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. L.-N.Y.: Taylor and Francis Group, 396 p.
13. Gumpert, P.J. (2019). *Academic Fault Lines: The Rise of Industry Logic in Public Higher Education*. Baltimore and L.: John Hopkins University Press, 544 p.
14. Bromley, P., Meyer, J.W. (2015). *Hyper-Organization: Global Organizational Expansion*. Oxford, UK: Oxford University Press, 248 p. DOI:10.1093/acprof:oso/9780199689859.001.0001
15. Interview with John W. Meyer: «If You Study Organizations You Should Not Believe in Them» (Interviewed by Elena Gudova) (2020). *Ekonomicheskaya Sotsiologiya = Journal of Economic Sociology*. Vol. 21, no. 1, pp. 127-139.
16. David, M. (2007). Equity & Diversity: Towards a Sociology of Higher Education for the 21st Century. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 28, no. 5, pp. 675-690.
17. David M., Naidoo, R. (Eds.). (2013). *The Sociology of Higher Education: Reproduction, Transformation and Change in a Global Era*. L.: Routledge, 158 p.
18. Tight, M. (2012). *Researching Higher Education*. 2nd Edition. Maidenhead: Open University Press, 296 p.
19. Deem, R. (2004). Sociology and the Sociology of Higher Education: A Missed Call or Disconnection? *International Studies in the Sociology of Education*. Vol. 14, no. 1, pp. 21-46.
20. Hayes, D. (2017). *Beyond McDonaldization: Visions of Higher Education*. L.: Routledge, 136 p.
21. Jones, D., Visser, M., Stokes, P., Örténblad, A., Deem, R., Rodgers, P., Tarba, S. (2020). The Performative University: 'Targets', 'Terror' and 'Taking Back Freedom' in Academia. *Management Learning*. Vol. 51, no. 4, pp. 363-377. DOI: <https://doi.org/10.1177/2F1350507620927554>
22. Brew, A., Boud, D., Lucas, L., Crawford, K. (2018). Academic Artisans in the Research University. *Higher Education*. Vol. 76, no. 1, pp. 115-127. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0200-7>
23. Donovan, C. (2016). From Multiversity to Post-modern University. In: Cote, J., Furlong, A. (Eds.). *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. L.: Routledge, pp. 85-93.
24. Whitchurch, C. (2018). Being a Higher Education Professional Today: Working in a Third Space. In: C. Bossu, N. Brown (Eds.). *Professional and Support Staff in Higher Education*. Singapore: Springer, pp. 1-11. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-10-1607-3_31-3
25. Reay, D. (2017). *Education and the Working Classes in the 21st century*. Bristol: Policy Press, 250 p.
26. Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. Sage Publications Ltd., 288 p. [Русский перевод: *Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования*. М.: Просвещение, 2007. 267 с.]
27. Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1979). *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*. University of Chicago Press, 158 p.

28. Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford: Stanford University Press. 344 p. [Русский перевод: Бурдьё П. Homo academicus. М.: Изд-во Института Гайдара, 2018. 464 с.]
29. Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'Etat: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit, 576 p.
30. Bourdieu, P., Passeron, J.-C., de Saint Martin, M. (1996). *Academic Discourse: Linguistic Misunderstanding and Professorial Power*. Stanford University Press, 136 p.
31. van Zanten, A., Ball, S., Darchy-Koechlin, B. (Eds). (2015). *World Yearbook of Education-2015. Elites, Privilege and Excellence: The National and Global Redefinition of Educational Advantage*. L.-N.Y.: Routledge. 272 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315767307>
32. Musselin, C. (2018). Have Academics Always Been Entrepreneurial? *Management & Organizational History*. Vol. 13, no. 2, pp. 94-97. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449359.2018.1530844>
33. Musselin, C. (2013). Redefinition of the Relationships between the Academics and Their Universities. *Higher Education*. Vol. 65, no. 1, pp. 25-37. Available at: <http://www.jstor.org/stable/23351719>
34. Carlhed, C. (2017). The Social Space of Educational Strategies: Exploring Patterns of Enrolment, Efficiency and Completion among Swedish Students in Undergraduate Programmes with Professional Qualifications. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 61, no. 5, pp. 503-525. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172496>
35. Carlhed, C. (2017). Resistances to Scientific Knowledge Production of Comparative Measurements of Dropout and Completion in European Higher Education. *European Educational Research Journal*. Vol. 16, no. 4, pp. 386-406. DOI: <https://doi.org/10.1177/204147904116667363>
36. Stensaker, B., Hovdhaugen, E., Maassen, P. (2019). The Practices of Quality Management in Norwegian Higher Education: Collaboration and Control in Study Programme Design and Delivery. *International Journal of Educational Management*. Vol. 33, no. 3, pp. 698-708. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2017-0327>
37. Antikainen, A. (2016). The Nordic Model of Higher Education. In: Cote, E.J., Furlong, A. (Eds.). *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*. L.-N.Y.: Taylor and Francis Group, pp. 234-240.
38. Pekkola, E., Kivistö, J. (2016). Higher Education Reforms and Governance. In: Farazmand, A. (Ed.). *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*. Dordrecht: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_3019-1
39. Fernández, V., Tomás, M. (2019). Diferencias autonómicas en la composición de la desigualdad en la expectativa de matriculación universitaria: efectos primarios y efectos secundarios. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*. Vol. 12, no. 2, pp. 209-227. Available at: <http://roderic.uv.es/handle/10550/70542>
40. Montané A., Beltrán, J., Gabaldón-Estevan, D. (2017). Higher Education in Spain. Framework for Quality Assurance. In: Georgios, S., Joshi, K.M. Paivandi, S. (Eds.). *Quality Assurance in Higher Education*. Delhi: Studera Press, pp. 41-64.
41. Montané, A.L., Beltrán, J., Teodoro, A. (2017). La medida de la calidad educativa: acerca de los rankings universitarios. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*. Vol. 10, no. 2, pp. 283-300. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.2.10145>
42. Barbosa, R.C., Pessoa de Carvalho, M.E., Montané, A. (2018). Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. 99, no. 251, pp. 148-171. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3409>
43. Villar-Aguilés, A., Hernández, F.J. (2014). University Transitions and Gender: From Choice of Studies to Academic Career Development. *Policy Futures in Education*. Vol. 12, no. 5, pp. 633-645. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2014.12.5.633>
44. Méndez, U.J., Montané, L.A., Llanes, O.J., Herivas, N.G., Calduch, P.I., Morales-Ulloa, R., Muñoz, S.J. (2019). Características sociodemográficas y condiciones de vida y estudio de los estudiantes de Educación de origen indígena. La aproximación del proyecto TO-INN. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*. Vol. 12, no. 2, pp. 139-156. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.12.2.14810>
45. Figuera-Gazo, P., Buxarrais-Estrada, M.R., Llanes-Ordóñez, J. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios Sobre Educación*. Vol. 34, pp. 219-237. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.34.219-237>

46. Langa, R.D., Torrents, D., Troiano, H. (2019). El carácter contingente de las elecciones y la experiencia universitaria: riesgo y origen social. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*. Vol. 12, no. 2, pp. 228-244. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14308>
47. Aguilès, A.V., Gracia, J.P. (2014). Student Protests in the Age of Austerity. The «Primavera Valenciana» Case. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*. Vol. 7, no. 3, pp. 608-626. Available at: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8745>
48. Villarroja, A.A., Julve, I.S., Llopis, R. (2014). La movilidad estudiantil universitaria en España.

Revista de Sociología de la Educación-RASE. Vol. 7, no. 1, pp. 143-167. Available at: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10193>

Благодарности. Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 18-011-00158.

Статья поступила в редакцию 17.08.20

После доработки 10.09.20

Принята к публикации 01.10.20

The Formation and Development of Foreign Sociology of Higher Education: A Review

Garold E. Zborovsky – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8153-0561>, Scopus Author ID 6505899907, e-mail: garoldzborovsky@gmail.com

Polina A. Ambarova – Dr. Sci. (Sociology), Prof., ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3613-4003>, Scopus Author ID 56766006000, e-mail: borges75@mail.ru

Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia
Address: 19, Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation

Abstract. The review article summarizes the processes of development of higher education sociology abroad over the past 50 years. The choice of the research object was determined by the real achievements of national higher education systems and a high level of higher school sociology development in USA, Great Britain, France, Scandinavian countries, and Spain. The review reflects the advancement of leading sociologists of higher education in these countries. The authors have applied a methodology of comparative analysis studying the Western experience of sociological research in higher education, the main ideas and trends. The article dwells on the ways of changes in the content field of Western sociology of higher education. The practical significance of the review is determined by the possibilities of using the proposed analysis for the development of Russian sociology of higher education and University development practices.

Keywords: sociology of higher education, comparative analysis, academic community, University management, social inequality in higher education, educational policy, development trends

Cite as: Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2020). The Formation and Development of Foreign Sociology of Higher Education: A Review. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 33-50. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-33-50>

Acknowledgement. The research was prepared under the support of the RFBR, project no. 18-011-00158.

The paper was submitted 17.08.20

Received after reworking 10.09.20

Accepted for publication 01.10.20

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-51-62>

О магистерской программе «Управление креативным персоналом»: методологические основания

Грудзинский Александр Олегович – д-р социол. наук, проф., директор института экономики и предпринимательства. E-mail: aog@unn.ru

Гуськова Ирина Владимировна – д-р экон. наук, проф., кафедра университетского менеджмента и инноваций в образовании. E-mail: guskova@iee.unn.ru

Серебровская Наталья Евгеньевна – д-р психол. наук, проф., кафедра университетского менеджмента и инноваций в образовании. E-mail: serebrovskaya@iee.unn.ru

Марико Валерия Валерьевна – канд. пед. наук, доцент, кафедра университетского менеджмента и инноваций в образовании. E-mail: mvv@iee.unn.ru

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

Адрес: 603950, г. Нижний Новгород, просп. Гагарина, 23

***Аннотация.** В целях совершенствования подготовки магистров, обучающихся по направлению «Управление персоналом», проведено социологическое исследование мнений работодателей. На основе его результатов уточнены HR-технологии и раскрыто содержание профессиональных компетенций, которыми должны обладать специалисты кадровых служб организаций и предприятий, относящиеся к категории креативного персонала. На предварительном этапе в качестве ориентиров проанализированы ФГОС ВО по направлению подготовки 38.04.03 «Управление персоналом (уровень магистратуры)», а также требования, предъявляемые профессиональным стандартом к специалисту по управлению персоналом. Для изучения мнений работодателей было проведено двухэтапное исследование, включавшее на первом этапе фокусированное интервью с руководящими работниками с целью выяснения применяемых на практике приёмов работы с креативным персоналом (N = 43). В качестве рабочей гипотезы выступало предположение, что имеется существенная специфика в процессах привлечения, развития и удержания креативного персонала. На основе интервью был подготовлен список профессиональных компетенций, владение которыми может повысить качество управления креативным персоналом. На втором этапе был проведён анкетный опрос более широкой группы работодателей с задачей определения приоритетности предложенных профессиональных компетенций (N=87). Интервью и анкетирование проводилось с представителями кадровых служб и руководящего состава предприятий и организаций (в том числе высших учебных заведений) Нижнего Новгорода, основная деятельность которых направлена на получение интеллектуального продукта. Авторами при поддержке Стипендиальной программы Владимира Потанина разработана программа магистратуры «Управление креативным персоналом». На основе результатов исследования в рабочие программы дисциплин и в список профессиональных компетенций разработанной магистерской программы были внесены соответствующие коррективы.*

***Ключевые слова:** креативный персонал, креативный класс, управление персоналом, управление креативным персоналом, инноваторы, профессиональные компетенции, HR-технологии*

Для цитирования: Грудзинский А.О., Гуськова И.В., Серебровская Н.Е., Мафиго В.В. О магистерской программе «Управление креативным персоналом»: методологические основания // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 51–62.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-51-62>

Введение

Перед ведущими университетами стоит задача не только выпуска креативных профессионалов для разных областей деятельности, но и подготовки специалистов по управлению креативным персоналом. Задача статьи – описать опыт методологической рефлексии по поводу выполнения этой задачи, а в этом контексте предложить список профессиональных компетенций, которые потребуются сотрудникам кадровых служб. Наш опыт может оказаться полезным для разработчиков аналогичных образовательных программ в других отечественных вузах.

В статье представлены результаты социологического исследования мнений работодателей, положенные в основу разработки магистерской программы «Управление креативным персоналом». Хотя анализ проводился на основе опроса сотрудников нижегородских инновационных компаний, можно утверждать, что в силу процессов глобализации полученные результаты отражают картину, характерную для всей России. В рамках нашего исследования было проведено два проверочных интервью с топ-менеджерами крупного стартапа из Кремниевой долины, которые подтвердили глобальный характер применяемых в нижегородских компаниях управленческих технологий.

Отметим также, что в силу педагогической направленности статьи в ней не рассматриваются общие вопросы сопряжения и актуализации профессиональных компетенций, активно обсуждаемые в последнее время в контексте введения ФГОС ВО 3++ (см., например, [1–3]).

Проблема подготовки кадров для управления креативным персоналом

Изучение трендов развития современного общества знаний, включая направления

формирования человеческого капитала ведущих стран мира, показывает, что основной движущей силой роста инновационных экономик развитых и развивающихся стран является социальная группа людей, характеризующаяся высоким международным уровнем образования, творческими интеллектуальными способностями и предпринимательскими навыками поведения. Социально-экономические условия острой конкуренции, сложившиеся как на глобальном, так и на внутренних рынках, сформировали запрос на работников, способных предлагать и реализовывать нестандартные решения, обеспечивающие технологические прорывы. Эту социальную группу принято называть «креативный (творческий) класс», а на рынке труда появился новый феномен – *креативный персонал*, который в условиях экономики знаний обеспечивает ускоренный экономический рост.

Осмысление критериев принадлежности работников к креативному персоналу происходит в течение последних нескольких десятилетий. Р. Флорида, автор известной монографии «Креативный класс. Люди, которые создают будущее», исходит из того, что «креативность стала ключевым фактором развития экономики и общества, и в этом истинная движущая сила всех процессов». По его мнению, «ядро креативного класса – это представители таких областей деятельности, как наука и техника, архитектура и дизайн, образование, искусство, музыка и индустрия развлечений, – другими словами, те сферы, где генерируются новые идеи, создаются новые технологии и появляется новая креативная составляющая в самых разных областях. Помимо этого ядра, в состав креативного класса входит более широкий круг креативных профессионалов из таких сфер, как бизнес и финансы, право, здравоохране-

ние и смежные направления деятельности» [4]. Высказывается мнение, что к креативному классу «можно причислить всех тех, кто в пределах своей профессиональной или социальной деятельности является инноватором, генератором развития, создателем “точек роста”. В социальном отношении это представители отраслевой и фундаментальной науки, разработчики и реализаторы высоких технологий, представители некоторых сегментов бизнеса (чаще среднего, созданного с нуля, а также венчурного), активная часть городской интеллигенции, работающая в сфере формирования духовной и информационной реальности» [5]. Инновационные компании и их сотрудники прямо или опосредованно являются выходцами из университетской среды. Поэтому очевидно, что учёные и преподаватели вузов, где зарождаются новые технологии и ведётся подготовка будущего креативного персонала, сами относятся к креативному классу.

В приведённых характеристиках креативного сотрудника используется термин «инноватор». Современные предприятия, работающие на технологические прорывы, требуют от сотрудников дополнительных к творческим способностям качеств: инициативы, понимания реальных рыночных условий, умения доводить идею до коммерческого продукта, то есть качеств предпринимателя («*интрепренёра*»). При этом от сотрудника требуют, чтобы он проявлял свои предпринимательские качества и внутри компании, то есть был «*интрапренёром*». Таким образом, полная характеристика представителя креативного персонала должна включать и наличие предпринимательских качеств, что превращает его из «*новатора*» в «*инноватора*», то есть не только в изобретателя, но и в человека, умеющего сделать из идеи рыночный продукт. Ведущие университеты мира уже достаточно давно сформулировали развитие предпринимательских качеств у своих выпускников как столь же важную задачу, как и обеспечение их передовыми знаниями и привитие творческих способностей [6].

Привлечение к работе креативных сотрудников, которые во многих организациях составляют основу трудового коллектива, порождает новую проблему: разработку методов управления креативным персоналом и, соответственно, создание программ обучения сотрудников кадровых служб эффективному управлению креативными работниками. Ведь подходы к менеджменту креативными человеческими ресурсами имеют существенные отличия от традиционных схем и алгоритмов управления кадрами, особенно основанных на концепции бюрократической организации.

Проблема подготовки кадров для инновационной экономики в настоящее время активно обсуждается. При этом отмечается, что «подготовка кадров для инновационных и наукоёмких производств – это сфера столкновения интересов наиболее влиятельных “игроков”: государства, бизнеса, университетов, НИИ, академий наук и, наконец, самих учащихся» [7]. В этом контексте понятно, что при разработке образовательных программ для обеспечения адекватной подготовки студентов необходимо изучение мнения работодателей. Например, в работе [8] «на основе анализа данных фокусированных интервью с работодателями (N = 50) рассмотрены вопросы совершенствования подготовки инженерно-технических кадров для наукоёмких производств». Целый ряд авторов рассматривают подходы к взаимодействию университетов со сферой производства и бизнес-сообществом, к сопряжению системы высшего образования и сферы труда, к реализации «третьей миссии» университета, созданию «диффузных» структур, обеспечивающих связь университета с реальным сектором экономики [9–14]. Подчёркивается необходимость сотрудничества между университетами и предприятиями, в том числе и в сфере управленческого образования [15].

Социологическое исследование: методология и организация

В институте экономики и предпринимательства Университета Лобачевского в

течение шести лет ведётся подготовка бакалавров и магистров по направлению «Управление персоналом». В связи с развитием в Нижегородской области высокотехнологичных производств, сферы исследований и разработок и в целом сферы интеллектуального труда нами при поддержке Стипендиальной программы Владимира Потанина в рамках направления магистратуры «Управление персоналом» была разработана магистерская программа «Управление креативным персоналом». Для обеспечения актуализации соответствующих профессиональных компетенций у выпускников было принято решение провести социологическое исследование практического опыта кадровых служб предприятий и организаций, в которых превалирует креативный персонал.

Магистерская программа разработана на основе самостоятельно установленного в ННГУ образовательного стандарта. Вместе с тем на предварительном этапе исследования нами были изучены как предыдущая версия ФГОС ВО по направлению подготовки 38.04.03 «Управление персоналом»¹ (2015 г.), которая содержала список профессиональных компетенций, так и утверждённая в конце августа 2020 г. новая версия ФГОС (3++), в которой указывается, что вуз должен определять их самостоятельно на основе профессиональных стандартов. В этой связи нами был изучен профессиональный стандарт «Специалист по управлению персоналом»², рекомендованный новым ФГОС. При отсутствии соответствующего профстандарта профессиональные компетенции должны формулироваться на основе анализа требований, предъявляемых к выпускникам на рынке труда.

Если говорить в терминах образовательного стандарта, то исследование было сосредоточено на вопросах реализации «орга-

низационно-управленческой деятельности». Мы приняли во внимание, что образовательный стандарт 2015 г. устанавливал, что выпускник, освоивший программу магистратуры, для реализации этого вида деятельности должен обладать десятью профессиональными компетенциями (ПК). Среди них: ПК-3 – «умение разрабатывать и внедрять политику привлечения, подбора и отбора конкурентоспособного персонала», ПК-5 – «умение разрабатывать и внедрять политику обучения и развития персонала», ПК-7 – «умение разрабатывать и внедрять политику мотивации и стимулирования персонала с учётом факторов внешней и внутренней среды организации, её стратегических целей и задач».

В терминах профессионального стандарта существо интересовавших нас вопросов лежало в области обобщённых трудовых функций Г «Операционное управление персоналом и подразделением организации» и Н «Стратегическое управление персоналом организации», которые относятся к седьмому (высшему) уровню квалификации. В число должностных требований к специалистам, выполняющим эти функции, включено требование образования на уровне магистратуры. При составлении вопросов для интервью мы ставили задачу обсуждения трудовых функций Г/01.7 «Разработка системы операционного управления персоналом и работы структурного подразделения», Г/02.7 «Реализация операционного управления персоналом и работы структурного подразделения», Н/01.7 «Разработка системы стратегического управления персоналом организации», Н/02.7 «Реализация системы стратегического управления персоналом организации».

Социологическое исследование проводилось в два этапа. На первом этапе были проведены 43 фокусированных интервью с представителями работодателей. На их основе разработан ряд рекомендаций по внесению изменений в рабочие программы дисциплин и предложен список возможных дополнительных профессиональных компетенций. На

¹ <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/380403.pdf>

² https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=45674

втором этапе было проведено анкетирование более широкой группы из 87 представителей работодателей с целью установления приоритетности предложенных компетенций. Интервью и анкетирование проводились с представителями кадровых служб и руководящего состава инновационных предприятий и организаций (в том числе высших учебных заведений Нижнего Новгорода). Как уже отмечалось, в числе респондентов были два руководящих работника одного из крупных стартапов Кремниевой долины. Ответы представителей американской компании по своему существу оказались в общем тренде с ответами российских респондентов (различие было заметно только в ответах на вопросы, связанные с экономическим стимулированием сотрудников, что обусловлено разными финансовыми возможностями опрошенных).

Результаты и обсуждение

В качестве рабочей гипотезы исследования выступало предположение, что имеется существенная специфика в процессах *привлечения, развития и удержания* креативного персонала. Интервью включало три соответствующих блока вопросов. В каждый блок входили стандартизированные вопросы, однако по ходу интервью допускались дополнительные вопросы, уточняющие те или иные ответы интервьюируемого.

В число стандартизированных вопросов блока «Привлечение» входили следующие.

1) Какие требования как профессионального, так и личностного характера Вы предъявляете к сотрудникам Вашей компании?

2) Какие основные средства поиска новых сотрудников Вы используете?

3) Как проходит процедура отбора и оценивания претендентов на вакантные должности?

При анализе ответов на первый вопрос был выявлен широкий спектр требований к профессиональным и личностным качествам привлекаемого креативного персонала (Табл. 1, 2). Отметим, что приведённые в таблицах ответы сформулированы респондентами самостоятельно. Профессиональные требования ранжированы в порядке убывания частоты упоминаний.

Таблица 1
Требования профессионального характера
Table 1

Professional requirements

Требования профессионального характера	Частота
Профессионализм	39
Опыт работы	35
Высокий уровень мотивации к работе	21
Умение работать в команде	20
Быстрая обучаемость	20
Образование	19
Способность работать в состоянии стресса, в сжатые сроки, в режиме многозадачности	19
Умение сосредоточиться на решении проблемы	16
Опыт участия работы в проектах	16
Профессиональная этика	14
Адаптивность	14
Умение воспринимать разные точки зрения	14
Лояльность компании	13
Умение делать конкретные вещи	12
Гибкость мышления	12
Эффективные коммуникации	12
Способность работать с большим количеством информации	12
Открытость к новшествам	11
Умение действовать согласно установленным правилам	11
Способность быстро принимать решения	10
Трудовая дисциплина	9
Умение транслировать знания в коллективе	9
Умение находить общий язык, договариваться, убеждать	8
Умение излагать мысли	8
Совпадение ценностей работника с корпоративной культурой	7
Умение брать ответственность за совершенные ошибки	6
Умение работать с мессенджерами	5

тами самостоятельно. Профессиональные требования ранжированы в порядке убывания частоты упоминаний.

Из таблицы 1 видно, что два требования с наибольшей частотой упоминаний связаны с профессиональной подготовкой сотрудника: его профессионализм в предметной области и срок работы по профессии.

Таблица 2
Требования личностного характера
Table 2

Требования личностного характера	Частота
Умение признавать заслуги коллег	23
Любить своё дело	21
Стремление достигать результата	19
Трудоспособность	17
Инициативность	16
Дисциплинированность	15
Честность	13
Быстрая реакция	13
Стремление к самообразованию	12
Коммуникабельность	11
Внимательность	11
Исполнительность	10
Настойчивость	10
Организованность	9
Стрессоустойчивость	9
Целеустремлённость	8
Активность	8
Вовлечённость в общее дело	8
Аккуратность	7
Самоконтроль	7
Уравновешенность	7
Бесконфликтность	6
Порядочность	6
Энергичность	6
Самокритичность	5
Вежливость	5
Решительность	5
Пунктуальность	5
Уверенность в себе	5

Таблица 2 показывает, что респонденты считают наиболее важными такие личные качества, как «умение признавать заслуги коллег», «любить своё дело», «стремление достигать результата».

Представленный нами в Таблицах 1 и 2 «профессионально-личностный портрет креативного сотрудника с точки зрения работодателя», ни в коем случае не претендует на некоторый обобщённый портрет креативного персонала, составление которого, разумеется, требует значительно более глубокого и масштабного исследования. Одна-

Таблица 3
Средства поиска новых сотрудников
Table 3

Средства поиска новых сотрудников	Частота
Российские и международные рекрутинговые интернет-агентства	41
Рекомендации своих сотрудников	35
Внешние и внутренние службы рекрутинга	29
Объявления о вакансиях на сайте компании	26
Профессиональные конференции	17
Социальные сети (в основном LinkedIn)	14
Дни открытых дверей	8
Программа поощрения сотрудников, обеспечивших привлечение нового сотрудника	7
Городской центр занятости	5
Базы научных публикаций и патентов	3

ко заслуживает интереса сам список предложенных работодателями требований. Его изучение позволило нам внести изменения в программы соответствующих рабочих дисциплин.

Ответы на второй вопрос «Привлечение» представлены в Таблице 3.

Как видно из таблицы 3, наиболее эффективными по критерию «цена/качество» признаются рекрутинговые интернет-агентства (HeadHunter, SuperJob, «Работа в России» и др.). Многие работодатели полагаются также на рекомендации своих сотрудников.

Ответы на третий вопрос блока показыва-ют, что процедуры отбора и оценивания претендентов на вакантные должности у разных работодателей очень схожи. Они состоят из следующих этапов: описание обязанностей открытой позиции; формулировка требований к образованию и навыкам, опыту предыдущей работы; поиск и отбор соответствующих резюме; телефонные переговоры с HR-менеджером; проверка данных претенденту рекомендаций; входное глубокое профессиональное тестирование и/или подготовка домашнего задания (часто в несколько этапов); собеседование с руководством компании.

Блок «Развитие» включал три следующих вопроса.

1) Существует ли в Вашей компании внутрифирменная система профессионального обучения и развития персонала? Как она работает?

2) В целях обучения и развития креативного персонала используете ли Вы услуги сторонних организаций?

3) Как оценивается результативность сотрудника?

Отвечая на первый вопрос (Табл. 4), большинство работодателей отметили активное использование программ повышения квалификации (в основном в дистанционной форме), а также констатировали, что образование стимулирует карьерный рост в их организациях. Многие работодатели поэтому привлекают университеты, другие образовательные и научные центры и при этом оплачивают обучение своих сотрудников.

Непопулярность наставничества объясняется работодателями тем, что креативные сотрудники, глубоко вовлечённые в решение своих профессиональных задач, не склонны даже за вознаграждение заниматься другой отвлекающей работой.

Отвечая на третий вопрос блока «Развитие», респонденты отмечали, что для креативного сотрудника важна оценка его деятельности, признание его результатов внутри организации. Поэтому в большинстве организаций существуют чёткие критерии оценки сотрудника, в рамках которых проводится регулярный мониторинг профессиональных достижений (Табл. 5).

Блок «Удержание» состоял из трёх вопросов.

1) Назовите основные принципы организационной культуры Вашей компании, которые способствуют удержанию сотрудников.

2) Каким образом построена система мотивации персонала на достижение целей организации?

3) Перечислите основные принципы организации труда, направленные на удержание креативного персонала.

Большинство респондентов отметили существование неформализованной политики

Таблица 4

Система профессионального обучения и развития персонала

Table 4

The system of vocational training and staff development

Система профессионального обучения и развития персонала	Частота
Программы повышения квалификации в дистанционной форме	40
Наличие связи между профессиональным и карьерным ростом	32
Курсы по обучению новым технологиям и продуктам	34
Внутрифирменный учебный центр повышения квалификации	14
Наставничество	6

Таблица 5

Мониторинг результативности сотрудников

Table 5

Monitoring of employee performance

Мониторинг результативности сотрудника	Частота
Регулярный (ежедневный, еженедельный) мониторинг выполненной сотрудником работы	34
Наличие системы критериев оценки сотрудника	32
Ежегодная итоговая проверка результативности сотрудника	27
Наличие балльно-рейтинговой оценки сотрудников	11

в области корпоративной культуры, наличие моральных и ценностно-нормативных устоев, сформированного командного духа. Что касается принципов организации труда, то были упомянуты: гибкость графика, применение удалённой занятости, возможность доступа к корпоративным информационным ресурсам, возможность свободного обмена мнениями с руководителями, построение диалога между коллегами по реализации проекта. Ответы респондентов по принятой в организациях системе мотивации персонала отражены в Таблице 6. Видно, что финансовые стимулы преобладают, однако различные формы нематериального поощрения, включая должностной рост (престижные на-

Таблица 6

Мотивация персонала

Table 6

Personnel motivation

Мотивация персонала	Частота
Регулярные стимулирующие выплаты	43
Возможность карьерного роста	43
Медицинское страхование сотрудников	38
Соблюдение договорённостей между сотрудником и работодателем	36
Рост заработной платы при повышении профессионального уровня сотрудника	32
Возможность участия в принятии решений по производственным вопросам	27
Выплата годового бонуса в соответствии с достигнутыми результатами	23
Включение в кадровый резерв	19
Моральное поощрение (награды, дипломы, грамоты и т.п.)	17
Программа поощрения акциями компании	2

звания должностей, которые часто вводятся именно для поощрения сотрудников), развитие чувства соучастия в управлении компаниями и др., также имеют важное значение.

На основе изучения текстов интервью нами были сформулированы 14 профессиональных компетенций сотрудников кадровых служб, владение которыми может повысить качество управления креативным персоналом. Этот список в виде анкеты был предложен группе работодателей (N=87) с просьбой расставить оценки важности каждой компетенции по пятибалльной системе (5 – наивысшая важность). В результате была получена *таблица 7*, в которой компетенции ранжированы по убыванию суммы полученных баллов.

Как видно из приведённых в таблице оценок, работодатели в первую очередь видят необходимость привития будущим специалистам по кадрам способностей разрабатывать и внедрять систему мотивирования сотрудников, оперативно реагировать на изменения настроений в коллективе, нацеливать сотрудников на повышение квалификации. Вместе с тем компетенции, требуемые для выживания компании в быстроизменяющейся

Таблица 7

Профессиональные компетенции

Table 7

Professional competencies

Профессиональные компетенции	Оценка
Умение разрабатывать и внедрять систему мотивации с учётом индивидуальных особенностей креативного персонала и стратегических целей организации	371
Способность эффективно реагировать на любые изменения в кадровой среде, адаптироваться к новым условиям и вовлекать сотрудников в процесс изменений	320
Способность создавать корпоративную культуру, направленную на самообучение и саморазвитие сотрудников	310
Умение формировать проектные команды для решения новых задач	294
Умение разрабатывать и применять на практике технологии диагностики креативного потенциала сотрудников организации	290
Умение разрабатывать и внедрять технологии управления креативным персоналом организации, основанные на принципах партнёрства	282
Способность создавать условия для развития индивидуальной инициативы и предпринимательской активности персонала организации	274
Способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций с кадрами организации и разрабатывать план по их разрешению	270
Способность создавать систему внутренних коммуникаций, основанную на демократизации доступа к информации	264
Способность выявлять личностные потребности сотрудников для создания индивидуальных траекторий профессионального роста в организации с учётом потенциала персонала и стратегических целей организации	261
Умение разрабатывать эффективные механизмы развития самодисциплины сотрудников	256
Способность формировать психологическую готовность персонала к непрерывным изменениям	246
Способность формировать у сотрудников чувство собственника предприятия	246
Способность использовать технологии управления, направленные на формирование у сотрудников чувства соучастия в принятии решений	240

ся среде, на важность которых уже давно указывают специалисты по стратегическому управлению организациями (см., например, [16]), оказались менее востребованными. Речь идёт о психологической готовности к непрерывным изменениям, развитию чувства соучастия в управлении компании, чувства собственника компании.

На основе проведённого исследования при разработке магистерской программы «Управление креативным персоналом» были существенно обновлены ранее используемые на кафедре рабочие программы дисциплин. В список профессиональных компетенций добавлены дополнительные компетенции из числа выявленных.

Выводы

Управление креативным персоналом современных высокотехнологичных компаний, научных организаций, высших учебных заведений и в целом организаций, производящих интеллектуальный продукт, требует подходов, отличных от принятых в системах бюрократического, командно-административного управления. Проведённое исследование показало необходимость использования новых HR-технологий и наличия специфических профессиональных компетенций у специалистов по управлению персоналом. В организациях с преобладанием креативного персонала существенно изменяются типовые процедуры привлечения, развития и удержания работников. Хотя описание трудовых функций, данное в профессиональном стандарте «Специалист по управлению персоналом», и отражает общий подход к выполнению этой деятельности, требуются уточнения применительно к управлению креативным персоналом. В связи с этим изучение практического опыта работодателей, представляющих креативную сферу производства, взаимодействие с такими работодателями должно стать неотъемлемой частью деятельности профессорско-преподавательского состава университетов, реализующих учебный процесс по данному перспективному направлению подготовки.

Литература

1. *Кафаева Е.В.* Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «сопряжение с напряжением» // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 5–12.
2. *Бахтизин Р.Н., Баулин О.А., Мазитов Р.М., Шайхутдинова Н.А.* Трансформация системы подготовки специалистов в условиях перехода на ФГОС 3++ // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 5. С. 104–110. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-104-110>
3. *Алтухов А.И., Сквизников М.А., Шехонин А.А.* Особенности разработки ФГОС уровня и непрерывного высшего образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 74–84. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-74-84>
4. *Флорида Р.* Креативный класс. Люди, которые создают будущее. Изд-во: ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2016. 384 с.
5. *Скосафев С.А.* Управление креативностью в современной организации // Инновационные технологии управления человеческими ресурсами / Под общ. ред. А. Корсаковой, Е. Яхонтовой М.: Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, 2012. С. 72–86.
6. *Грудзинский А.О., Бедный А.Б.* Концепция конкурентоспособного университета: модель тетраэдра // Высшее образование в России. 2012. № 12. С. 29–36.
7. *Дежина И.Г., Ключарёв Г.А.* Российское образование для инновационной экономики: «болевы точки» // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 40–48. DOI: 10.31857/S013216250001957-5
8. *Ключарёв Г.А.* О подготовке инженерных кадров для наукоёмких производств (взгляд работодателей) // Социологические исследования. 2020. № 3. С. 51–59. DOI: 10.31857/S013216250008820-5
9. *Сенашенко В.С., Стрѹчкова 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>
10. *Ольховая Т.А., Зинюхина Н.А., Никулина Ю.Н.* Сотрудничество университета и бизнес-сообщества: опыт и приоритеты развития // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 7.

- С. 139–149. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-139-149>
11. Кудряшова Е.В., Сорокин С.Э., Бугаенко О.Д. Взаимодействие университетов со сферой производства как элемент реализации «третьей миссии» // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 9–21. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-9-21>
 12. Картов А.А. Возможен ли университет 3.0 в России? // Социологические исследования. 2018. №9. С. 59–70. DOI: 10.31857/S013216250001959-7
 13. Обвинникова Н.Э. Взаимодействие университета с индустрией 2.0 // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 3. С. 61–72. DOI 10.15826/umpra.2018.03.027
 14. Ключев А.К. Университеты и бизнес: перспективы развития диффузных структур и процессов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. №6. С. 72–80. DOI 10.15826/umpra.2018.06.059
 15. Ларсон Ж.-П. Сотрудничество между университетами и предприятиями, глобализация образования в области управления: европейская перспектива // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. №2. С. 17–24. DOI 10.15826/umpra.2018.02.012
 16. Ghoshal S., Bartlett C.A. The Individualized Corporation: A Fundamentally New Approach to Management. A Harper Business Book, 1999. 368 p.

Поступила в редакцию 02.07.20

После доработки 29.08.20

Принята к публикации 25.09.20

About the Master's Program "Creative Personnel Management": Methodological Foundations

Alexander O. Grudzinskiy – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Director of the Institute of Economics and Entrepreneurship, e-mail: aog@unn.ru

Irina V. Guskova – Dr. Sci. (Economics), Prof., Chair of University Management and Innovation in Education, e-mail: guskova@iee.unn.ru

Natalia E. Serebrovskaya – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Chair of University Management and Innovation in Education, e-mail: serebrovskaya@iee.unn.ru

Valeria V. Mariko – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Chair of University Management and Innovation in Education, e-mail: mvv@iee.unn.ru

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia
Address: 23, Gagarin prosp., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation

Abstract. In order to improve the training of masters majoring in "Personnel Management", a sociological study of the opinions of employers was carried out. Based on the results of the study, HR-technologies were clarified and the content of professional competencies, which should be possessed by specialists in HRM departments of organizations and enterprises who belong to the category of creative personnel, was disclosed. The main driving force behind the growth of innovative economies of developed and developing countries is a social group of people characterized by a high level of education, creative abilities and entrepreneurial behavior skills. This social group is called the "creative class". The general criteria for classifying employees as creative personnel are defined. At the preliminary stage of the study, the Federal State Educational Standard of Higher Education 38.04.03 "Personnel Management (Master's level)" was analyzed as well as the requirements of a professional standard for a HRM specialist. To study the opinions of employers, a two-stage study was carried out. At the first stage, a focused interview with senior management staff was carried out in order to find out the practical methods of working with creative staff (N = 43). The working hypothesis was the assumption that there is a significant specificity in the processes of attracting, developing and retaining creative staff. The results of the processing of interview texts are presented. Based on the

interview, a list of professional competencies was prepared, the possession of them can improve the quality of creative staff management. At the second stage, a questionnaire survey was conducted among a wider group of employers with the task of determining the priority of the proposed professional competencies (N=87). Interviews and questionnaires were conducted with representatives of human resources and the management team of enterprises and organizations (including higher education institutions) of Nizhny Novgorod, whose main activity is aimed at obtaining an intellectual product. Two senior employees of one of the largest startups in Silicon Valley (USA) were among the interviewees. The authors, with the support of the Vladimir Potanin Scholarship Program, have developed a master's program in Creative Human Resources Management. Based on the results of the study, appropriate adjustments were made to the work programs of the disciplines and to the list of professional competencies of the developed master's program, which determine its orientation.

Keywords: creative personnel, creative class, Human Resources Management, creative personnel management, innovators, competencies, HR-technologies

Cite as: Grudzinskiy, A.O., Guskova, I.V., Serebrovskaya, N.E., Mariko, V.V. (2020). About the Master's Program "Creative Personnel Management": Methodological Foundations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 51-62. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-51-62>

References

1. Karavaeva, E.V. (2017). Qualifications of Higher Education and Professional Qualifications: Harmonization with Efforts. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 5-12. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bakhtizin, R.N., Baulin, O.A., Mazitov, R.M., Shaikhutdinova, N.A. (2019). Transformation of the System of Training Specialists during the Transition to FSES 3++. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 5, pp. 104-110. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-104-110> (In Russ., abstract in Eng.)
3. Altukhov, A.I., Skvaznikov, M.A., Shekhonin, A.A. (2020). Development Features of the FSES for Tiered and Continuous Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 74-84. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-74-84> (In Russ., abstract in Eng.)
4. Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. New York: Perseus Book Group, 404 p. (Russian Translation: Ed. R. Khusainov, ООО "Ман, Иванов и Фербер", 2016, 384 p.)
5. Skosarev, S.A. (2012) [Creativity Management in a Modern Organization]. In: Korsakova, A., Yakhontova, E. (Eds). *Innovatsionnyye tekhnologii upravleniya chelovecheskimi resursami* [Innovative Human Resource Management Technologies]. Moscow: Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics Publ., pp. 72-86. (In Russ.)
6. Grudzinskiy, A., Bednyi, A. (2012). Concept of University Competitiveness: Tetrahedron Model. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 29-36. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Dezhina, I.G., Klyucharev, G.A. (2018). Russian Education for Innovative Economy: The Pressure Points. *Sotsiologicheskie Issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 40-48. DOI: [10.31857/S013216250001957-5](https://doi.org/10.31857/S013216250001957-5) (In Russ., abstract in Eng.)
8. Klucharev, G.A. (2020). On the Training of Engineers for High-Tech Industries (Employers' View). *Sotsiologicheskie Issledovaniya = Sociological Studies*. No. 3, pp. 51-59. DOI: [10.31857/S013216250008820-5](https://doi.org/10.31857/S013216250008820-5) (In Russ., abstract in Eng.)

9. 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. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-9-20> (In Russ., abstract in Eng.)
10. Olkhovaya, T.A., Zinyukhina, N.A., Nikulina, Yu.N. (2019). Cooperation Between University and Business Community: Experience and Development Priorities. *Vysshee obrzovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 7, pp. 139-149. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-139-149> (In Russ., abstract in Eng.)
11. Kudryashova, E.V., Sorokin, S.E., Bugaenko, O.D. (2020). University-Industry Interaction as an Element of the University's "Third Mission". *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 9-21. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-9-21> (In Russ., abstract in Eng.)
12. Karpov, A.O. (2018). Is University 3.0. Feasible in Russia? *Sotsiologicheskie Issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 59-70. DOI: 10.31857/S013216250001959-7 (In Russ., abstract in Eng.)
13. Ovchinnikova, N.E. (2018). University-Industry Interaction: Evaluation, Necessity, Barriers and Prospects. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 3, pp. 61-72. DOI 10.15826/umpa.2018.03.027 (In Russ., abstract in Eng.)
14. Klyuev, A.K. (2018). Universities and Business: Prospects of Development of Diffused Structures and Processes. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 6, pp. 72-80. DOI 10.15826/umpa.2018.06.059 (In Russ., abstract in Eng.)
15. Larçon, J.-P. (2018). Cooperation Between Universities and Enterprises, Globalization of Management Education: A European Perspective. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 2, pp. 17-24. DOI 10.15826/umpa.2018.02.012 (In Russ., abstract in Eng.)
16. Ghoshal, S., Bartlett, C.A. (1999). *The Individualized Corporation: A Fundamentally New Approach to Management*. A Harper Business Book, 368 p.

The paper was submitted 02.07.20

Received after reworking 29.08.20

Accepted for publication 25.09.20

Образовательное пространство города в категориях антропопрактик заботы. Идея конфигуратора

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. Статья продолжает серию публикаций автора, в которой делается попытка выстроить образовательный культурный конфигуратор, завязывающий в единый узел три темы: сферу образования, город и человека. Сквозным культурным «клеем» этой связки выступает опыт антропопрактик заботы человека о себе, посредством которых, прodelывая которые человек становится самим собой. В работе предлагается рассмотреть опыт составления такого репертуара антропопрактик заботы, который задаёт полноту опыта заботы. Полнота репертуара антропопрактик может быть представлена только в одном культурном образе – образе Города, в котором и возможно выстраивать реальную образовательную навигацию человека. Опираясь на опыт других исследователей, автор предлагает такой конфигуратор, в котором сочетаются репертуар антропопрактик заботы, полнота культурных форм, из которых состоит пространство города, и универсум личности человека, формирующийся посредством опыта практик заботы в человеке. Тем самым предлагается культурный инвариант, могущий быть положенным в основании различных образовательных программ развития человека, преодолевающих разного рода редукции, которыми страдает современная образовательная практика.

Ключевые слова: город, образование, человек, конфигуратор, антропопрактики заботы, забота о себе, классы практик заботы, навигация человека

Для цитирования: Смирнов С.А. Образовательное пространство города в категориях антропопрактик заботы. Идея конфигуратора // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 63-74.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-63-74>

Идея-вызов

В повседневных разговорах о развитии образования мы сильно увлекаемся либо цеховыми, узковедомственными интересами, либо излишне абстрактными теоретическими разговорами, забывая про то, что в центре и средоточии всех наших поисков и распрей находится сам виновник бед и побед – человек. А поэтому я вынужден в очередной раз

констатировать, что мы, как горестно подытожил герой Чехова, «человека забыли!».

Между тем в рамках классической духовной традиции (как античной, так и христианской) были заложены образовательные и культурные модели, согласно которым становление человека и есть его образование. Человек есть забота о себе (др.-греч. ἐπιμέλεια). То, как он о себе заботится,

таков он и есть. Посредством практик заботы (антропопрактик развития, или духовных практик, – в данном случае будем их рассматривать как синонимы) человек становится самим собой. И наоборот: если человек не проделявает над собой опыт практики заботы о самом себе, не выращивает, не выстраивает в себе «неорганическое тело» личности, то он не становится человеком.

Кризис сферы образования в этом контексте заключается в том, что человек перестаёт заботиться о себе, перестаёт формировать в себе базовые человеческие качества, делающие его самим собой. Школа (как средняя, так и высшая) выдавила из себя этот институт заботы. Она совершила главный проступок – забыла человека, субъекта и объекта заботы, увлечшись реформами, компетенциями, ЕГЭ, показателями успешности, рейтингами и проч. Впрочем, о причинах кризиса в образовании сказано уже достаточно много слов¹. Предмет данной статьи – иной.

Разные авторы в своих работах уже пытались описать собственно то, что представляет собой предмет антропопрактик заботы, её субъект, онтологический исток антропопрактик заботы и развития [2–8]. В целом, суть и смысл антропопрактики заботы о себе заключается в том, что человек, являясь в этот мир и желая найти в нём своё

незаменимое место, пытается как-то состоять в нём, стать событием, обрести свой голос (человек – говорящее и поступающее бытие), начинает проделявать разного рода практики преобразования себя посредством формовки личностного тела, и тем самым совершает свой Путь обретения себя и своего места, дабы не остаться онтологическим бомжом. В этом смысле антропопрактики не являются каким-то капризом отдельных натур. Они суть средства для выполнения человеком своего жизненного задания. Поиск человеком места в мире есть его онтологическое предназначение. Оно, место, ему не уготовано, оно отсутствует до его рождения. Но, явившись в мир, человек получает шанс его обрести [7]. Вместе с тем это обретение места совершается вполне конкретно, на конкретной почве, на реальной территории. Поэтому мы ранее уже пытались выстроить содержательную связку темы образования человека посредством антропопрактик с темой Города как того места, пространства, где в соответствующих культурных формах происходит формирование человека, его качеств посредством практик заботы [9; 10]. Мы полагаем, что собственно узел, в котором связываются все нити практик заботы, то есть некий образовательный конфигуратор, позволяет найти единство образования как сферы Города и Человека – через выстраивание и институциональное укоренение антропопрактик заботы. А потому и пространство города, и пространство образования как сферы могут быть описаны и представлены в категориях репертуара антропопрактик заботы.

Проблема репертуара

Понимая это, многие авторы уже пытались представить как-то этот репертуар, опираясь на богатую духовную традицию. П. Адо, описывая опыт античной философской традиции, представлял его в категориях разных духовных упражнений, справедливо полагая, что античные авторы не стремились строить окончательные концепты и учения,

¹ Не буду повторять в очередной раз аргументы относительно того, каковы причины кризиса в мировом и отечественном образовании. Сошлюсь на свои работы [1]. Забегая вперёд скажу только, что современная школа потому и переживает кризис, что свела всё многообразие духовных практик заботы к одной – к когнитивной практике познания в её редуцированной версии – к практике освоения и получения готовых учебных знаний по модели «школьного конвейера». Человек в такой практике рассматривается как некое вместилище полученных знаний. При таком подходе обучение в школе всё более разбухает в своих объёмах, упакованных в учебные дисциплины. А сама школа выстраивается как некая дисциплинарная матрица, в которой человек исчезает, превращаясь в функцию.

они занимались заботой о себе, упражнялись в разных практиках, посредством которых и совершалась сама практика философствования как практика умного действия, направленного на преобразование себя [11; 12]. Духовные упражнения П. Адо понимает как «волевою личностную практику, предназначенную для осуществления преобразования индивида, его самотрансформации» [12, с. 140]. Духовные упражнения проделываются не ради упражнений, а как «усилие по самоосвобождению от пристрастной и частной точки зрения, связанной с телом и чувствами, чтобы возвыситься до универсальной нормативной точки зрения мысли и подчинить себя требованиям Логоса и норме Блага» [11, с. 42].

Само по себе перечисление разного рода практик и упражнений, как мы сказали, не задаёт ещё контекста заботы. Описанные у римских стоиков упражнения, формирующие внимание, память, воображение, практики чтения, тренировки тела, медитации, терапии страстей, работы на слушание, на воспоминание, досмотр души (ведение дневника) и др., приводимые в разных перечнях, сами по себе не задают опыт заботы. Значимы лишь те, которые осуществляются при определённой установке на Благо, проделываются на фоне устремления к горизонту Блага, мысль о котором удерживает субъекта в контексте заботы [11, с. 23–33].

П. Адо не выстраивал системным образом различного рода классификации и коллекции практик заботы. Он мог опираться на редкие перечни упражнений, приведённые некоторыми авторами (Филон Александрийский и др.). Он мог только назывательным образом перечислять разные духовные упражнения, приводившиеся в качестве примеров у разных античных авторов. Собственно, каталог или репертуар практик заботы и не может существовать отдельно от главного – аскетического опыта Пути, опыта обретения человеком своего места в бытии.

Для религиозного человека эти практики заботы осуществлялись и проделывались в

рамках опыта навигации по Пути обретения человеком места и встречи с Богом. Сами практики заботы поэтому не могут существовать в виде простого списка, репертуара, но ансамбль духовных практик заботы может быть представлен в контексте этого Пути, который и выступает главным критерием сбора, собирания этих практик, дабы этот ансамбль был полным, выполнял бы задачу по собиранию человека в духовный универсум, то есть в личность.

М. Фуко, вслед за П. Адо, призывал современных ему интеллектуалов к тому, чтобы переначать самих себя, пересоздать себя заново. Потому человек должен вновь начать совершать опыт мышления о собственных пределах, испытания себя, а значит, вернуться к опыту заботы о себе [13, с. 15]. Иначе говоря, мы должны вновь вспомнить самих себя и начать возделывать в себе необходимые человеческие качества посредством практик заботы. М. Фуко также не составлял полноценного репертуара духовных практик заботы. Но он пытался поставить определённые рамки практик заботы о себе, опираясь на римских стоиков и указывая, что следует различать разные аспекты опыта заботы.

1. Забота предполагает общую установку, способ поведения; установку по отношению к себе, к другим, к миру; эта установка предполагает настрой на опыт преобразования.

2. Забота предполагает настрой внимания, оптику, способ видения, заключающийся в переносе внимания с внешнего на внутреннее, на себя.

3. Опыт заботы есть определённый набор действий, практик, с помощью которых осуществляется эта забота, результатом чего является преобразование себя. Этот опыт означает определённую аскетическую практику, осуществляемую с помощью разного рода техник и упражнений [8, с. 23].

Реконструируя опыт римских стоиков, Фуко полагал, что забота о себе есть практика духовности, предполагающая совершенствование опыта преобразования, обеспечивающего

субъекту «доступ к истине». Последняя ему не даётся. Он получает доступ к истине, если прежде преобразует себя [7, с. 28 и др.].

Мифологема Пути фактически была выстроена и осознана в контексте духовной христианской традиции. В рамках античного горизонта идеи и мифа Пути не было, поскольку не было идеи творения мира. Здесь можно выделить попытку реконструкции органона духовных практик, которую проделал С.С. Хоружий, пытаясь осмыслить антропологический ресурс этих практик, осмысляя их как опыт заботы о себе, позволяющий совершать опыт преображения, но сугубо в рамках христианской мифологемы Пути к Богу, понимаемого как поиск личной встречи с Ним, путь личного общения и постепенного личностного «обожения» человека [14]. Исследуя практики духовной аскезы православных монахов-исихастов, С.С. Хоружий пытался систематизировать практики духовной аскезы и составить словарь православной духовной аскезы [14]. Пожалуй, у него как раз получилось нечто вроде репертуара таких практик. Но они сильно завязаны на молитвенные практики монахов, проделываемые ими в рамках духовной монашеской жизни. Они все были встроены в опыт Пути к Богу, посредством движения по которому человек переживает опыт преображения и обожения, то есть освобождения от страстей. Понятно, что для верующего человека важны не сами по себе практики, а те, которые приближают его к Богу, помогают выстроить личную встречу с Ним. В целом такие духовные практики понимаются в горизонте сотериологической парадигмы культуры, культуры спасения. Они и проделываются с тем, чтобы человек, осуществляя духовные практики, преодолевал свою низменную, страстную тварность, которая в нём неизбывна от рождения, и посредством энергийной связи с Богом становился иным, с выстроенным личностным органом.

В русской православной традиции духовной аскезы первый опыт её описания, опыт составления Устава скитской жизни предложил мыслитель-книжник и проповедник

Нил Сорский [15]². Преподобный Нил Сорский описал монашеский молитвенный опыт, выстроенный пошагово, по стадиям, опыт борьбы человека со страстями и опыт их преодоления. На основе им самим осмысленного опыта отцов церкви Нил Сорский описал стадии ведущейся человеком «мысленной брани» – прилог, сочетание, сосложение, пленение, страсть. Пятистадийная схема мысленной брани и мысленного делания предполагает пошаговое движение: сначала принятие страсти (принятие страстного помысла, приходящего естественным образом на ум человеку), а затем молитвенная практика преодоления страстей. Тем самым фактически базовым опытом в христианской духовной аскетической традиции представлен опыт борьбы со страстями. У преподобного Нила они описаны как базовые помыслы человека («осьмистрастие»): чревообъядение, блуд, сребролюбие, гневный помысел, печальный помысел, уныние, тщеславие, гордость. При этом ключевым и сквозным действием в этой мысленной брани со страстями выступает «умное делание» посредством «сведения ума в сердце». Весь опыт духовной аскезы понимается преп. Нилом как «мысленное (умное) делание», то есть размышление, богомыслие, созерцание и сердечная молитва или внутренняя беседа с Богом. Если молящийся совершает сугубо внешние действия, не погружаясь умом в сердце, то он лишь молится на воздух, ибо Бог уму внимлет [15, с. 23–24].

Понятно, что это не единственный пример собирания духовных практик в репертуар, в ансамбль практик. Хрестоматийным уже примером такого собирания выступает «Лествица» Иоанна Лествичника, в которой предложены ступени, по которым человек идёт по пути совершенствования. Лествица состоит из 30 глав, каждая глава выступает ступенью по лестнице (лестнице) восхождения, по которой идёт путник, ведя духовную брань с разного рода страстями.

² См. также реконструкцию опыта умного делания в работах О.И. Генисаретского [16].

Этот православный опыт мысленной брани со страстными человеческими помыслами принципиален. Опыт античных (римских) стоиков нам недоступен, он уже ушёл, поскольку ушёл и сам античный горизонт. Он нам представлен посредством культурных текстов, которые приходится реконструировать. А духовный опыт православных подвижников нам доступен, он нам явлен, он передаётся вживую «из рук в руки», к нему можно прикоснуться через реальную духовную практику, носителем которой выступает духовный наставник, которому также «из рук в руки» передавался живой опыт. Хотя понятно, что отсечение страстных помыслов сугубо через беспрестанную молитву не гарантирует того, что ты освободишься от страстных помыслов.

Практики заботы. Конфигуратор

Казалось бы, какое отношение этот духовный христианский опыт имеет к современному образованию и городу? Несмотря на религиозный исток духовных практик, нам важно выделить психопрактический инвариант духовного опыта, возможный и доступный к применению и в современной духовной психопрактике и становящийся богатым арсеналом в общей психопрактически выстроенной образовательной сфере. Нам важно при этом, что духовные антропопрактики заботы удерживают главное: важны не сами по себе практики, тренирующие человека, а те, что формируют духовное тело человека, тело его личности, посредством чего он становится преображённым и приобщается к жизненному истоку, понимая своё предназначение. Поэтому, строго говоря, не обязательно быть конфессионально верующим. Важно понимать онтологический исток человека, в силу чего в городе (в месте обитания человека) должны быть храмовые места. Если в городе нет храма, то в нём нет и представительства, показывающего на онтологический исток.

Возвращаемся к теме места связки – где находится и выстраивается этот «узел жиз-

ни, в котором мы узнаны, и развязаны для бытия» (О. Мандельштам), выстраивая и развязывая который человек и становится собой. Мы полагаем, что этим узлом и является связка Человека, Образования и Города. Последний выступает тем университетом, в котором за счёт богатого содержания культурных форм человек и может институционально укоренить свои практики заботы. Если он не находит этого узла, то он уходит в скит, в монастырь, что не может быть предложено многим жаждущим духовной связи с онтологическим истоком. Мы не можем предлагать новым молодым поколениям вариант ухода в скит для борьбы со страстями. А значит, должно быть культурно-образовательное пространство возможностей для поиска каждым своего места. А дальше – только личное усилие позволит человеку найти своё место в этом пространстве.

Итак. С учётом названного опыта, со ссылкой на собственные работы, попытаемся осмыслить антропопрактики заботы в формате некоего психопрактического инварианта, репертуара антропопрактик и предложить конфигуратор этих практик заботы.

Рамочным критерием для сбора полной коллекции антропопрактик заботы, как мы уже сказали, выступает мифологема Пути. Человек, выстраивающий себя, свой образ, проходит собственное образование, свой путь по лестнице восхождения (*le scale*), совершая практики заботы, становится собой. Языковая калька не случайна. Школа и есть лестница восхождения, а не конвейер знаний и не дисциплинарная матрица.

Практики заботы и делают возможным прохождение человеком своего пути. Для его прохождения он, путник, должен быть оснащён, как альпинист, идущий в горы. У него должны быть сформированы органы, посредством которых он совершает личностное усилие, поскольку собственно человек и есть личное усилие. Если он его не совершает, то он и не становится собой. Как нельзя читать книгу, не совершая акт чтения, нельзя взять высоту, не прыгнув, так нельзя

и двигаться по своему пути, не идя по нему, не совершая усилия. Поэтому необходимо представить весь арсенал, весь репертуар антропопрактик заботы и всё поле, всё пространство личностного становления в виде репертуара антропопрактик.

Рассмотрим ниже нашу реконструкцию такого репертуара, понимая всю её условность и относясь к ней как к реконструкции психопрактического духовного опыта. Нам важно не буквально воспроизводить практику античной и христианской аскезы, а удерживать саму идею духовной практики заботы, которая (забота) делала возможным самого человека, его возрождение и преобразование, что, собственно, и составляет ядро идеи образования человека.

Первый класс таких практик заботы связан с практикой эпистрофе (др.-греч. ἐπιστροφή), или с практикой анамнезиса. Это практика памяти, воспоминания, связанная с установлением своего истока, памятованием о своих корнях, установлением связки с онтологическим истоком, с тем чтобы, установив его, человек понимал своё родовое предназначение. В рамках этой практики человек выступает в качестве думающего, рефлектирующего исследователя своего истока, настройщика оптики, хранителя памяти.

Второй класс антропопрактики заботы связан с необходимостью оснащения человека как атлета, бойца, воина, соревнующегося с другими и с самим собой. Он ведёт поединок с собой, формируя в себе волю и способность вести агон. Для движения по пути он должен быть оснащён. Поэтому выделяется отдельный класс практик заботы – практики агона, соревнования, состязания, борьбы. Эти практики предполагают прежде всего формирование у путника воли к победе, готовности к преодолению преград, формирование бойцовских качеств. Здесь человек становится воином, агонистом. Для него важно быть оснащённым для того, чтобы одержать победу, и прежде всего – победу над собой.

Третий класс практик заботы есть класс практик, направленных на разного рода игры

подражания и лицедейства, игры воображения, игры на создание образов и подобий, лежащие в основе театральных практик. Посредством подражания богам и героям, человек приобщается к началу рождения мира. В ритуале подражания рождалась великая трагедия мира. Здесь человек лицедействует, занимается практикой мимезиса, подражая оригиналу, то есть богам, творящим мир. Эти практики формируют воображение, эмпатию, чувство другого, переживание иного, в шкуру которого лицедей старается войти.

Четвёртым классом практик заботы выступает практика когито (лат. cogito), то есть практика рефлексивного мышления на границах, в соответствии с чем человек ставит себя на границу познания и исследования, на границу знания и незнания. Посредством этой практики формируется мыслящий субъект, осуществляющий акт мышления, оттачивающий акт мысли, отшлифовывающий его, как это делал точильщик линз Спиноза, отказавшийся преподавать в университете, но оставшийся у себя дома точить линзы. Он оттачивал не только линзы, но и своё мышление, выстраивая свою «Этику» геометрическим способом.

Фактически в европейской истории эта практика становится базовой, вошедшей в основу всей образовательной парадигмы, но оказавшейся редуцированной до практики объектно ориентированного мышления, на основе которого выстраивается и вся новейшая европейская парадигма научного познания.

Но *главным классом* практик заботы выступает практика преобразования, конверсии (лат. conversio). По большому счёту практика заботы осуществляется ради и во имя преобразования, поскольку и воля, и воображение, и память, и обладание знанием, то есть практики агона, мимезиса и когито осуществляются для того, чтобы, совершив акт преобразования, «перемены ума» (метанойя, др.-греч. μετάνοια), человек понял и обрёл своё место в бытии. Но без акта преобразования это сделать невозможно. Совершая практику преобразования, человек становится собой, а зна-

Таблица 1

Антропопрактики заботы. Репертуар

Table 1

Anthropopractices of care. Repertoire

Практика заботы	Идентичность субъекта	Содержание работы/заботы	Телос (цель) работы/заботы
Эпистрофе, анамнезис	Рефлектирующий исследователь, хранитель памяти	Воспоминание Родовая память	Восстановление, установление опор, начал. Приобщение к онтологическому истоку
Агон	Атлет, агонист	Снаряжение, вооружение, оснастка себя	Победа в поединке
Мимезис	Актёр, лицедей	Подражание, приспособление, создание богоподобной копии, приобщение к началу мира	Приобщение к началу через подражание богам
Когито	Мыслящий субъект, исследователь	Рефлексивное установление границ познания и самопознания	Акт мысли о пределах от первого лица
Метанойя	Философ, поэт, священнослужитель	Преображение и рефлексивные переходы онтологической границы я и иного	Состояние в бытии-событии

чит – онтологическим событием, уместным в мире, событием в бытии.

Таким образом конструируя репертуар, мы представляем некую его полноту с точки зрения становления универсума личности человека. Теперь составим итоговую таблицу практик заботы (Табл. 1). Между тем антропопрактики заботы не осуществляются вообще, где-то в безвоздушном пространстве. Человек проделывает их в повседневности, на земле, на конкретной территории, в городе, где и живёт. Ранее мы уже пытались представить Город как образовательный универсум, дающий возможность осуществлять такие антропопрактики, выстраивая тем самым некий образовательный конфигурактор [9; 10]. Эта идея выражает попытку соединения репертуара антропопрактик и городского образовательного пространства. Точкой соединения здесь выступает идея универсума человека. В ней соединяется универсум практик, и универсум города.

Представим себе Город как универсум культурных форм, задающий пространство Универсума (Табл. 2). Более подробное описание этих культурных форм дано нами в предыдущей работе [9]. История распорядилась так, что, с одной стороны, ни одна от-

дельно взятая культурная форма и ни одна отдельно взятая антропопрактика заботы не вмещает полноту универсума и репертуара. С другой стороны, все они и каждая в отдельности растащены и распылены по сферам и структурам жизненной повседневности. В итоге человек оказался рассыпан и распределён по ведомствам. Иными словами, человека по частям растащили по цехам и кабинетам, а в итоге его нет ни в музее, ни в школе, ни в университете, ни в театре. Он там присутствует частично, в редуцированном виде, а значит, и сами практики заботы пребывают там в редуцированном виде. Вместо практики мышления в школе доминирует учебная деятельность. Вместо практик хранения памяти в музее присутствует просто хранение артефактов. Вместо практик воображения и приобщения к началу творения мира в театре присутствует масочное лицедейство и богема. Вместо агонистики и пестования своего богом данного тела человек на стадионе занимается погоней за результатами, рекордами, выполнением нормативов. Оторванные от истока культурные формы и антропопрактики заботы становятся превращёнными формами, теряющими духовную энергетическую силу.

Таблица 2

Город как Универсум культурных форм

Table 2

City as a Universe of cultural forms

Культурная форма	Историческое предназначение, генезис культурной формы	Роль в конфигураторе
Храм	Рождение, Начало, Священный Исток	Сохранение Истока, духовных традиций
Музей, библиотека	Собирание и хранение образцов из практик наук и искусств	Культурный ресурсный центр
Школа	Свободный просвещённый досуг ради приобщения к наукам и искусствам	Образовательные антропопрактики заботы, становления и развития человека, траектории развития и практики событийности
Университет	Универсум знаний и опыта как институция, воспроизводство универсального опыта	Универсум практик в пространстве знаний, опыта, образцов, компетенций
Театр	Подражание богам, создание на земле мира, подобного небесному	Практики сценирования, лицедейства, драматизации, игры
Площадь	Место встречи для обмена дарами, вещами, ценностями. Место собраний и коллективных манифестаций	Формирование городских сообществ, публичных практик приобщения горожан к управлению коллективным общежитием
Дом	Место родовой жизни, семьи, очага	Приватное пространство человека, хранение базовой социальной единицы
Стадион	Поединок с богами, формирование героев, воинов и лидеров	Практики и площадки для конкурсов, соревнований, разных форм агона для формирования поколений лидеров
Улица	Пешеходная доступность городских объектов. Пространства коммуникаций. Фланёрство	Разнообразные коммуникативные практики. Фланёрство и личное неформальное общение как возможность контакта с разными городскими объектами и агентами

Заключение

Теперь попытаемся соединить репертуар антропопрактик и полноту культурных форм Города. Попытаемся удержать в конфигураторе полноту этих культурных форм и полноту репертуара антропопрактик, добавив собственно личностный план – план образования личности, формирующейся в процессе проделывания антропопрактик. У каждой культурной формы и каждой антропопрактики можно выделить её личностное содержание, её роль в формировании части универсума личности.

Несмотря на кажущуюся экзотичность предложенной идеи образовательного конфигуратора, в качестве переосмысления образовательной ситуации и как некое культурное задание грядущим поколениям можно попробовать понять всё пространство современного города как образовательное

пространство, описанное в репертуаре антропопрактик заботы и развития, в котором разные культурные формы и институции выполняют особую культурную практику, нацеленную на формирование личности человека как универсума (Табл. 3). Тем самым всё городское пространство можно представить в виде модели города-воспитателя или города-кампуса распределённого типа [9; 10].

Если переоформить названные культурные институциональные формы в инфраструктурные точки-места, размещённые в городе, то при наличии открытости и разомкнутости их к человеку и друг к другу вполне реально может создаваться соответствующая среда для выстраивания в ней образовательной навигации, в ходе которой человек может проторять личностные траектории и маршруты с учётом своих потребностей, с одной стороны, и богатства и плотности образовательной и

Образовательный конфигуратор как модель универсума

Таблица 3

Table 3

Educational configurator as a model of Universe

Культурная форма	Историческое пред-назначение, генезис культурной формы	Базовые антропопрактики	Роль в конфигураторе	Универсум личности. Формирование тела личности
Храм	Рождение, Начало, Священный Исток	Приобщение к Истоку. Преображение. Храмовое действие	Сохранение Истока, духовных традиций	Умное действие. Чувство сопричастности целому.
Музей, библиотека	Собирание и хранение образцов из практик наук и искусств	Эпистрофе. Хранение культурного наследия, ценностей, образцов и артефактов. Приобщение к культурным ценностям.	Культурный ресурсный центр	Память традиции, Сопричастность родовому целому, духовной, культурной традиции, коллективной памяти.
Школа	Свободный просвещённый досуг ради приобщения к наукам и искусствам	Когито. Антропопрактики формирования и развития базовых качеств человека	Образовательные антропопрактики заботы, становления и развития человека, траектории развития и практики событийности	Мышление, воображение. Чувство, память.
Университет	Универсум знаний и опыта как институция, воспроизводство универсального опыта	Когито. Формирование профессиональных компетенций посредством наук и искусств	Универсум практик в пространстве знаний, опыта, образцов, компетенций	Профессиональное мышление и действие
Театр	Подражание богам, создание на земле мира, подобного небесному	Мимезис. Практика подражания и игры	Практики сценирования, лицедейства, драматизации, игры	Воображение, коммуникативные качества, Эмпатия, чувство другого
Площадь	Место встречи для обмена дарами, вещами, ценностями. Место собраний и коллективных манифестаций	Политейя. Публичные практики обмена вещами и идеями. Городские праздники и манифестации	Формирование городских сообществ, публичных практик приобщения горожан к управлению коллективным общежитием	Готовность и способность к публичному действию. Чувство сопричастности общему делу, сообществу.
Дом	Место родовой жизни, семьи, очага	Хранение очага, семьи, семейных, родовых традиций	Приватное пространство человека, хранение базовой социальной единицы	Чувство дома, охрана очага
Стадион	Поединок с богами, формирование героев, воинов и лидеров	Агон. Соревнование, конкуренция.	Практики и площадки для конкурсов, разных форм агона для формирования поколений лидеров	Воля. Качества бойца, воина, лидера
Улица	Пешеходная доступность городских объектов. Пространства коммуникаций. Фланёрство	Политейя. Общественное публичное пространство. Пространство обмена и коммуникаций, встреч лицом к лицу	Разные коммуникативные практики. Личное неформальное общение как возможность контакта с разными городскими объектами и агентами	Созвучность голосам улицы, заинтересованность в событийности. Включённость в повседневность, отзывчивость на событийность

культурной инфраструктуры города – с другой. Важно то, что каждая культурная форма предлагает свою базовую антропопрактику заботы и развития, тем самым создавая возможность выстраивать полноту репертуара антропопрактик.

Понятно, что пакеты траекторий в зависимости от потребностей человека, от ситуации города, от содержания программ могут быть разными. Не обязательно речь идёт о всей полноте освоения антропопрактик и культурных форм конкретными гражданами в одной программе-траектории. Траектории могут быть разными, например: школа – музей – театр. Или: школа – храм – университет – площадь. Или: университет – театр – музей – храм. Но в любом случае необходимо осуществить размыкание культурных форм-институций к человеку и друг к другу. И тогда город настоящему станет городом-университетом, т.е. пространством-универсумом для развития человека. И только в таком случае Человек обретёт свой Город, а Город войдёт в Человека, став соразмерным ему.

Литература

1. *Смирнов С.А.* Образование как институт человека в контексте проблемы национальной безопасности // *Стратегические приоритеты.* 2019. № 3-4 (23-24). С. 112–123.
2. *Безрогов В.Г., Пичугина В.К.* «Забота о себе» как психолого-педагогическая категория: обзор современных отечественных исследований // *Психолого-педагогический поиск.* 2014. № 3 (31). С. 143–151.
3. *Иванченко Г.В.* Забота о себе. История и современность. М.: Смысл, 2009. 304 с.
4. *Пичугина В.К.* Антропологический дискурс «заботы о себе» в античной педагогике. М., 2014.
5. *Смирнов С.А.* «Забота о себе» в отечественных исследованиях: феномен, концепт, проблема. Аналитический обзор // *Психолого-педагогический поиск.* 2015. № 4 (36). С. 39–65.
6. *Смирнов С.А.* Забота о себе: концепт и практика // *Человек.RU.* 2016. № 11. С. 157–173.
7. *Смирнов С.А.* Антропологический навигатор. К событийной онтологии человека. Новосибирск: Офсет-ТМ, 2016. 438 с.
8. *Фуко М.* Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / Пер. с фр. А. Г. Погоняло. СПб., 2007. 677 с.
9. *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/10.31992/0869-3617-2019-28-4-44-59>
10. *Смирнов С.А.* Город-воспитатель: пространство города как репертуар антропопрактик развития // *Визуальная антропология – 2019. Город-университет: жизненное пространство и визуальная среда: материалы III Международной научной конференции, 28–30 августа 2019 г., Великий Новгород* / Под ред. С.С. Аванесова, Е.И. Спешиловой. Великий Новгород: Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, 2020. С. 20–36.
11. *Адо П.* Духовные упражнения и античная философия / Пер. с фр. при участии В.А. Воробьева. М.; СПб., 2005. 448 с.
12. *Адо П.* Философия как способ жить: Беседы с Жанны Карлие и Арнольдом И. Дэвидсоном / Пер. с фр. В.А. Воробьева. М.: Степной ветер; СПб.: ИД Коло, 2005. 288 с.
13. *Фуко М.* Использование удовольствий. История сексуальности. Т. 2. / Пер. с франц. В. Каплуна. СПб.: Академический проект, 2004. 432 с.
14. *Хоружий С.С.* К феноменологии аскезы. М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1998. 352 с.
15. Преподобный Нил Сорский и его Устав о скитской жизни. Аскетика, или путь к спасению. Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2001. 126 с.
16. *Генисаретский О.И.* Навигатор: методологическое расширение и продолжение. Москва: Путь, 2002. 528 с.

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

Статья поступила в редакцию 01.09.20

После доработки 30.09.20

Принята к публикации 11.10.20

City Educational Environment in Terms of Anthropopractices of Care.
The Idea of a Configurator

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 continues the author's series of publications aimed at building an educational cultural configurator which ties three themes into a single knot – the sphere of education, the City and the Person. A cross-cutting cultural “glue” of this bundle is the experience of anthropological practitioners of human care for themselves, through which, doing which, a person is becoming his true self. The paper proposes to consider the experience of compiling such a repertoire of anthropopractices of care, which sets the completeness of the care experience. The completeness of the repertoire of anthropological practitioners can be represented only in one cultural image – the image of the City, in which it is possible to build a real educational navigation of a person. Based on the experience of other researchers, the author proposes a configurator that combines the repertoire of anthropopractices of care, the fullness of cultural forms that make up the city space, and the universe of a person's personality, formed through the experience of the practices of caring in a person. Thus, a cultural invariant is proposed, which can be laid at the basis of various educational programs for human development, overcoming various kinds of reductions that are inherent in modern educational practice.

Keywords: city, education, person, configurator, anthropopractices of care, self-care

Cite as: Smirnov, S.A. (2020). City Educational Environment in Terms of Anthropopractices of Care. The Idea of a Configurator. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 63-74. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-63-74>

References

1. Smirnov, S.A. (2019). Education as a Human Institution or Once Again the Problem of National Security. *Strategicheskie priority = Strategic Priorities*. No. 3-4 (23-24), pp. 112-123. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bezrogov, V.G., Pichugina, V.K. (2014). “Self-Care” as a Psychological and Pedagogical Category: A Review of Modern Domestic Research. *Psikhologo-pedagogicheskii poisk = Psychological and Pedagogical Search*. No. 3 (31), pp. 143-151 (In Russ., abstract in Eng.)
3. Ivanchenko, G.V. (2009). *Zabota o sebe. Istoriya i sovremennost'* [Self-Care. History and Modernity]. Moscow: Smysl Publ., 304 p. (In Russ.)
4. Pichugina, V.K. (2014). *Antropologicheskii diskurs «zaboty o sebe» v antichnoi pedagogike* [Anthropological Discourse of “Self-Care” in Ancient Pedagogy]. Moscow. (In Russ.)
5. Smirnov, S.A. (2015). “Taking Care of Yourself” in Russian Studies: Phenomenon, Concept, Problem. Analytical Overview. *Psikhologo-pedagogicheskii poisk = Psychological and Pedagogical Search*. No. 4 (36), pp. 39-65. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Smirnov, S.A. (2016). Self-Care: Concept and Practice. *Chelovek.RU*. No. 11, pp. 157-173. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Smirnov, S.A. (2016). *Antropologicheskii navigator. K sobytiinoi ontologii cheloveka* [Anthropological Navigator. Towards the Event Ontology of Man]. Novosibirsk: Ofset-TM Publ., 438 p. (In Russ.)

8. Foucault, M. (2001). *L'Herménutique du Sujet Cours au College de France (1981–1982)* (Russian Translation from French: Saint Petersburg, Nauka Publ., 2007, 677 p.)
9. 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. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-44-59> (In Russ., abstract in Eng.)
10. Smirnov, S.A. (2020). [City-Educator: City Space as a Repertoire of Anthropopractices Development]. In: Avanesov, S.S., Speshilova, E.I. (Eds.). *Gorod-universitet: zhiznennoe prostranstvo i vizual'naya sreda* [Visual Anthropology – 2019. City-University: Living Space and Visual Environment: Proc. III International Scientific Conference, August 28-30, 2019, Velikiy Novgorod]. Velikiy Novgorod: Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, pp. 20-36 (In Russ., abstract in Eng.)
11. Hadot, P. (2002). *Exercices Spirituels et Philosophie Antique* (Russian Translation from French: Moscow: Kolo Publ.; Saint Petersburg: Stepnoy veter Publ., 2005. 448 p.)
12. Hadot, P. (2001). *La Philosophie Comme Maniere de Vivre* (Russian Translation from French: Moscow: Kolo Publ.; Saint Petersburg: Stepnoy veter Publ., 2005, 288 p.)
13. Foucault, M. (1984). *L'Usage des Plaisirs. Histoire de la Sexualite. V. 2.* (Russian Translation from French by V. Kaplun, Saint Petersburg: Akademicheskij proekt Publ., 2004, 432 p.)
14. Khoruzhiy, S.S. (1998). *K fenomenologii askezy* [Towards the Phenomenology of Asceticism]. Moscow: Gumanitarnaya literatura Publ., 352 p. (In Russ.)
15. Nil Sorskiy (2001). *Prepodobnyj Nil Sorskiy i ego Ustav o skitskoi zhizni. Asketika, ili put' k spaseniyu* [The Monk Nil of Sorsk and his Charter on the Cell Life. Asceticism, or the Path to Salvation]. Klin: Fund «Hristianskaya zhizn'» Publ., 126 p. (In Russ.)
16. Genisaretskiy, O.I. (2002). *Navigator: metodologicheskoe rasshirenie i prodolzhenie* [Navigator: Methodological Extension and Continuation]. Moscow: Put' Publ., 528 p. (In Russ.)

Acknowledgement. The article is prepared within the project “Educational space and anthropopractices in Ancient and modern city”. The study was supported by the Russian Science Foundation (project No. 18-78-10001).

The paper was submitted 01.09.20

Received after reworking 30.09.20

Accepted for publication 11.10.20

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-75-87>

Роль университетов в конкурентоспособности городов и городских агломераций

Попов Александр Анатольевич – д-р филос. наук, доцент, зав. сектором Федерального института развития образования, зав. лабораторией. E-mail: aktor@mail.ru

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

Адрес: 119571, г. Москва, проспект Вернадского, 82

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Адрес: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, к. 1

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

Адрес: 630073, г. Новосибирск, просп. К. Маркса, 20

Глухов Павел Павлович – научный сотрудник Федерального института развития образования. E-mail: gluhovpav.pav@gmail.com

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

Адрес: 119571, г. Москва, Проспект Вернадского, 82

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Адрес: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, к. 1

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема оценки конкурентоспособности университетов с позиции регионального и городского развития. Ставится вопрос об учёте критериев, направленных на исследование пользы вузов для территории присутствия в современной методологии оценки эффективности университетов. Рассматривается целесообразность интеграции результатов международных рейтингов университетов при разработке индексов, предусматривающих оценку влияния университетов на городское развитие. Осуществляется обзор методологий составления международных рейтингов городов (Global Cities Index, Cities of opportunity, Mercer Quality of Living, The Global City Competitiveness Index, QS Best Student Cities) с целью выявления содержания и значимости критериев, направленных на оценку эффективности университетов. Дается критическая оценка международных рейтингов университетов (QS World University Rankings, Times Higher Education, Academic Ranking of World Universities). Предлагаются критерии, позволяющие оценить университеты с позиции приносимой ими пользы для городов, в которых они присутствуют. Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС при Президенте РФ.*

***Ключевые слова:** университеты, конкурентоспособность университетов, рейтингование территорий, конкурентоспособность городов, городское развитие, международные рейтинги, эффективность университетов*

***Для цитирования:** Попов А.А., Глухов П.П. Роль университетов в конкурентоспособности городов и городских агломераций // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 75-87.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-75-87>

Введение

В последнее время университеты всё чаще обсуждаются не просто как учебные и исследовательские заведения, а как полноправные субъекты культурной, экономической и социальной жизни. В этом плане выделяются четыре доминирующих типа университета с характерными специфическими базовыми процессами: классический исследовательский университет [1], проектный университет [2], корпоративный университет [3], предпринимательский университет [4; 5]. Также принято типологизировать университеты на основании их статусов, которые определяют специфику функций университета: федеральные, опорные, национальные исследовательские. Повышение внимания к исследованиям роли университетов в развитии территории своего присутствия порождает типологии и модели, основанные на механизмах регионального взаимодействия и оценке непосредственного вклада университетов в региональное развитие.

Сам феномен новых типов университетов можно связать с потребностью осмыслить влияние института образования на иные сферы жизни и построить такие модели его функционирования, которые будут проявлять и приумножать отдачу от образования. С этим связан рост исследований «третьей функции» университетов, которая выражается в социальной роли университетов и их вовлечённости в жизнь местных сообществ на региональном и городском уровнях [6; 7]. В данном контексте отдельное внимание уделяется исследованию влияния университетов на процессы формирования и развития городских и региональных сообществ [8]. Одним из примеров может служить Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университета», который включает в себя три группы показателей: «образование», «наука», «университет и общество» [9]. Многообещающий подход реализуется в контексте обсуждения темы о роли университетов в подготовке кадров для «умных» городов [10].

Отметим также, что с 2016 г. началась программа поддержки опорных университетов, где особое внимание уделяется влиянию университетов на социально-экономическое развитие субъектов Российской Федерации. Исследования результатов реализации данной программы за период 2015–2018 гг. демонстрируют эффективность вложенных ресурсов [11]. Специально подчёркивается, что наибольшие успехи опорные университеты показывают не только в научной сфере, но и в развитии социально-экономического сотрудничества с регионами. В этом смысле опорные университеты справедливо называют драйверами развития территорий своего присутствия, а исследования, направленные на выявление вклада университетов в региональное развитие, в последние годы представлены достаточно широко [12; 13].

Однако, несмотря на разработанность проблематики влияния университетов на развитие территории, остаётся не до конца раскрытым аспект взаимовлияния университетов и территорий в плане повышения их конкурентоспособности. Сегодня установлена корреляция между присутствием на территории самостоятельных университетов и притоком на данную территорию человеческого капитала. Известно, что ликвидация самостоятельных вузов приводит к стагнации провинциальных городов за счёт истощения человеческого капитала [14]. Влияние качества человеческого капитала на конкурентоспособность территорий отрицать сложно, а университеты в данном случае выступают не только как центры притяжения человеческого капитала, но и как гаранты его качества. Актуальным остаётся вопрос о мере учёта роли университетов в методологиях рейтингования территорий, где удачным масштабом представляется город или городская агломерация. Позиция исследования городского развития позволяет нам рассмотреть некоторые перспективные критерии, которые могут быть применены в оценке университетов через призму конкурентоспособности городов и городских агломераций.

Представленность университетов в международных рейтингах¹ городов

Далее мы рассмотрим пять авторитетных международных рейтинга, которые направлены на оценку городов:

- 1) Global Cities Index² – Индекс уровня глобализации городов мира;
- 2) Cities of opportunity³ – Города возможностей;
- 3) Quality of Living⁴ – Рейтинг городов мира по качеству жизни;
- 4) The Global City Competitiveness Index⁵ – Индекс конкурентоспособности городов мира;
- 5) QS Best Student Cities⁶ – Рейтинг лучших студенческих городов.

Каждый из них в той или иной степени рассматривает образование как фактор, влияющий на положение города, однако нам важно установить, как именно представлено образование в подобных системах оценки. В каждом рейтинге мы выделили те крите-

рии оценки, в которых имеются показатели, рассматривающие тем или иным образом эффекты образовательных институтов. На основании этого мы можем увидеть, какое именно отражение находит деятельность университетов с позиции оказываемых ими эффектов на развитие городов. Более подробное содержание каждого из выделенных критериев представлено в *таблице 1*.

Global Cities Index. Составляется политологическим журналом Foreign Policy совместно с консалтинговой компанией A.T. Kearney и исследовательским институтом The Chicago Council on Global Affairs. Все города, охваченные исследованием, оцениваются по пяти базовым критериям, которые представляют из себя субиндексы, группирующие множество показателей: (1) уровень деловой активности, (2) человеческий капитал, (3) информационный обмен, (4) культурный уровень, (5) политический вес.

В данном рейтинге мы обнаруживаем упоминание университетов в рамках критерия «человеческий капитал». Во многом данный критерий базируется на интеграции результатов сторонних рейтингов, уже посвящённых конкретно оценке вузов. Интересно то, что данный индекс рассматривает университеты и уровень образования населения как определяющие факторы качества человеческого капитала, хотя само понятие человеческого капитала предусматривает более широкий спектр свойств, что найдёт отражение в других индексах, рассмотренных далее. Стоит заметить, что университеты в рамках данного рейтинга рассматриваются ещё как сила притяжения иностранного человеческого потенциала (выражается в индикаторе «число иностранных студентов, обучающихся в вузах»).

Cities of opportunity. Составляется консалтинговой компанией PwC совместно с организацией Partnership for New York. В рейтинге исследуется развитие городов, являющихся финансовыми, торговыми и культурными столицами мира. Рейтинг состоит из десяти субиндексов, также охватываю-

¹ В настоящей статье мы употребляем понятия «рэнкинг» и «рейтинг» без проведения между ними принципиальных границ и различий. В академической традиции принято их различать следующим образом: рейтинг выстраивается на комплексе показателей с последующей экспертной оценкой; рэнкинг предполагает ранжирование по отдельным статистическим показателям. В случаях, которые рассматриваются в данной статье, применение того или иного термина обусловлено его употреблением в источнике (т.е. соответствует источнику).

² Global Cities Index. URL: <https://www.kearney.com/global-cities/2019> (дата обращения: 05.09.2020)

³ Cities of opportunity. URL: <https://www.pwc.com/us/en/library/cities-of-opportunity.html> (дата обращения: 05.09.2020)

⁴ Mercer Quality of Living. URL: <https://mobilityexchange.mercer.com/Insights/quality-of-living-rankings> (дата обращения: 05.09.2020)

⁵ The Global City Competitiveness Index. URL: https://www.citigroup.com/citi/citiforcities/home_articles/n_eiu.htm (дата обращения: 05.09.2020)

⁶ QS Best Student Cities. URL: <https://www.topuniversities.com/best-student-cities> (дата обращения: 05.09.2020)

щих разные аспекты городского развития: (1) интеллектуальный капитал и инновации, (2) уровень технологической готовности, (3) город как мировой центр притяжения, (4) транспорт и инфраструктура, (5) здравоохранение, безопасность и защищённость, (6) устойчивое развитие и окружающая среда, (7) демография и приспособленность для жизни, (8) экономическое влияние, (9) лёгкость ведения бизнеса, (10) затраты.

Настоящий рейтинг уже включает оценку образовательных институтов в рамках критерия «интеллектуальный капитал и инновации». Также включается присутствие университетов города в специализированных международных рейтингах, рассматривается коэффициент зачисления в учебные заведения и доля населения с высшим образованием. Cities of opportunity рассматривает университеты с более предметных позиций – как источник интеллектуального капитала (а не более широкого – человеческого капитала), который производит инновации и знания. В рамках данного критерия имеются показатели, направленные на оценку предпринимательской среды и качества защиты интеллектуальной собственности, что уже способствует реализации интеллектуального капитала и его закреплению на территории города. Методология данного показателя интересна с той точки зрения, что предусматривает оценку университетов во взаимосвязи с иными институтами, которые капитализируют результаты деятельности высшей школы.

Quality of Living. Составляется международной консалтинговой компанией Mercer. Рейтинг направлен на оценку городов с позиции качества жизни, которое они обеспечивают. Сама компания позиционирует свою систему оценки качества жизни как позволяющую определять конкурентные надбавки. Включает в себя десять критериев, которые не всегда являются субиндексами: (1) политическая и социальная среда, (2) экономическая среда, (3) социокультурная среда, (4) медицина и здра-

воохранение, (5) школы и образование, (6) коммунальные услуги и транспорт, (7) базы отдыха, (8) производство потребительских товаров, (9) жильё, (10) естественная/природная среда.

Соответственно, в данном рэнкинге образование представлено в критерии «школы и образование», который рассматривается через призму качества образования, стандартов и доступности международных школ. В случае Quality of Living интересно то, что университеты вообще никак не рассматриваются и не связываются с уровнем качества жизни.

The Global City Competitiveness Index. Составляется британским исследовательским центром The Economist Intelligence Unit и направлен на оценку глобальной конкурентоспособности городов. Индекс включает в себя восемь основных субиндексов: (1) экономическая сила/потенциал, (2) человеческий капитал, (3) институциональная эффективность, (4) финансовая зрелость, (5) глобальная интеграция, (6) физический капитал, (7) среда и опасные природные явления, (8) социальная и культурная среда города.

В данном индексе институт образования затрагивается двумя критериями: «человеческий капитал» и «глобальная интеграция». В рамках первого критерия образованию отдаётся второстепенная роль, которая выражается в общей оценке качества образования. Большую значимость для человеческого капитала здесь имеют показатели, связанные с факторами рынка труда (продуктивность, здоровье рабочей силы, простота найма, благоприятность демографии и т.д.). Интересно то, что университеты появляются как один из предметов оценки в рамках критерия «глобальная интеграция». Отслеживается присутствие лучших университетов и колледжей в городе наряду с известными мировыми компаниями. Критерий призывает к развитию разнообразия организаций, которые имеют глобальную привлекательность.

QS Best Student Cities. Составляется компанией QS Quacquarelli Symonds, которая

Таблица 1

Критерии международных ранкингов городов, которые оценивают институты образования

Table 1

Criteria of international city rankings which evaluate educational institutions

№	Индекс/ ранкинг	Критерий, охватывающий образовательные институты	Содержание критерия
1	Global Cities Index	Человеческий капитал	Количество университетов в городе, входящих в число ведущих вузов мира; число иностранных студентов, обучающихся в вузах; количество международных школ начального и среднего уровня; доля населения с высшим образованием; доля населения иностранного происхождения
2	Cities of opportunity	Интеллектуальный капитал и инновации	Публичные библиотеки; приобретение математических и научных знаний; уровень грамотности и коэффициент зачисления в учебные заведения; доля населения с высшим образованием; присутствие университетов города в международных рейтингах; индекс инновационного развития городов; защита прав интеллектуальной собственности; предпринимательская среда
3	Quality of Living	Школы и образование	Качество образования, стандарты и доступность международных школ
4	The Global City Competitiveness Index	Человеческий капитал	Многочисленная, квалифицированная, здоровая и продуктивная рабочая сила; количество трудоспособного населения; качество образования и здравоохранения; предпринимательское мышление и способность к риску среди граждан; развитие и становление новых компаний; простота найма иностранных граждан
		Глобальная интеграция	Присутствие глобально известных учреждений (компании Fortune 500, всемирно известные мозговые центры, лучшие университеты и колледжи) в городе.
5	QS Best Student Cities	Рейтинги университетов	Общая представленность университетов города в QS World University Rankings

специализируется на исследовании высшего образования. Данный ранкинг представляет лучшие города для иностранных студентов на основе пяти субиндексов: (1) рейтинги университетов, (2) ценовая доступность, (3) социально-студенческое многообразие, (4) привлекательность, (5) активность работодателя.

Здесь мы можем вновь обнаружить интеграцию рейтингов университетов, которые составляются этой же компанией (QS World University Rankings). Методология ранкинга также позволяет рассмотреть образование как градообразующий фактор. В таком случае взаимосвязь между конкурентоспособностью города и образовательными институтами, выстроенными на его территории, является очевидной. Уже давно обсуждается

феномен университетских городов, который исторически сложился на многих территориях и привёл к специализации некоторых городов. Немаловажно, что ранкинг учитывает взаимосвязь между выпускниками вузов и работодателями. Можно утверждать, что отслеживается преемственность между образовательными результатами и реальным сектором экономики. Подобную логику мы видели в рамках Cities of opportunity.

Предварительно мы можем сказать, что высшее образование рассматривается здесь как интегрированный показатель, т.е. рассчитывается на основе данных, полученных в результате стороннего рейтингования. Например, берутся вузы, присутствующие в исследуемом городе, а далее их оценка строится исходя из занимаемых ими позиций в

наиболее авторитетных мировых рейтингах университетов. Встаёт ключевой вопрос: отражают ли они вклад или пользу ранжируемых университетов в развитие городов (имеются ли там показатели, которые подвергают оценке подобные эффекты от университетов)?

Представленность функции влияния вузов на территорию присутствия в международных рэнкингах университетов

Несмотря на разнообразие методологий рассмотренных нами рэнкингов, мы можем увидеть, что доминирующим показателем оценки эффективности вузов для городов является их вхождение в международные рейтинги университетов. В нашем случае интеграция сторонних индексов, ориентированных на оценку университетов, – это простое, но не самое удачное решение в том случае, если мы преследуем цель оценить влияние университетов на уровень развития городов, так как методология их составления может выводить на первый план мало-важные для преследуемой цели достижения вузов за счёт закрепления существенных весов за показателями, связанными с академическими достижениями. Так ли это на самом деле? Рассмотрим методологии наиболее популярных рейтингов университетов на предмет распределения весов показателей.

QS World University Rankings (QS, 2004)⁷. Методология состоит из пяти критериев, имеющих разное распределение весов (Табл. 2). *Academic Ranking of World Universities* (ARWU, 2003)⁸. Методология состоит из четырёх критериев, где показатели имеют разное распределение весов (Табл. 3). *Times Higher Education World University Rankings* (THE, 2004)⁹. Методология уходит от зам-

кнутого фокуса на академической результативности вузов и вводит ряд новых показателей, ориентирующих университеты на большую работу с внешними контекстами. Если в методологии QS важным внеакадемическим показателем является востребованность со стороны работодателей, то THE идёт дальше и вводит показатели, связанные с доходом от исследований. Всего методология состоит из пяти критериев (Табл. 4).

В QS World University Rankings видно, что определяющую роль для занимаемой университетом позиции играют академические успехи, которые устанавливаются посредством качественных методов. Всего 10% веса отдаётся репутации работодателя. Если город не позиционирует себя в рамках академической специализации, то интеграция значений данного рейтинга нецелесообразна. Но это не отменяет возможности использовать мультипликаторы или интегрировать срезы по тем показателям, которые могут быть интересны именно с точки зрения позиций городского развития. Подобная ситуация наблюдается и в отношении Times Higher Education, где наибольшую значимость имеют показатели, связанные с академической результативностью. Однако в данном индексе используется более многофакторный подход к оценке университетов. Так, мы можем встретить значимые для нас критерии и показатели: «доход от исследовательской деятельности», которому отдаётся 6% наравне с индексацией в Scopus (также 6%), и «доход от производственной деятельности (инновации и передача знаний)» (2,5%). В оценку университета включается учёт его продуктивности вовне, его востребованность реальным сектором экономики.

Другие важные для городского развития показатели связаны с международной деятельностью вуза, их учитывают при расчёте доли иностранных преподавателей и иностранных студентов. Для городского развития именно эти индикаторы имеют большее значение, нежели международное сотрудничество в срезе статей, написанных в соавтор-

⁷ QS World University Rankings. URL: <https://topuniversities.com> (дата обращения: 05.09.2020)

⁸ Academic Ranking Of World Universities. URL: <https://shanghairanking.com> (дата обращения: 05.09.2020)

⁹ Times Higher Education. URL: <https://5top100.ru> (дата обращения: 05.09.2020)

Таблица 2

Критерии QS World University Rankings

Table 2

Criteria of QS World University Rankings

№	Критерий	Показатели
1	Академическая репутация: 40%	Мнение академических экспертов об учебном процессе в вузе
2	Репутация среди работодателей: 10%	Мнение работодателей о выпускниках и качестве их образования
3	Соотношение преподавателей и студентов: 20%	Вузы с наименьшими учебными группами и с индивидуальными наставниками (чем больше преподавателей на одного студента, тем лучше)
4	Индекс цитирования на одного преподавателя: 20%	Характеризует влияние вуза в области научных исследований
5	Привлечение иностранных преподавателей и иностранных студентов: 5% каждый	Лучшие условия для иностранных преподавателей и иностранных студентов

Таблица 3

Критерии Academic Ranking of World Universities

Table 3

Criteria of Academic Ranking of World Universities

№	Критерий	Показатели
1	Качество образования	Выпускники-лауреаты Нобелевской или Филдсовской премии: 10%
2	Качество факультетов	Сотрудники-лауреаты Нобелевской или Филдсовской премии: 20%; часто цитируемые исследователи в 21 дисциплине: 20%
3	Результативность исследований	Статьи, опубликованные в журналах Nature или Science: 20%; статьи, включённые в индексы Science Citation Index – Expanded (SCIE) и Social Sciences Citation Index: 20%
4	Подушевая успеваемость университета	Совокупный результат предыдущих показателей по отношению к численности персонала вуза: 10%

Таблица 4

Критерии Times Higher Education

Table 4

Criteria of Times Higher Education

№	Критерий	Показатели
1	Преподавание (среда обучения): 30%	Академическая репутация в сфере образования (репутационный опрос): 15%; отношение числа преподавателей к числу студентов: 4,5%; отношение выпускников с PhD и выпускников-бакалавров: 2,25%; отношение числ. присуждённых док. степеней к числу сотрудников университета: 6%; доход университета: 2,25%
2	Исследования (объём, доход и репутация): 30%	Исследовательская репутация (репутационный опрос): 18%; доход от исследовательской деятельности: 6%; продуктивность исследований (индексация Scopus): 6%.
3	Цитирования (влияние исследований): 30%	Рассматривается влияние исследований на основе расчёта количества цитирований, которое работа, опубликованная университетом, получила по всему миру
4	Международное взаимодействие (сотрудники, студенты и исследования): 7,5%	Доля иностранных студентов: 2,5%; доля иностранных сотрудников: 2,5%; международное сотрудничество (доля научных публикаций, написанных в соавторстве с иностранными учёными): 2,5%.
5	Доход от производственной деятельности (инноваций; передача знаний): 2,5%	Способность университета помогать промышленности инновациями, изобретениями и консультациями

стве с иностранными учёными, т.к. конкретные приезжие студенты и преподаватели – это люди, которые платят налог от дохода в регион и потребляют продукты предприятий на территории города. Конечно, академические показатели напрямую влияют на репутацию университета, и от них в конечном счёте зависит, будут ли приезжать иностранные учёные работать в данный вуз, однако с позиций городского развития целесообразно пересматривать баланс весов.

Можно заключить, что при интеграции позиций университетов из внешних специализированных рейтингов стоит учитывать большую долю весов, отдаваемых именно академическим достижениям, что, возможно, производит искажение интерпретации роли вузов для развития городов и городских агломераций. При таком центрировании на академических успехах приоритет заведомо отдаётся классическим исследовательским университетам, а предпринимательские и проектные университеты остаются на втором плане, т.к. для них академические успехи могут быть не столь важны. Данная проблема может быть решена посредством введения необходимых регрессоров в формулы расчёта при интеграции значений из внешних индексов. Однако встречаются показатели деятельности университетов, имеющие значение при оценке их роли в развитии городов. Данные показатели и методики их расчёта могут выступать как прототипы для конструирования специализированных систем оценки либо как исходные значения с установлением дополнительных коэффициентов, увеличивающих вес данных показателей.

На сегодняшний день существуют подходы, которые целенаправленно осуществляют оценку влияния университетов на регионы. Уже упоминаемый ранее Московский международный рейтинг [9] включает в себя, помимо классических критериев, связанных с наукой и образованием, оценку по параметрам взаимодействия университета с обществом. Данная группа критериев зани-

мает существенную долю в итоговом индексе (30%). Одним из самых известных подходов является методика ОЭСР¹⁰, которая включает в себя три базовых критерия: (1) вклад университетов в развитие региональных инноваций, (2) вклад университетов в развитие человеческого капитала на территории региона, (3) вклад университетов в социокультурное и экологическое развитие региона.

В свою очередь, в НИУ «Высшая школа экономики» была осуществлена оценка вклада региональных систем высшего образования в социально-экономическое развитие регионов России [15]. В качестве базовых критериев оценки рассматривались: вклад в экономическое развитие региона; вклад в развитие человеческого капитала региона; вклад в инновационное развитие региона. Показатели, которые применяются в указанной работе, позволяют судить об экономических эффектах вуза по отношению к региону своего расположения, но вуз в большей степени представляется здесь как налогооблагающий субъект, агрегирующий на своей базе физические лица в схожем качестве. Наибольшую ценность могут представлять методики расчёта показателей, связанных с человеческим потенциалом, так как в исследовании ставится задача отслеживания качественного влияния на ситуацию регионального рынка труда через анализ трудоустройства выпускников. Но в свете осложнённого сбора данных по подобным показателям сложно оценить качество трудоустройства (это требует более тщательной работы с работодателями), что частично нивелируется предложенной спецификацией уравнения Минцера с регрессорами, учитывающими опыт и место работы человека. В заключение проведённого исследования фиксируется, что нельзя установить наибольшее влияние региональных систем

¹⁰ OECD: Higher Education and Regions. GLOBALLY COMPETITIVE, LOCALLY ENGAGED, 2007. URL: <https://www.oecd.org/edu/imhe/highereducationandregionsgloballycompetitivelocally-engaged.htm> (дата обращения: 05.09.2020)

высшего образования на наиболее развитые регионы, и наоборот. Таким образом, устанавливается факт и степень влияния высшего образования на регион, но не доказываются взаимосвязь между образованием и социально-экономической ситуацией региона.

В исследовании «Эффект масштаба. Первый глобальный ранжирование агломераций» (PwC) устанавливается, что качество системы образования является значимым фактором в развитии агломераций и играет важную роль при их сравнении: «Он важен, поскольку агломерации, предоставляющие более высокий уровень образования, привлекают лучшие человеческие ресурсы и бизнес, который нуждается в квалифицированной рабочей силе, а значит обладают большим потенциалом развития»¹¹. Принципиально важно то, что университет и система образования в целом не должны оцениваться отдельно по показателям, замыкающимся на академических достижениях. В конечном счёте, даже показатели, направленные на отслеживание позиций выпускников на рынке труда, являются недостаточными. Для городского развития ключевым процессом является институциональное объединение системы образования (как инкубатора интеллектуального капитала), которая производит исследования, и технологических хабов (как акселератора интеллектуального капитала), которые стимулируют и позволяют найти практическое применение проводимых исследований. Таким образом, ключевые критерии оценки университетов – не объём НИОКР и их финансирование, а производительность исследований. Например, успех агломераций Лондона и Сиднея обусловлен высоким уровнем открытости высшего образования, качеством абитуриентов и хорошей производительностью исследований. В свою очередь, одна из причин отставания Московской агломерации – низкое

количество международных патентов, которое выражается в недостаточной активности университетов в данном направлении, а это обусловлено отсутствием технологических хабов.

На основе вышеизложенного при выделении показателей оценки систем образования, которые бы опирались на позиции именно их эффективности для развития городов и городских агломераций, необходимо делать упор на долгосрочные эффекты, которые оказывает система образования. Г. Батту, Дж. Финч и Д. Ньюлендс [16] выделяли уровень спроса, например, на кадры, который формируется в долгосрочной перспективе; оценить эффективность системы образования по отношению к таким отложенным эффектам в краткосрочной перспективе не представляется возможным. В свою очередь, рост уровня спроса обуславливается становлением и развитием новых отраслей экономики, которые формируются выпускниками систем образования. В большинстве рейтингов мы видим акцент на показателях, связанных с удовлетворением спроса на рынке труда, тогда как более важными могут быть показатели, связанные с формированием спроса, которое, очевидно, может рассматриваться в прогностическом зале.

Критерии, направленные на оценку эффективности университетов для городов присутствия

На основании проделанного анализа можно предложить группу из семи критериев (субиндексов), по которым город может осуществлять оценку высших учебных заведений с позиции их вклада в развитие города или городской агломерации.

1. *Академические позиции.* Академическая репутация вуза является важным фактором для города при установлении должного и не определяющего веса за данным критерием. Чаще всего именно за счёт высоких академических позиций те или иные вузы пользуются популярностью у абиту-

¹¹ PricewaterhouseCoopers. Эффект масштаба. Первый глобальный ранжирование агломераций. 2017. URL: <https://www.pwc.ru/ru/assets/pdf/agglomerations-rus-short.pdf> (дата обращения: 05.09.2020)

риентов и работодателей. Другой вопрос заключается в том, что не любые высокие академические позиции обеспечивают должную эффективность вуза для города.

2. *Вклад в интеллектуальный и человеческий капитал города.* Данный критерий является базовым, и, как упоминалось ранее, он должен исследоваться как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе.

3. *Социальная политика.* Многие эффекты для города и региона от университета связаны с реализацией им тех или иных социальных проектов, которые могут частично брать на себя нагрузку по реализации социальной политики в городе.

4. *Вклад в конкурентоспособность города.* В отношении данного критерия речь скорее может идти о продуктивности исследовательской деятельности университета, о его влиянии на предпринимательскую среду города и т.д.

5. *Публичная репрезентация.* Данный критерий связан с тем, что многие университеты за счёт собственного позиционирования в публичном пространстве становятся частью семиотического кода самого города. Это подтверждают исследования, которые говорят о том, что известные вузы часто играют роль центра притяжения для талантливой молодёжи. В большей мере это касается «университетских городов».

6. *Международное взаимодействие.* Авторитетные университеты также выступают в качестве хабов для иностранных специалистов и студентов. Международное взаимодействие полезно для города не только привлечением специалистов и обучающихся, но также и с позиции событийности. Когда университеты проводят значимые международные конференции и форумы, это позитивно сказывается на экономике и узнаваемости города, в котором проводятся данные события.

7. *Автономия.* Как показывают исследования, эффективность развития университета во многом зависит от тех степеней автономии, которыми он обладает.

Литература

1. Чубик П.С., Чучалин А.И., Похолоков Ю.П., Азранович Б.А. Исследовательские университеты в России: пути становления и развития // Университетское управление: практика и анализ. 2009. № 1. С. 22–30.
2. Грудзинский А.О. Концепция проектно-ориентированного университета // Университетское управление: практика и анализ. 2003. № 3. С. 24–37.
3. Бекарев А.М., Радаев Т.В. Корпоративный университет в объективе социологии // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2007. № 1. С. 9–13.
4. Константинов Г.Н., Филонович С.Р. Что такое предпринимательский университет? // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 49–62.
5. Клафк Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2011. 240 с.
6. Charles D.R. Universities and Engagement with Cities, Regions and Local Communities // Rebalancing the Social and Economic. Learning, Partnership and Place / C. Duke, M. Osborne, B. Wilson (eds.). NIACE, 2005. P. 148–150.
7. Перфильева О.В. Университет и регион: на пути к реализации третьей функции // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2011. Т. 6. № 1. С. 133–144.
8. Смирнов В.А., Фадеева Л.А., Пунина К.А., Голубев С.В. Университет и региональные (городские) сообщества: модели сосуществования и управленческие механизмы интеграции (Российский и европейский опыт) // Ars Administrandi («Искусство управления»). 2013. № 4. С. 102–116.
9. Задорожнюк И.Е., Калашник В.М., Киреев С.В. Московский международный рейтинг вузов в глобальном образовательном пространстве // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 31–40.
10. Kar A.K., Ilavarasan V., Gupta M.P., Janssen M., Kothari R. Moving beyond Smart Cities: Digital Nations for Social Innovation & Sustainability // Information Systems Frontiers. 2019. № 21 (3). P. 495–501. DOI: 10.1007/s10796-019-09930-0
11. Берестов А.В., Гусева А.И., Калашник В.М., Каминский В.И., Киреев С.В., Садчиков С.М. Опорные университеты – потенциал разви-

- тия регионов и отраслей // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 9–25. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-9-25>
12. Аржанова И.В., Вороб А.Б., Дерман Д.О., Дьячкова Э.А., Клягин А.В. Итоги реализации программ развития опорных университетов в 2016 г. // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 4. С. 11–21. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2017.04.045>
 13. Обчинникова Н.Э. Формирование опорных университетов как драйверов развития территорий // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 4. С. 41–52. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2017.04.048>
 14. Zborovsky G.E., Ambarova P.A. Universities and Cities in Provincial Russia // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 5. С. 37–51. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-37-51>
 15. Лешуков О.В., Евсеева Д.Г., Громов А.Д., Платонова Д.П. Оценка вклада региональных систем высшего образования в социально-экономическое развитие регионов России. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 31 с.
 16. Battu H., Finch J., Newland, D. Integrating knowledge effects into university impact studies: a case study of Aberdeen University: Working paper. Department of Economics, University of Aberdeen. May. Aberdeen, 1998.

Статья поступила в редакцию 29.05.20
После доработки 09.09.20; 06.10.20
Принята к публикации 09.10.20

The Role of Universities in the Competitiveness of Cities and Urban Agglomerations

Aleksandr A. Popov – Dr. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Head of the «Open education» research division at Federal Institute for Education Development, Head of the Competence Educational Practices Laboratory, e-mail: aktor@mail.ru

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

Address: 84, bldg 2, Prospect Vernadskogo, Moscow, 119571, Russian Federation
Moscow City University, Moscow, Russia

Address: 4, bldg. 1, Vtoroy Selskokhozyaistvennyi proezd, Moscow, 129226, Russian Federation
Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

Address: 20, K. Marx ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation

Pavel P. Glukhov – Researcher of Federal Institute for Education Development, expert at the Competence Educational Practices Laboratory, e-mail: gluhovpav.pav@gmail.com

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

Address: 84, bldg. 2, Prospect Vernadskogo, Moscow, 119571, Russian Federation
Moscow City University, Moscow, Russia

Address: 4, bldg. 1, Vtoroy Selskokhozyaistvennyi proezd, Moscow, 129226, Russian Federation

Abstract. The article examines the problem of assessing the competitiveness of universities from the perspective of regional and urban development. The paper raises the question of taking into account the criteria aimed at examining the benefits of universities for the territory of presence in the modern methodology of assessing the effectiveness of universities. The article considers the advisability of integrating the results of international university rankings in the development of indices which assess the impact of universities on urban development. It includes a review of the methodologies of compiling international city rankings (Global Cities Index, Cities of opportunity, Mercer Quality of Living, The Global City Competitiveness Index, QS Best Student Cities) in order to identify the content and significance of the criteria aimed at assessment of the effectiveness of universities. The paper

gives a critical assessment of international university rankings (Qs World University Rankings, Times Higher Education, Academic Ranking of World Universities). It also proposes criteria to evaluate universities from the perspective of the benefits they bring to the cities in which they are present. The article was prepared as part of the research work of the state task of the RANEPa under the President of the Russian Federation.

Keywords: universities, university competitiveness, city competitiveness, urban development, international city rankings, international university rankings, university performance

Cite as: Popov, A.A., Glukhov, P.P. (2020). The Role of Universities in the Competitiveness of Cities and Urban Agglomerations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 75–87. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-75-87>

References

1. Chubik, P.S., Chuchalin, A.I., Pokholkov, Yu.P., Agranovich, B.L. (2009). Research Universities in Russia: Ways of Formation and Development. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 1, pp. 22–30. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Grudzinsky, A.O. (2003). Concept of a Project-Oriented University. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 3, pp. 24–37. (In Russ.)
3. Bekarev, A.M., Radaev, T.V. (2007). Corporate University in the Focus of Sociology. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo = Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*. No. 1, pp. 9–13. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Konstantinov, G.N., Filonovich, S.R. (2007). What is a Business-Oriented University? *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 49–62. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Clark, B.R. (2011). *Sozdaniye predprinimatel' skikh universitetov: organizatsionnyye napravleniya transformatsii* [Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation] Moscow: HSE Publ., 240 p. (In Russ.)
6. Charles, D.R. (2005). Universities and Engagement with Cities, Regions and Local Communities. In: Duke, C., Osborne, M., Wilson, B. (Eds.). *Rebalancing the Social and Economic. Learning, Partnership and Place*. NIACE. P. 148–150.
7. Perfilieva, O. (2011). The University in the Region: Steps towards Third Mission. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsiy: obrazovanie, nauka, novaya ekonomika = International Organizations Research Journal. Education. Science. New Economics*. Vol. 6, no. 1, pp. 133–144. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Smirnov, V.A., Fadeeva, L.A., Punina, K.A., Golubev, S.V. (2013). University and Regional (Urban) Communities: Models of Coexistence and Managerial Mechanisms of Integration (Russian and European Experience). *Ars Administrandi*. No. 4, pp. 102–116. (In Russ.)
9. Zadorozhnyuk, I.E., Kalashnik, V.M., Kireev, S.V. (2018). Moscow International University Ranking «The Three University Missions» in the Global Educational Space. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 6, pp. 31–40. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Kar, A.K., Ilavarasan, V., Gupta, M.P., Janssen, M., Kothari, R. (2019). Moving beyond Smart Cities: Digital Nations for Social Innovation & Sustainability. *Information Systems Frontiers*. No. 21 (3), pp. 495–501. DOI: [10.1007/s10796-019-09930-0](https://doi.org/10.1007/s10796-019-09930-0)
11. Berestov, A.V., Guseva, A.I., Kalashnik, V.M., Kaminsky, V.I., Kireev, S.V., Sadchikov, S.M. (2020). Flagship Universities as Development Potential of Regions and Industries. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8/9, pp. 9–25. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-9-25> (In Russ., abstract in Eng.)

12. Arzhanova, I.V., Vorov, A.B., Derman, D.O., Dyachkova, E.A., Klyagin, A.V. (2017). Results of Pillar Universities Development Program Implementation for 2016. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 4, pp. 11-21. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.04.045> (In Russ., abstract in Eng.)
13. Ovchinnikova, N.E. (2017). Formation of Pillar Universities as Territory Development Drivers. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 4 (110), pp. 41-52. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.04.048> (In Russ., abstract in Eng.)
14. Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2019). Universities and Cities in Provincial Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 5, pp. 37-51. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-37-51>
15. Leshukov, O.V., Evseeva, D.G., Gromov, A.D., Platonova, D.P. (2017). *Otsenka vklada regional'nykh sistem vysshego obrazovaniya v sotsial'no-ekonomicheskoye razvitiye regionov Rossii* [Assessment of the Contribution of Regional Higher Education Systems to the Socio-Economic Development of Russian Regions]. Moscow: HSE Publ., 31 p. (In Russ.)
16. Battu, H., Finch, J., Newlands, D. (1998). *Integrating Knowledge Effects into University Impact Studies: A Case Study of Aberdeen University*: Working Paper. Department of Economics, University of Aberdeen. May. Aberdeen.

The paper was submitted 29.05.20

Received after reworking 09.09.20; 06.10.20

Accepted for publication 09.10.20



Science Index РИНЦ-2019

Вопросы философии	5,471
Вопросы образования	5,214
Социологические исследования	3,145
Психологическая наука и образование	2,540
Интеграция образования	1,968
Образование и наука	1,281
Педагогика	0,876
Эпистемология и философия науки	0,871
Университетское управление: практика и анализ	0,789
Высшее образование в России	0,759
Высшее образование сегодня	0,314
ALMA MATER	0,283

On the Question of Pedagogical Digital Competence

Daria A. Mezentceva – Cand. Sci. (Education), Senior Specialist at the Office of Educational Technologies, e-mail: daria.a.mezentceva@yandex.ru; damezentceva@itmo.ru

Ekaterina S. Dzhavlahk – Head of the Office of Educational Technologies, e-mail: es_dzhavlahk@itmo.ru

Olga V. Eliseeva – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Head of the Department of Educational Quality Assurance, e-mail: ovkharitonova@itmo.ru

Aliya Sh. Bagautdinova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Head of the Department of Academic Affairs, e-mail: abagautdinova@itmo.ru

ITMO University, Saint-Petersburg, Russia

Address: 49, Kronverkskiy prosp., Saint-Petersburg, 197101, Russian Federation

Abstract. Educational institutions develop professional training programs for teachers so they could bring technology into the classroom and take the quality of education to a new level. However, despite the measures being adopted, a number of researchers report unsatisfying results. One of the root causes of this situation seems to be the absence of clear understanding of what the notions of digital competence and pedagogical digital competence are supposed to include. This problem is tightly connected with the problem of creating a framework for the development of digital skills of an instructor. On one hand, there is a demand for universal models that would include a wide range of pedagogical digital skills. There is a demand for universal models, which would include the widest possible range of digital competences of a teacher. Among them there are such existing frameworks as DigiCompEdu, ICT CFT, TETCs, which cover numerous aspects of instructors' work. Meanwhile, there is the lack of models that would structurize the professional practice of a teacher at the micro level of using a digital instrument. There is a necessity for the framework comprising a limited set of primary basic skills which would be universal enough to be applicable to operating any kind of technology. In the article, we propose a version of this type of a framework.

Keywords: digitalization, pedagogical digital competence, teacher development, digital tools, information communication technology, digital skills, professional continuing education

Cite as: Mezentceva, D.A., Dzhavlahk, E.S., Eliseeva, O.V., Bagautdinova, A.Sh. (2020). On the Question of Pedagogical Digital Competence. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 88-97. (In Eng., abstract in Russ.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-88-97>

The educational digital transformation is pervading countries both in the developed and developing world as the result of the globalization process and the Fourth Industrial Revolution [1–3]. There is a growing body of literature on traditional and innovative strategies being applied for promoting digital literacy and acce-

lerating the implementation of information and communication technology (ICT) in educational institutions: stand-alone technology courses, mini-workshops, integration of technology in all courses, collaboration and peer-learning, mentoring and communication with role-models, practicing technology in the field, feed-

back and reflection activities, improving access to software and technical support, establishing technology consulting centers [4–9].

However, despite the abundance of methods employed for the development of professional digital skills of the pedagogic staff at schools and universities, the evidence suggests that teachers' digital proficiency does not change as fast and evenly as it could be expected.

Among the most commonly cited problems associated with the professional development in the field of educational technologies are the lack of the systematic approach to the organization of continuing professional education for teachers [10–11]; the lack of basic ICT skills [12–13]; the prevalence of general technology courses over customized and situated training for teachers of different specializations [14]; the focus of the traditional programs of development for teachers on a limited list of services and applications, which is getting obsolete over time [15–16]; the lack of access to hardware and software at educational institutions [10; 11; 17].

We believe that some of the aforementioned problems can be attributed to the lack of clear understanding what the notion of pedagogical digital competence should constitute and the absence of a practically oriented framework for the development of digital skills.

Definition of pedagogical digital competence

There is a considerable amount of research proving that the term “digital competence” is not well-defined due to a number of reasons: the ever-changing nature of the concept which has been evolving in line with the technological progress; abundance of synonyms and related terms; different interpretations in research and policy documents across countries [18–24].

Here is an example of the definition of digital competence encapsulated in the recommendations of the European Union on key competences for lifelong learning¹:

“Digital competence involves the confident, critical and responsible use of, and engagement with, digital technologies for learning, at work, and for participation in society. It includes information and data literacy, communication and collaboration, media literacy, digital content creation (including programming), safety (including digital well-being and competencies related to cybersecurity), intellectual property related questions, problem-solving and critical thinking”.

Some observers assume that the term “digital competence” has replaced previous terms like “information literacy” and “media literacy” [13]. Conversely, we hold the view that these are different concepts, and it is necessary to distinguish between digital competence (or literacy) and such related terms as “information literacy” and “media literacy”. Following T. Koltay's discussion of digital, information, and media literacies, we tend to believe that despite its complex nature and overlap with information and media literacies, the focus of digital competence is primarily on the effective engagement with digital tools; while the concept of information literacy is built around the ability to perform different operations with information; and the core of media literacy is the ability to work with media and media content [22].

If we finally move on to existing definitions of pedagogical digital competence, we may find out that most of them embody the contemporary understanding of the term “digital competence” in its broader meaning. The shortest and the most general formula is offered by E. Instefjord and E. Munthe, who refer to pedagogical digital competence as a combination of “hard skill” and “soft skill” components: “the ability to integrate and use technology for educational purposes as well as having more generic skills suitable for all situations, both personal and professional” [25, p. 21].

A number of definitions follow the same pattern as they contain an instrumental component (use of digital tools for information search, con-

¹ See Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. p. 9. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/>

EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN (Retrieved, April 27, 2020)

tent creation, and communication) complemented by generic competencies, which is supposed to ensure the effective integration of a digital tool into the educational process: critical thinking skills for evaluation of information and selection of appropriate digital tools and teaching methods; the knowledge of psychological and pedagogical basics of digital teaching and learning; positive attitude towards technology [11; 12; 26–28].

By *pedagogical digital competence* we understand a complex of knowledge, skills, and attitudes that enable an instructor to make informed and appropriate choices regarding usage of digital tools and related teaching methods and strategies in a certain educational context, which leads to the improvement of the learning process and satisfaction of learners' and instructor's needs.

The definition of pedagogical digital competence presented above reflects the modern understanding of this term which combines the technical focus with broader perspectives. We have tried to emphasize the necessity of pedagogical, critical and sustainable approaches to the implementation of digital tools in the educational process when teachers need not only to learn how to use a digital instrument but also how to integrate it seamlessly into their professional practice taking into account opportunities and limitations within their specific educational situation.

Pedagogical digital competence frameworks

The aim of the current section is to examine the *six most prominent frameworks* of pedagogical digital competence.

DigiCompEdu appears to be one of the most comprehensive skill-based models outlining the structure of pedagogical digital competence [29]. This is a common European framework for teachers grounded in the analysis of national and international instruments designed for the development of pedagogical digital competence. The model is aimed at a diversity of educational contexts and is supposed "to provide a general reference frame for developers of Digital Competence models" [29, p. 4].

DigiCompEdu consists of six groups of skills: 1) professional engagement; 2) digital resources; 3) teaching and learning; 4) assessment; 5) empowering learners; 6) facilitating learners' digital competence [29]. Groups 2, 3, 4 make the core of the framework, which includes both instrumental and soft skills needed for the creation and usage of digital resources, management of the learning process, and performing the assessment. Groups 1 and 5 include organizational skills for collaboration with different actors of the educational process (learners, colleagues, parents, and other interested parties), personalization of the learning process in the digital environment, improvement of accessibility (including learners with special needs) and learners' active engagement with a subject matter. The sixth group of skills is learner-oriented as it implies that a digitally competent instructor is supposed to provide activities for learners to acquire such digital skills as information search and critical evaluation of information, online communication and collaboration, content creation, troubleshooting, responsible and creative use of technologies. As it is stated in the report, *DigiCompEdu* is supposed to be an open framework, which is subject to further development and not intended to limit or prescribe teaching practices in different countries or institutions.

Another example of a comprehensive pedagogical digital competence framework is UNESCO's *ICT Competency Framework for Teachers (ICT CFT)* [30]. Similarly, this is a skill-based framework that takes the form of six groups of skills: 1) understanding ICT in education policy; 2) curriculum and assessment; 3) pedagogy; 4) application of digital skills; 5) organization and administration; 6) teacher professional learning. Unlike *DigiCompEdu*, *ICT CFT* is more concerned with the educational change, transformation and leadership. Therefore, this framework seems to have a broader focus.

The advantage of these two models appears to be their inclusiveness, which enables teachers and other actors of the educational process to get a systematic vision of pedagogical digital competence and concentrate on those aspects of

their practice that they find interesting or underdeveloped.

The TPACK framework (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) developed by P. Mishra and M. J. Koehler is a skill-based model, which accentuates the need for the integration of all the components of pedagogical digital competence: knowledge of a discipline (*content knowledge*); knowledge of the methodology of teaching (*pedagogical knowledge*); and knowledge of hardware and software (*technological knowledge*) [31]. The authors of the model argue that the meaningful application of technologies in the educational context is impossible without developing the competencies at the intersection of these three areas. Teachers need to learn which technologies are suitable for their subject (*technological and content knowledge*); the basic principles, methods, and techniques for utilizing technologies in the educational setting (*technological and pedagogical knowledge*); methodology of using technologies for teaching a particular discipline (*technological, pedagogical, and content knowledge*).

The TETCs (*Teacher Educator Technology Competencies*) has been designed specifically for the specialists in an educational institution who are responsible for professional teacher development [32]. However, if modified, it can be considered resourceful for developing teachers' digital skills. This skill-based framework appears to be premised both on the comprehensive models mentioned above and the TPACK because apart from the similar components (design of content, communication and collaboration, assessment, continuous professional development, etc.), the authors of the framework point out more directly to the necessity for teachers to develop their competencies at the intersection of the three knowledge areas and be able to select and use content-specific technologies as well as appropriate pedagogical methods and strategies.

In their model of pedagogical digital competence, R. Krumsvik and L. Jones tried to present teachers' digital skills as a hierarchy and establish the correlation between the levels of digital proficiency (practical dimension) and the levels of ex-

perience (mental dimension) [12]. According to R. Krumsvik and L. Jones, a teacher is supposed to complete the following steps towards digital proficiency: 1) basic ICT-skills; 2) pedagogical knowledge of ICT usage; 3) using digital learning strategies for professional self-development and teaching ICT to students; 4) developing ethical considerations regarding the use of ICT in education. It is apparent that the proposed model should be perceived as an abstract representation of the pedagogical digital competence structure because the steps enumerated above may overlap and happen parallelly and unevenly in practice. Another point is that each of these steps may not necessarily correlate with the "mental" stages described by R. Krumsvik and L. Jones: *adoption*, *adaptation*, *appropriation*, and *innovation*. For instance, a person might appear to be more innovative at some middle proficiency level than a more advanced individual because his or her vision is not filtered with acquired knowledge, stereotypes, and habits.

Nevertheless, this framework puts forward the problem of perception of digital technologies by teachers that requires further research and consideration in terms of scaffolding, since the rejection of educational technology by instructors is not rarely cited as one of the reasons for the unsuccessful implementation of ICT in educational institutions.

The SAMR (*Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*) is an example of a procedure-based framework, which shows a scale of operations reflecting the extent to which a digital instrument is incorporated in the teaching practice [33; 34]. This framework illustrates how exactly instructors can incorporate digital technologies into their professional activities starting with the enhancement procedures of *substitution* and *augmentation* (e.g., simply converting some activity into an electronic form or using online exercises in addition to traditional studies) and coming to *modification* and *redefinition* (e.g., moving one's traditional course online or producing an original online course which could not be created without digital technologies).

Thus, the SAMR is an example of the framework which is oriented to a greater extent to structuring of the teachers' experience at the micro level (the level of the direct application of digital technologies) and, consequently, it is more convenient to use as a practical guide.

In the section that follows, we make an attempt to propose a comprehensive model of pedagogical digital competence adapted from a communicative competence framework to demonstrate what combination of instrumental and non-technical skills an instructor should have at the micro level of teaching with digital tools.

Pedagogical digital competence and a communicative competence framework

The review of the definitions and frameworks in the previous sections proves that there has been a significant shift of the focus from ICT to non-technical skills in the structure of teachers' digital competence.

In this paper, we use a communicative competence framework for the purpose of building a pedagogical digital competence model that would tell a teacher, which aspects he or she needs to take into account when learning to operate a new tool.

One can draw parallels between the debate concerning the development of communicative competence of foreign language learners and pedagogical digital competence. It was Dell Hymes who introduced the theory of communicative competence in which he explained that linguistic competence (i.e., operational knowledge of the language system) is not sufficient to speak [35]. It is important to relate one's language behavior to the social situation in which it is used. As a result, a number of communicative competence frameworks were developed, where linguistic competence is complemented by other components.

In order to offer our version of pedagogical digital competence, we draw on J. van Ek's communicative competence framework [36]. It consists of the following elements:

1) *linguistic competence* (knowledge of the language system);

2) *socio-linguistic competence* (ability to choose and interpret language forms depending on a communication situation);

3) *discourse competence* (ability to produce and interpret texts);

4) *strategic competence* (ability to use strategies to cope with communicative breakdowns);

5) *socio-cultural competence* (knowledge of socio-cultural implications of language forms and ability to communicate in different linguistic communities);

6) *social competence* (the ability to interact with other people, which involves handling social situations, empathy, motivation, attitude, and self-confidence).

In this taxonomy, linguistic competence is characterized by J. van Ek as the basis of the communicative competence [36]. Socio-linguistic, discourse, and strategic competencies are described as content-specific skills, while socio-cultural and social competences belong to the wider context of pursuing general educational aims, with all the components overlapping and developing parallelly. Socio-cultural and social skills are considered not mere additional elements but an integral part of communicative competence. With due regard to these peculiarities of J. van Ek's framework, below we present our model of pedagogical digital competence, where the links between the two models should be deemed conventional to a large extent, since the practice of speaking a language does not equal to the practice of operating a digital tool.

I. Technical dimension.

Instrumental competence (equivalent to linguistic competence). The knowledge of the structure and functions of a particular tool (e.g., knowing which features a webinar room has and how to use these features). The ability to explain to students how to use a particular tool.

Contextual competence (equivalent to socio-linguistic competence). The knowledge of pedagogical situations in which the application of a certain tool would be appropriate (e.g., knowing that chats are more suitable for a quick conversation, whereas discussion boards are better for intensive discussions).

Content competence (equivalent to discourse competence). The ability to produce content in accordance with the functionality of a tool (e.g., building an online course in an LMS or producing a script of lecture for a webinar). Being aware of ethical and legal issues in connection with content production. The ability to teach students to provide content with a given tool.

Strategic competence (equivalent to the strategic component of a communicative competence). The ability to do troubleshooting both in terms of managing a tool and using different communication strategies when interacting with learners (e.g., being able to fix audio problems during a webinar; if a student cannot join a webinar, offer a solution using other digital tools). Being aware of security issues and being able to protect oneself and promote safe behavior among learners. The ability to teach students to do troubleshooting on their side.

Differentiation competence (equivalent to socio-cultural competence). The ability to adapt one's teaching to satisfy needs of different groups of students (students at different levels of education, international students, students with special needs) either by means of digital tools or in the process of using a particular tool (e.g., using a "flipped classroom" technique for international students with the low proficiency in the language of their country of studies).

II. Pedagogical dimension.

Pedagogical competence (an additional component). The knowledge of the range of tools that can be used for educational purposes both across different disciplines or within a specific subject. The ability to analyze an educational context critically and define suitable digital tools, use appropriate teaching techniques, methods, and approaches to design learning experience with the help of the tools, select relevant assessment strategies. The ability to use different learning formats, including online and blended learning, employing various scaffolding strategies, promoting learner autonomy.

III. General dimension.

Social competence (equivalent to the social component of communicative competence).

The ability to collaborate with students, colleagues, and other actors in the digital environment. Demonstrating a positive attitude towards the professional practice involving educational technology, stimulating learners to adopt it, showing empathy and patience in case there are technical and communicative failures, being aware of cyber-ethics.

Study competence (an additional component). The ability to develop a set of scaffolding techniques to help oneself and students to learn new educational technology in a faster and more effective way. The orientation at the participation in professional communities for the purpose of developing new digital skills and sharing best practices. Practicing reflection on one's professional digital experience.

Thus, the proposed version of the pedagogical digital competence model consists of the three dimensions (*technical, pedagogical, general*) which include both the equivalents of communicative competence components and newly added constituents (*pedagogic and study competencies*).

We have placed the skills in the order of importance. The first group is supposed to be a "technical core" of the model, including instrumental (the very basic component), contextual, content, strategic, and differentiation competencies, which describe the knowledge and skills that are not abstract but directly attached to the application of digital tools.

Secondly, the pedagogical component highlights the professional aspect of pedagogical digital competence. Moreover, pedagogical competence is supposed to reflect the ideas embedded in the *TPACK* framework, as soon as we stress here the importance of knowledge at the intersection of content, pedagogy, and technology.

Thirdly, the general dimension of the model includes social and study competencies: social interaction, attitudes, experiences, professional self-development, and ethics.

Then, we take into account the double nature of pedagogical digital competence and include into the description of components not

only the abilities for handling digital tools but also the ability to teach students how to do this.

Thus, in our paper, we have tried to look at pedagogical digital competence through the lens of the previously constructed frameworks and the communicative competence model in order to define and demonstrate those basic skills that one needs to acquire to be able to teach with educational technology effectively.

Conclusion

In this paper, we have analyzed current views on pedagogical digital competence and proposed our definition that focuses not only on technical skills but also on the pedagogical dimension, critical attitude, and sustainable use of technology taking into consideration the educational context and needs of learners and teachers.

The structure of the framework for the development of teachers' digital competence presented in the essay correlates with this definition. We have reviewed a number of existing frameworks and offered the model which is composed of the integrated technical, pedagogical, and general dimensions covering a set of skills directly attached to the practice of implementation of digital tools.

The proposed framework is open for modifications and further research. It may serve as a base for the design of subject-specific frameworks and frameworks for different levels of education; the creation and approbation of activities for developing pedagogical digital competence; studies in the sphere of application of digital instruments for teaching different groups of students, including international students, students with special needs, and gifted students.

References

1. Schröder, T. (2019). A Regional Approach for the Development of TVET Systems in the Light of the 4th Industrial Revolution: The regional association of vocational and technical education in Asia. *International Journal of Training Research*. Vol. 17, no. 1, pp. 83-95. DOI: <https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1629728>
2. Smakotina, N.L. (2017). The Transformation of Education Under Globalization: Opportunities and Risks. *Tsennosti i smysly = Values and Meanings*. No. 6 (52), pp. 21-28. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Tsekeris, C. (2019). Surviving and Thriving in the Fourth Industrial Revolution: Digital Skills for Education and Society. *Homo Virtualis*. Vol. 2, no. 1, p. 34. DOI: <https://doi.org/10.12681/homvir.20192>
4. Teaching Staff Training, Higher School Pedagogy, and Engineering Pedagogy: Round Table Discussion (2016). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 62-86. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Batty, R., Wong, A., Florescu, A., Sharples, M. (2019). *EdTech Testbeds: Models for Improving Evidence*. Available at: <https://www.nesta.org.uk/report/edtech-testbeds/>
6. Inamorato, A., Gausas, S., Mackeviciute, K., Jotautyte, A., Maitinaitis, Z. (2019). *Innovating Professional Development in Higher Education: Case Studies*. Available at: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/euroscientific-and-technical-research-reports/innovating-professional-development-higher-education-analysis-practices>
7. Incik, E.Y., Akay, C. (2017). A Comprehensive Analysis on Technopedagogical Education Competency and Technology Perception of Pre-service Teachers: Relation, Levels and Views. *Contemporary Educational Technology*. Vol. 8, no. 3, pp. 232-248. DOI: <https://doi.org/10.30935/cedtech/6198>
8. Kim, G.-J. (2013). *Case Studies on Integrating ICT into Teacher Education Curriculum in Asia*. Bangkok: UNESCO, 94 p.
9. Tondeur, J. (2018). Enhancing Future Teachers' Competencies for Technology Integration in Education: Turning Theory into Practice. *Seminar.Net*. Vol. 14, no. 2, pp. 216-224. Available at: <https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2981>
10. Gruntovskiy, I.I. (2013). Professionalism of a Professor as a Basis for the Prestige of a Pedagogic Profession. *Vestnik Assotsiatsii*

- Vuzov Turizma i Servisa = Universities for Tourism and Service Association Bulletin*. No. 2, pp. 10-18. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Salmanova, D.A. (2018). Modern Tendencies of Informatization of the Educational Process of Higher Education Institution. *Vestnik sotsialno-pedagogicheskogo instituta = Bulletin of the Socio-Pedagogical Institute*. No. 2 (26), pp. 53-57 (In Russ., abstract in Eng.)
 12. Krumsvik, R., Jones, L. (2013). Teachers' Digital Competence in Upper Secondary School: (Work In Progress). In: *ICICTE 2013 Proceedings. Crete: The International Consortium for Educational Technology*, pp. 171-183.
 13. McGarr, O., McDonagh, A. (2019). Digital Competence In Teacher Education. Oslo: Oslo Metropolitan University, 50 p.
 14. Wallace, J.N. (2018). *The Nature of University-Led Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK) Professional Development: A Multi-Perspective Phenomenological Study*. Thesis. Philadelphia, PA: Drexel University, 234 p.
 15. Honan, E., Exley, B., Kervin, L., Simpson, A., Wells, M. (2013). Rethinking the Literacy Capabilities of Pre-Service Primary Teachers in Testing Times. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 38, no. 10, pp. 48-63.
 16. Ottestad, G., Kelentrić, M., Gudmundsdóttir, G.B. (2014). Professional Digital Competence in Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*. Vol. 9, no. 4, pp. 243-249.
 17. Kozlova, N.S. (2019). Digital Technologies in Education. *Vestnik Maykopskogo Gosudrastvennogo Tekhnologicheskogo Universiteta = Herald of Maikop State Technological University*. No. 1 (40), pp. 83-91. DOI: 10.24411/2078-1024-2019-11008 (In Russ., abstract in Eng.)
 18. Aesaert, K., Vanderlinde, R., Tondeur, J., van Braak, J. (2013). The Content of Educational Technology Curricula: A Cross-Curricular State of the Art. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 61, no. 1, pp. 131-151. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9279-9>
 19. Ala-Mutka, K. (2011). Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. 60 p.
 20. Bawden, D. (2001). Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*. Vol. 57, no. 2, pp. 218-259.
 21. Ilomaki, L., Paavola, S., Lakkala, M., Kantosalo, A. (2016). Digital Competence – An Emergent Boundary Concept for Policy and Educational Research. *Education and Information Technologies*. Vol. 21, no. 3, pp. 655-679. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
 22. Koltay, T. (2011). The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media, Culture and Society*. Vol. 33, no. 2, pp. 211-221. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0163443710393382>
 23. Spante, M., Hashemi, S.S., Lundin, M., Algers, A. (2018). Digital Competence and Digital Literacy in Higher Education Research: Systematic Review of Concept Use. *Cogent Education*. Vol. 5, no. 1, pp. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>
 24. Tømte, C.E. (2015). Educating Teachers for the New Millennium? *Nordic Journal of Digital Literacy*. Vol. 8, no. 01-02, pp. 74-88. Available at: https://www.idunn.no/dk/2015/Jubileumsnummer/educating_teachers_for_thenew_millennium_-_teacher_traini
 25. Instefjord, E., Munthe, E. (2016). Preparing Pre-Service Teachers to Integrate Technology: An Analysis of the Emphasis on Digital Competence in Teacher Education Curricula. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 39, no. 1, pp. 77-93. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1100602>
 26. Tsankov, N., Damyanov, I. (2017). Education Majors' Preferences on the Functionalities of E-Learning Platforms in the Context of Blended Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*.

- Vol. 12, no. 5, pp. 202-209. Available at: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/6971/4427>
27. Güneş, E., Bahçivan, E. (2017). A Mixed Research-Based Model for Pre-Service Science Teachers' Digital Literacy: Responses to "Which Beliefs" and "How and Why They Interact" Questions. *Computers & Education*. Vol. 118, pp. 96-106. DOI: <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1016%2Fj.compedu.2017.11.012>
 28. Guseva, A.Kh. (2018). [ICT Competence of a Teacher as a Result of Efficient Study of the Practical Module of the Supplemental Professional Program]. In: *Sb. statey XV Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo konkursa «Luchshaya nauchnaya statia 2018»* [Collection of Articles of XV International Research and Practice Contest "The Best Academic Paper 2018"]. Penza: Nauka i Prosveshcheniye Publ., pp. 158-163. (In Russ.)
 29. Redecker, C., Punie Y. (Ed). (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigiCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 95 p.
 30. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. (2018). Paris: UNESCO, 60 p. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
 31. Mishra, P., Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework For Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. Vol. 108, no. 6, pp. 1017-1054. Available at: <https://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2008/01/mishra-koehler-tcr2006.pdf>
 32. Foulger, T., Graziano, K., Schmidt-Crawford, D., Slykhuus, D. (2017). Teacher Educator Technology Competencies. *Journal of Technology and Teacher Education*. Vol. 25, no. 4, pp. 413-448. Available at: <https://www.learntechlib.org/primary/p/181966/>
 33. Puentedura, R.R. (2013). *SAMR: Moving from Enhancement to Transformation*. Available at: <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/000095.html>
 34. Romrell, D., Kidder, L.C., Wood, E. (2014). The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. Vol. 18, no. 2, pp. 1-6. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1036281.pdf>
 35. Hymes, D., Pride, J.B., Holms, J. (Eds). (1972). On Communicative Competence. *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
 36. Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Vol. I: Scope. Luxembourg: Council of Europe, 95 p.

The paper was submitted 29.07.20

Received after reworking 06.10.20

Accepted for publication 12.10.20

К вопросу о цифровой компетенции преподавателя

Мезенцева Дарья Александровна – канд. пед. наук, ведущий инженер отдела образовательных технологий. E-mail: daria.a.mezentceva@yandex.ru; damezentceva@itmo.ru

Джавлах Екатерина Сергеевна – начальник отдела образовательных технологий. E-mail: es_dzhavlah@itmo.ru

Елисеева Ольга Владимировна – канд. пед. наук, доцент, начальник управления качества образовательного процесса. E-mail: ovkharitonova@itmo.ru

Багаутдинова Алия Шамилевна – канд. пед. наук, доцент, начальник департамента образовательной деятельности. E-mail: abagautdinova@itmo.ru

Университет ИТМО, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 197101, г. Санкт-Петербург, просп. Кронверкский, 49

Аннотация. В учебных заведениях по всему миру предпринимаются меры для повышения квалификации преподавателей в сфере новейших образовательных технологий. Однако, несмотря на предпринимаемые усилия, уровень цифровой компетенции педагогов по-прежнему остаётся невысоким. Одной из причин этой ситуации, на наш взгляд, является отсутствие чёткого определения понятия “цифровая компетенция” и, как следствие, понятия “педагогическая цифровая компетенция”. С этой проблемой тесно связана задача создания модели цифровых навыков преподавателя. Есть потребность в универсальных моделях, которые бы включали как можно более обширный список цифровых навыков педагога. К числу таких моделей, охватывающих различные аспекты педагогической практики, можно отнести рассматриваемые в данной статье модели DigiCompEdu, ICT CFT, TETCs. Однако также ощущается недостаток моделей, которые бы структурировали работу с цифровыми технологиями на микроуровне, т.е. на уровне использования того или иного инструмента для осуществления образовательного процесса. Требуется такая модель, которая бы, с одной стороны, описывала ограниченный набор первостепенных навыков, необходимых преподавателю (в особенности на начальном уровне цифровой грамотности), а с другой – была бы применима к процессу освоения любого цифрового инструмента. В статье предложен вариант такой модели.

Ключевые слова: цифровизация, педагогическая цифровая компетенция, повышение квалификации преподавателя, цифровые инструменты, информационно-коммуникационные технологии, цифровые навыки, дополнительное профессиональное образование

Для цитирования: Mezentseva, D.A., Dzhavlaikh, E.S., Eliseeva, O.V., Bagautdinova, A.Sh. On the Question of Pedagogical Digital Competence // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 88-97.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-88-97>

Статья поступила в редакцию 29.07.20

После доработки 06.10.20

Принята к публикации 12.10.20

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-98-111>

Признание квалификаций, полученных в результате неформального и информального обучения: зарубежный опыт и перспективы российской практики

Сатдыков Айрат Илдарович – зам. директора НИЦ профессионального образования и систем квалификаций. E-mail: satdykov-ai@ranepa.ru

Сазонов Борис Алексеевич – канд. техн. наук, доцент, ведущий научный сотрудник. E-mail: sazonov-ba@ranepa.ru

Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы, Москва, Россия

Адрес: 129319, Москва, ул. Черняховского, 9, стр. 1

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к процедурам присвоения квалификаций по результатам неформального и информального образования. Анализируются лучшие зарубежные практики, получившие признание мирового образовательного сообщества. Рассматриваются инновационные инструменты оценки квалификаций. В этой связи интересен описанный в статье опыт Южной Кореи, использующей в качестве основного инструмента признания квалификаций Реестр академических зачётных единиц. Похожие системы используются во Франции и Дании. В Германии, Норвегии и Японии активно внедряются современные информационно-коммуникационные системы по аккумуляции информации о квалификациях взрослого населения. В Италии законодательно установлено, что квалификации, полученные формальным, неформальным и информальным путём, равноценны. Опыт Италии ценен тем, что в ходе процедуры признания квалификации принимаются во внимание результаты не только неформального, но и информального обучения. Образовательное законодательство Российской Федерации позволяет учитывать отдельные задокументированные результаты неформального и информального обучения, полученные в ходе освоения программ дополнительного образования, в том числе и по программам высшего образования. Однако с признанием некоторых результатов обучения, особенно если они не задокументированы, могут возникать трудности. В статье предлагается проектная модель признания квалификаций, полученных в ходе неформального и информального обучения, которая могла бы рассматриваться как перспективная для Российской Федерации.

Ключевые слова: квалификация, признание квалификаций, неформальное обучение, информальное обучение, индивидуальные образовательные траектории

Для цитирования: Сатдыков А.И., Сазонов Б.А. Признание квалификаций, полученных в результате неформального и информального обучения: зарубежный опыт и перспективы российской практики // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 98–111.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-98-111>

Введение

В официальных документах Европейского Союза (ЕС) выделяют три пути получения квалификации: формальное об-

учение (англ. *formal learning*), неформальное обучение (англ. *non-formal learning*) и информальное обучение (англ. *informal learning*) [1]. Если формальное обучение

носит структурированный характер, отражённый в учебных планах, требованиях к образованию и обучению, и происходит в специализированных учебных заведениях, то неформальное обучение, хотя и предполагает наличие структурированной программы, может быть реализовано как в рамках учебных заведений, так и вне их на базе различных организаций и предприятий. Информальное обучение происходит в повседневной жизни, в семье, на работе, в свободное время, оно не структурировано ни по времени, ни по целям и содержанию и не предполагает наличие сопровождения.

Неформальное и информальное обучение, особенно в части обучения на рабочем месте, становится всё более важными источниками квалификаций [2] и важнейшей составной частью такого понятия как «непрерывное обучение» (англ. *Lifelong Learning*). Образовательное законодательство Российской Федерации позволяет учитывать отдельные задокументированные результаты неформального и информального обучения, полученные в ходе освоения программ дополнительного образования, в том числе и в отношении программ высшего образования. Однако с признанием некоторых результатов обучения, особенно если они не задокументированы, могут возникать трудности. Вместе с тем присвоение квалификаций, полученных в результате неформального образования и опыта работы, находится в фокусе внимания образовательной политики в развитых странах.

На международном уровне ЮНЕСКО в рамках конференции в городе Белем в 2009 г. отмечена актуальность темы признания, валидации и сертификации всех форм обучения [3]. В 2012 г. ведущей научной организацией ЮНЕСКО – Институтом непрерывного образования (UNESCO Institute for Lifelong Learning, UIL) было разработано руководство по признанию, валидации и сертификации результатов неформального и информального обучения [4], содержащее рекомендации для органов государственной

власти по созданию и совершенствованию на национальном уровне соответствующих процедур. В рекомендациях ЮНЕСКО об обучении и образовании взрослых от 2016 г. отмечается, что результаты неформального и информального обучения должны признаваться обществом и соответствовать тем, что получены путём формального обучения (например, через инструменты национальных рамок квалификаций), чтобы обеспечить возможность непрерывного образования и недискриминационный доступ к рынку труда [5]. В 2012 г. Совет Европы выпустил рекомендации, в соответствии с которыми странам ЕС предписывалось создание к 2018 г. условий для присвоения квалификаций, полученных в процессе неформального и информального обучения. За прошедшие восемь лет страны ЕС создали эффективно функционирующие системы или отдельные элементы систем присвоения квалификаций, полученных вне системы формального образования [6].

Присвоение квалификаций, полученных в результате неформального образования и опыта работы, является одним из важнейших направлений развития национальных систем квалификаций (далее – НСК). В разных странах присвоение квалификаций может идти как на общенациональном уровне по определённым в НСК правилам, так и на локальном уровне отдельных образовательных организаций. Страны преследуют следующие основные цели, связанные с присвоением квалификаций: расширение возможностей получения образования и обучения для взрослого населения, возможность повысить мобильность работников, возможность включить в рынок труда маргинализированные слои населения.

В системе высшего образования индивидуально-ориентированная организация обучения даёт каждому учащемуся возможность расширения его основной программы за счёт выбора дополнительных, полезных для будущей квалификации, интересующих его модулей и дисциплин [7]. При составлении ин-

дивидуального учебного плана также важно дать студенту возможность учесть соответствующие профилю его будущей профессии результаты ранее полученного обучения.

Современные подходы к процедурам присвоения квалификаций

В документах ЕС в качестве синонима термину «признание» (англ. *recognition*) используется термин «валидация» (англ. *validation*), под которым понимается процесс подтверждения уполномоченным органом (в том числе образовательной организацией) того, что человек достиг результатов (англ. *learning outcomes*), которые были измерены и соотнесены с соответствующим стандартом [8]. Этот процесс состоит из следующих четырёх отдельных этапов:

1. Идентификация (англ. *identification*) посредством общения с человеком и выявления имеющегося опыта.

2. Документирование (англ. *documentation*), чтобы подтвердить имеющийся опыт путём его фиксации в документарной форме и на основе каких-либо подтверждающих документов.

3. Проведение оценки (англ. *assessment*) этого опыта путём использования различных инструментов (тестов, портфолио, демонстрационного экзамена и других).

4. Сертификация (англ. *certification*) результатов оценки, которая может привести к частичному или полному признанию квалификации. Сертификация подразумевает выдачу какого-либо официально признаваемого документа.

В основе концепции присвоения квалификаций, полученных в результате неформального и информального обучения, лежат следующие положения [8, с. 10]:

- процедура присвоения квалификации предназначена для людей, обладающих достаточной квалификацией, но не имеющих подтверждающих документов;

- в процессе присвоения квалификации оцениваются результаты обучения, а не сам процесс обучения;

- процедура присвоения квалификации призвана сделать имеющуюся у человека квалификацию явной;

- она представляет собой новый альтернативный путь для присвоения квалификации (или её части);

- присвоение квалификации, полученной в результате неформального образования и опыта работы, имеет целью обеспечить равноправие и вовлечь как можно большее количество людей в этот процесс;

- присвоение квалификации имеет двойственную природу – оно относится и к системе образования, и к сфере труда;

- присвоение квалификации уместно в рамках любого уровня образования, хотя оно более актуально именно для взрослого населения в системе профессионального и высшего образования;

- не существует универсальной системы присвоения квалификаций – каждая страна использует те элементы, которые больше всего ей подходят.

Процедура оценки является важнейшей в системе признания квалификаций. Выделяют следующие основные методы проведения оценки квалификации [8, с. 82]:

- портфолио (письменное или электронное);

- сравнение с результатами обучения, которые могут быть получены по завершении формального образования;

- презентация и самопрезентация;

- проведение демонстрационного экзамена в лабораторных условиях или в производственных условиях (в том числе путём оценки работы человека непосредственно на рабочем месте экзаменатором);

- тестирование, письменные работы;

- метод структурированного интервью;

- групповое интервьюирование;

- оценка результатов работы, продемонстрированных кандидатом (физические детали, отчёты и тому подобные результаты труда);

- использование отзыва и характеристики работодателя.

Основным и наиболее распространённым является метод портфолио. Портфолио по определению Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) представляет собой структурированную совокупность материалов, позволяющих подтвердить, что человеком была получена определённая квалификация без получения формального образования. Портфолио может содержать совершенно разные объекты (документы, резюме, отзывы, результаты труда, видео и фото и т.п.), что позволяет подтвердить квалификацию у его обладателя. Большинство стран рассматривают в качестве центрального инструмента процедуры присвоения квалификации именно портфолио. Создаются специализированные информационные ресурсы, позволяющие кандидатам создавать портфолио при помощи интернет-площадок¹.

Основные типы результатов процедуры присвоения квалификации могут быть следующие [9, с.12]:

- присваивается квалификация (целиком);
- присваиваются части квалификации (отдельные компетенции);
- присваиваются зачётные единицы, которые ведут к получению полной квалификации;
- предоставляется возможность поступить на программы формального образования без дополнительных экзаменов, а также возможность зачесть образовательную программу (частично или в полном объёме);
- проводится оценка возможных путей получения формального образования для потенциальных студентов;
- проводится сертификация признаваемых на рынке труда квалификаций/компетенций;
- отказ в присвоении квалификации.

Во всех развитых странах так или иначе присутствуют все отмеченные выше элемен-

ты, однако в отдельных элементах в каждой стране есть свои особенности [9, с. 25]. Как правило, различаются способы документирования имеющегося у кандидата опыта, перечень необходимых и признаваемых документов, способы оценки квалификации путём использования традиционных и современных методов и их комбинации. Можно отметить тенденцию перехода к использованию метода портфолио в сочетании с методом интервьюирования как к основному методу оценивания [9, с. 27].

Отдельные страны применяют инновационные инструменты оценки квалификаций. В этой связи интересен рассмотренный ниже опыт Республики Корея, использующей в качестве главного инструмента так называемый Реестр академических зачётных единиц. Похожие системы используются во Франции и Дании [9, с. 29]. В Германии, Норвегии и Японии активно внедряются современные информационно-коммуникационные системы по аккумуляции информации о квалификациях взрослого населения.

Опыт Республики Корея

В качестве одной из основных компонент системы присвоения квалификаций в образовательных организациях высшего образования Республики Корея (далее – Корея) в 1998 г. был создан Реестр системы академических зачётных единиц (англ. *Academic Credit Bank System, ACBS*) [10; 11]. Система предоставляет возможность учёта и накопления зачётных единиц, полученных в ходе обучения в различных образовательных организациях – как в государственных, так и в частных. Претендент на присвоение квалификации может либо получить диплом о высшем образовании, либо продолжить обучение по индивидуальной образовательной программе с целью получения диплома в дальнейшем.

Система ACBS опирается на инструмент аккредитации различных видов образовательных организаций, реализующих формальное и неформальное обучение. Ак-

¹ Пример подобного ресурса – на сайте канадского университета Athabasca University. URL: <http://priorlearning.athabascau.ca/e-Portfolio.php> (дата обращения 20.08.2020).

кредитация заключается в оценке качества программ, курсов, дисциплин и модулей по отношению к тем, что реализуются в высшем образовании и системе профессионального образования и обучения. В показатели аккредитации входит требование наличия у организации инструкторов и преподавателей, уровень квалификации которых соответствует требованиям к уровню квалификации штатных преподавателей; помещения и оборудование должны соответствовать целям и задачам преподавания; программы должны соответствовать стандартным требованиям к учебному и тематическому плану для каждого предмета, модуля, курса [9, с. 109].

Процедура оценки образовательных курсов фактически опирается на их сопоставление с разработанными в системе ACBS рамочными образовательными программами по программам бакалавриата и профессионального образования и обучения. В программе ACBS представлены программы по 24 направлениям уровня бакалавриата и по 13 специализациям профессионального образования и обучения (англ. *Associate's level*). Это программы в сфере бизнес-администрирования, экономики, инженерного дела, туризма, рекламы, сельского хозяйства, юриспруденции, спорта и других². Итак, ACBS формирует образовательные программы и требования к их реализации, делегируя их реализацию образовательным учреждениям, предприятиям и иным организациям.

Ответственность за проведение процедуры аккредитации возложена на Национальный институт по вопросам непрерывного образования Кореи (*National Institute for Lifelong Education, NILE*)³, учредителями которого являются Правительство и Министерство образования, науки и техники. Одной из основных функций NILE является ведение учёта

образовательных траекторий учащихся и накопленных ими зачётных единиц.

В системе ACBS на данный момент признаются шесть источников получения зачётных единиц:

- зачётные единицы по совокупности обучения, полученные в образовательных организациях высшего образования;

- зачётные единицы, полученные за освоение отдельных модулей и дисциплин в организациях высшего образования;

- зачётные единицы, полученные в иных образовательных организациях, получивших аккредитацию от NILE и Министерства образования;

- зачётные единицы, полученные за обучение по программам овладения производством культурных ценностей (ACBS аккредитует мастеров и их учеников, занимающихся художественной деятельностью);

- зачётные единицы, полученные за обучение по программам профессионального образования и обучения;

- зачётные единицы по результатам освоения особого типа программ бакалавриата, которые допускают самостоятельное освоение и получение степени по результатам сдачи необходимых экзаменов (англ. *Bachelor's Degree Examination for Self-Education, BDES*).

NILE не аккредитует образовательные организации высшего образования, так как это является компетенцией органа управления высшим образованием и регулируется специальным законодательством. NILE аккредитует другие организации, принимающие участие в проекте. Всего по состоянию на 2018 г. NILE аккредитовал 432 организации и более 5000 программ [10]. Большая часть программ проходит сертификацию раз в четыре года, а онлайн-программы сертифицируются раз в два года.

Процесс присвоения квалификации через систему ACBS включает в себя такие этапы, как консультирование, документальное подтверждение квалификации и присвоение квалификации. Кандидаты получают по-

² По данным Национального института по вопросам непрерывного образования Кореи. URL: http://203.235.44.44:7010/eng/_upload/3827420180105162503.pdf (дата обращения 15.08.2020).

³ Страница института. URL: <http://eng.nile.or.kr/eng/> (дата обращения 15.08.2020).

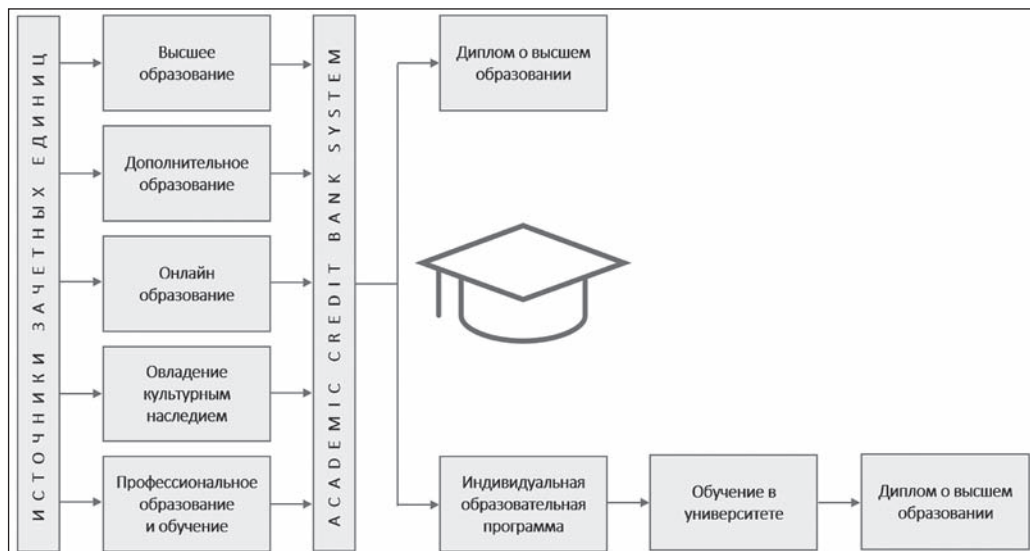


Рис. 1. Образовательные траектории получения высшего образования через систему ACBS

Источник: составлено авторами.

Fig. 1. Higher education trajectories implementation by means of the ACBS system

Source: Compiled by the authors.

мощь от консультантов в каждом учебном заведении высшего образования или через консультантов в офисах ACBS, которые оказывают помощь в формировании индивидуальной образовательной программы, в выборе учебных модулей для включения в программу, наиболее подходящей для каждого случая формы оценки. Лица, которые накопили разнообразный опыт формального и неформального обучения, предоставляют документальное подтверждение достигнутых результатов для получения зачетных единиц. Тип документа варьируется в зависимости от типа учреждения, выдавшего его. Присвоенная через систему ACBS квалификация эквивалентна степени бакалавра или диплому о профессиональном образовании и обучении. В соответствии с Законом о высшем образовании дипломы, полученные в результате формального образования, и полученные в результате признания предыдущего образовательного и трудового опыта, равнозначны, хотя на практике последние считаются в общественном мнении менее престижными. И этот факт является наи-

более сильным препятствием для развития и социального признания системы [10].

На рисунке 1 представлены возможные пути, ведущие к получению диплома о высшем образовании в системе ACBS.

Предприятия также могут принимать участие в системе ACBS путём аккредитации через NILE своих программ внутрифирменного обучения. Реализуя эту возможность, предприятия обеспечивают своим сотрудникам возможность получения дипломов о высшем образовании путём освоения программ внутрифирменного обучения. Связывая внутрифирменное обучение с системой высшего образования, ACBS играет важную роль в установлении связей между практико-ориентированным обучением, неформальным образованием и высшим образованием.

Интересным является опыт участия в программах ACBS организаций Министерства обороны, по соглашению с которым в 2007 г. были формализованы процедуры присвоения квалификаций, приобретённых на военной службе. В рамках этой програм-

мы за пять лет с 2007 по 2012 гг. более 31 тысячи солдат и офицеров получили зачётные единицы, которые в дальнейшем были ими использованы для получения дипломов о квалификации в соответствии с правилами ACBS [10, с. 108].

Учащиеся всех уровней образования рассматривают систему ACBS как возможность продолжить своё обучение для получения диплома о высшем или профессиональном образовании. Для взрослых система ACBS также является привлекательной, поскольку она не предъявляет жёстких предварительных условий для поступления, является гибкой в плане планирования времени занятий и распределения зачётных единиц по семестрам, позволяет совмещать учёбу с работой. Система ACBS в ходе обучения даёт возможность изменять ранее выбранное направление подготовки и специализацию, что непросто сделать в рамках традиционных программ. Важно отметить, что по закону студенту, обучающемуся в высшем учебном заведении, не разрешается одновременно регистрироваться и в системе ACBS. Образовательные организации, как правило, устанавливают ограничения на количество принимаемых к зачёту зачётных единиц, полученных в системе ACBS.

Система ACBS представляет собой интегральный пример централизованного подхода к формированию системы признания квалификаций, полученных путём формального и неформального обучения. За более чем 20 лет своего существования система показала свою востребованность в корейском обществе. Тем не менее эксперты отмечают ряд сложностей [10; 11]. Прежде всего, это невозможность гарантировать качество обучения в аккредитованных организациях, так как уровень требований к ним считается недостаточным. В связи с большим объёмом работы сотрудники NILE и ACBS не всегда успевают внедрять новые требования законодательства, такие как, например, признание зачётных единиц, полученных в зарубежных образовательных организациях.

И самое главное: система ACBS не позволяет учитывать опыт и знания, полученные в ходе неформального обучения.

Опыт стран Европейского Союза

Страны Европейского Союза предпринимают усилия в направлении развития непрерывного образования и признания результатов, полученных путём неформального и неформального обучения. Согласно данным Европейского центра по развитию профессионального образования (СЕДЕФОП), наибольшие успехи в этом направлении наблюдаются в системе профессионального образования. В высшем образовании они не столь значительны, тем не менее есть отдельные заслуживающие внимания примеры в Финляндии, Италии и Нидерландах.

В системе высшего образования *Финляндии* с 1991 г. функционируют специализированные технологические университеты (Universities of Applied Sciences, UAS), отличительной чертой которых является тесная связь с производством и большой объём практической подготовки с элементами дуального обучения и совмещением работы и обучения [12]. С 2015 по 2017 гг. на базе второго по величине технологического университета Финляндии *Naaga-Helia* проводился эксперимент «Work & Study» по внедрению элементов признания квалификаций, полученных в ходе неформального обучения и на рабочем месте. На *рисунке 2* представлены возможные пути обретения квалификации по результатам обучения в данном университете.

В ходе эксперимента учащиеся могли выбрать традиционную форму обучения, заканчивающуюся присвоением квалификации и выдачей диплома, или использовать возможность освоить часть образовательной программы в альтернативной форме на рабочем месте. Учащиеся самостоятельно или с помощью преподавателей в начале учебного года выбирали те предметы и дисциплины, которые они, по их мнению, уже освоили ранее, и те, которыми они планируют овладеть в процессе обучения на рабочем месте. Со-

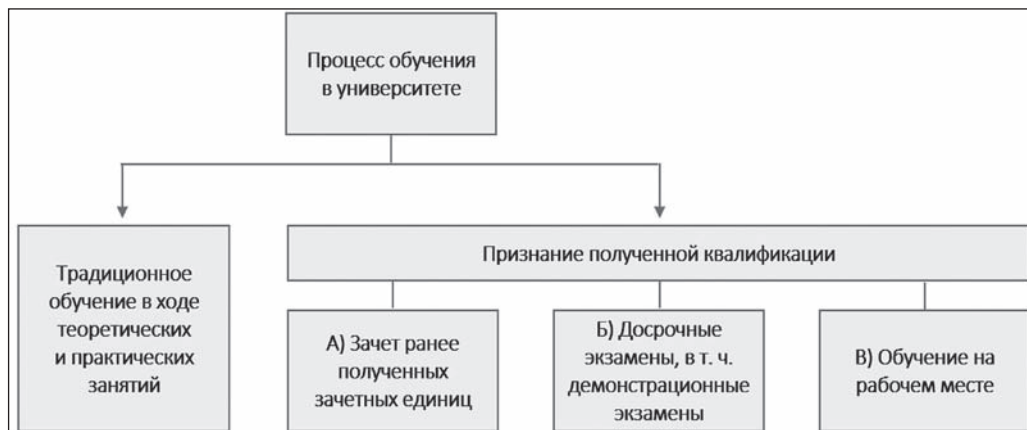


Рис. 2. Пути к получению квалификации в специализированном технологическом университете Haaga-Helia (Финляндия)

Источник: составлено авторами на основе [12].

Fig. 2. The ways to get qualification at the specialized technological university Haaga-Helia, Finland

Source: Compiled by the authors on the basis of [12].

ставление индивидуального учебного плана требует от учащихся и преподавателей принятия взвешенных, ответственных решений, а в ходе его реализации – постоянного контроля и самоконтроля [12]. Процедура оценки полученной квалификации осуществляется в так называемый «демонстрационный день», когда учащиеся выступают со своими отчётами о проделанной работе перед преподавателями и представителями работодателей. В рамках эксперимента было подтверждено, что участие работодателей повышает эффективность процедуры оценки, хотя не всегда удавалось достичь взаимопонимания между представителями сферы образования и реальных секторов экономики [12].

Отмечается, что переход к персонализированному обучению требует значительных усилий и затрат времени на этапе планирования обучения и большей самостоятельности учащихся на этапе его реализации. Преподаватели в ходе эксперимента освоили новую для них терминологию из сферы труда и вынуждены теперь оперировать в своей деятельности такими понятиями, как «компетенции», «трудовые функции», «квалификации». Работодатели почувствовали потребность принимать большее участие в

образовательном процессе и осознали необходимость формировать на предприятии более благоприятную среду для обучения на рабочем месте.

В *Италии* в 2012 г. законодательно было установлено, что квалификации, полученные формальным, неформальным и информальным путём, равноценны. Гражданам было предоставлено право на признание полученной ими ранее квалификации образовательными организациями, работодателями и их объединениями, торгово-промышленными палатами и другими «провайдером» и «потребителями» квалификаций [13].

Ряд университетов, в частности Падуанский университет и Университет Генуи, начали внедрять в экспериментальном порядке свою систему признания квалификаций. Оба университета за основу взяли инструмент портфолио, в формировании которого принимают участие как сам поступающий (с опытом работы не менее трёх лет), так и специальный наставник со стороны университета. В течение нескольких (обычно трёх) встреч с наставником готовится портфолио, которое после этого представляется специальной комиссии для оценки и проведения интервью. Составленное портфолио должно

выполнять две функции: с одной стороны, в нём должны быть отражены компетенции и квалификация, имеющиеся у учащегося, с другой – на его основе составляется дальнейшая программа обучения в образовательной организации. Согласно законодательству, в ходе процедуры признания квалификации учащемуся может быть зачтено не более 12 зачётных единиц, что весьма немного. Но данный опыт ценен тем, что в ходе процедуры признания квалификации принимаются во внимание результаты не только неформального, но и информального обучения.

Важную роль играет созданная в 2011 г. организация, объединяющая тридцать итальянских университетов и занимающаяся вопросами непрерывного образования (итал. *Rete Universitaria Italiana per L'Apprendimento Permanente*, RUIAP). Она занимается обучением специалистов по признанию квалификаций в образовательных организациях, а также организацией обмена опытом между университетами и консультативной помощью.

В *Дании и Великобритании*, как и в Италии, законодательно установлено, что учащиеся имеют право на признание квалификации, полученной в ходе неформального и информального обучения. Для этих стран также характерна децентрализованная модель, когда образовательная организация высшего образования проводит всю процедуру признания квалификации, но также и привлекает работодателей, ассоциации работодателей, центры занятости и торгово-промышленные палаты [14].

В *Нидерландах* с 2006 г. функционируют специализированные центры по признанию квалификаций, где кандидаты могут пройти стандартные процедуры по признанию квалификации (консультирование, формирование портфолио, оценка квалификации, выдача сертификата и другие). Имея на руках подтверждающий сертификат, кандидат может обратиться в образовательную организацию, где специалисты принимают окончательное решение о возможности зачёта

части предметов, дисциплин и модулей или полностью всего курса.

Анализ зарубежного опыта свидетельствует о том, что признание квалификаций, полученных неформальным и информальным путями, должно быть установлено на законодательном уровне. В системе высшего образования этот процесс находится во многом на стадии пилотного внедрения. Страны используют различные подходы к формированию системы признания квалификаций – от централизованной в Корее, до децентрализованной в Италии, Великобритании и в некоторых других странах.

Проектная модель для Российской Федерации

В соответствии со статьёй 34 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в рамках освоения образовательной программы в организациях высшего образования возможен зачёт результатов изучения обучающимся учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), прохождения практики, дополнительных образовательных программ в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Порядок зачёта образовательной организацией результатов обучения в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность, утверждён приказом Минобрнауки и Минпроса России от 30.07.2020 № 845/369. В соответствии с приказом обучающийся, которому произведён зачёт, может быть переведён на обучение по индивидуальному учебному плану в порядке, установленном локальным нормативным актом организации. Утверждённым порядком не предусматривается возможность зачёта результатов неформального и информального обучения. Иными словами, в российской системе высшего образования образовательная организация может признать квалификацию или её части, освоенные только по документально подтверждённым результатам формального обучения.

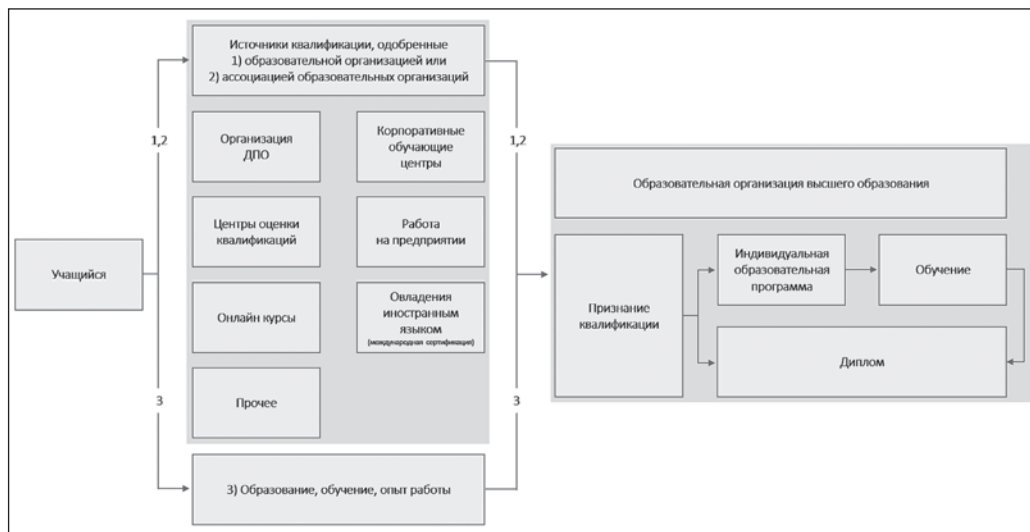


Рис. 3. Проектная модель признания квалификаций, полученных неформальным и информальным путём, в системе высшего образования

Источник: составлено авторами.

Fig. 3. The project model for recognition of qualifications acquired during non-formal and informal education in the system of higher education

Source: Compiled by the authors.

Между тем в Российской Федерации в настоящее время формируется новая национальная система квалификаций, опирающаяся на Реестр профессиональных стандартов Минтруда России, которая позволяет приравнять значение формального и неформального образования и опыта работы через процедуры независимой оценки квалификаций. Принятый в 2016 г. Федеральный закон от 03.07.2016 № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации» позволяет проводить оценку и сертификацию имеющейся у человека квалификации, полученной в ходе неформального и информального обучения. Однако выдаваемые центрами независимой оценки квалификаций свидетельства пока не принимаются вузами для зачёта подтверждаемых этими свидетельствами результатов неформального обучения.

На рисунке 3 представлена схема предлагаемой проектной модели признания квалификаций, полученных в ходе неформального и информального обучения, которая могла бы рассматриваться как перспективная.

Предлагаемая модель является децентрализованной и базируется на рассмотренных выше лучших практиках европейских университетов. В качестве источников, ведущих к обретению квалификаций, принимаются онлайн-курсы, обучение по программам дополнительного профессионального образования, обучение на рабочем месте и другие.

В модели предусматриваются три основных варианта признания квалификации.

1. Образовательная организация самостоятельно признаёт по своим внутренним критериям те источники квалификаций, которые могут быть учтены при прохождении процедуры признания квалификации. Образовательная организация как бы делегирует часть процедуры признания квалификации другим организациям (по аналогии с системой ACBS в Корее).

2. Ассоциация образовательных организаций признаёт по своим внутренним критериям источники квалификаций, которые могут быть учтены при прохождении процедуры признания квалификации, и все обра-

зовательные организации этой ассоциации также принимают документы от этих организаций. Под ассоциациями понимаются существующие объединения образовательных организаций высшего образования и возможные новые по типу итальянской RUIAP.

3. Образовательная организация самостоятельно проводит всю процедуру оценки квалификации на основе предоставленных учащимся документов и составленного портфолио.

Все три варианта могут дополнять друг друга и использоваться образовательной организацией одновременно. Представленная модель носит децентрализованный характер и базируется на принципе самоорганизации, чтобы избежать риска излишней бюрократизации такого сложного и слабоструктурируемого процесса.

Внедрение представленной модели представляется возможным в два этапа.

Первый этап (3–5 лет):

1) на уровне государства законодательно закрепляется возможность признания квалификаций, полученных в ходе неформального и информального обучения; принимается концепция непрерывного образования для взрослых; финансируются методические разработки в сфере признания квалификаций; ведутся пилотные апробации;

2) на уровне ассоциации образовательных организаций формируется методическое обеспечение отбора организаций, документы которых могут приниматься при проведении процедур признания квалификаций (доверенные организации);

3) на уровне образовательных организаций проводится работа по соотнесению дисциплин, предметов и модулей с национальной рамкой квалификаций и профессиональными стандартами; проводится обучение персонала; запускается пробный пилотный проект.

Второй этап (3–5 лет):

1) на уровне государства продолжают финансироваться проекты в сфере разработки алгоритмов признания квалификаций;

2) на уровне ассоциации образовательных организаций формируется пул доверенных организаций, который периодически пересматривается и дополняется;

3) на уровне образовательных организаций постепенно расширяется круг курсов, предметов и дисциплин, по которым можно получить зачёт в форме признания квалификации; совершенствуются процедуры признания квалификаций.

Заключение

Рассмотренные в статье примеры реализации различных подходов к учёту результатов формального, неформального и информального обучения для признания квалификаций дают основания для следующих выводов.

1. Страны используют различные подходы к формированию системы признания квалификаций, но в большинстве из них при принятии решений о признании квалификации, как правило, учитываются лишь задокументированные результаты формального и неформального обучения.

2. В системе высшего образования лишь в нескольких странах, таких как Италия, Нидерланды, Великобритания и некоторых других, признание квалификаций, полученных неформальным и информальным путями, установлено на законодательном уровне, но и в них процессы признания результатов неформального обучения находятся на стадии пилотного внедрения.

3. По опыту стран-лидеров лучшей практикой является признание результатов неформального и информального обучения в специализированных центрах признания квалификаций, сотрудники которых на предварительном этапе могут оценить правомерность претензий кандидата на признание квалификации или её части, помогают кандидатам составить соответствующие портфолио, определяют состав и содержание оценочных процедур, необходимость в доучивании. К работе оценочных комиссий в таких центрах привлекаются представите-

ли работодателей, что позволяет повысить статус выдаваемого центром квалификационного сертификата.

В последнее время в России набирает популярность использование массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в качестве одной из форм обучения для дальнейшей конвертации его результатов в квалификацию. Если это не сертифицированные курсы, то они могут быть отнесены к формам неформального и информального обучения, результаты которого для признания в дальнейшем необходимо будет сертифицировать в образовательных организациях или специализированных центрах признания квалификаций. Освоение сертифицированных МООК является одной из форм дополнительного образования, требует прохождения экзамена с идентификацией личности, завершается выдачей соответствующего удостоверения и формально в контексте темы настоящей статьи ничем не отличается от обучения по программам дополнительного образования в очной форме. Таким образом, возрастающая популярность МООК отражает тенденции нашего времени на расширение использования информационных технологий для обучения, позволяет расширить возможности образовательной среды, но не является чем-то, что позволяет отнестись МООК к инструментам, расширяющим возможности национальных систем признания результатов неформального и информального обучения.

Литература

1. Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01) // Official Journal of the European Union. Vol. 55. 2012. 22 December. DOI: 10.3000/1977091X.C_2012.398.eng
2. *Sung J., Ashton D.* Skills in business: The role of business strategy, sectoral skills development and skills policy. London: Sage Publications Ltd., 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781473909977>
3. Belem Framework for Action: Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future (UNESCO: CONFITEA VI: December, 2009) // Adult Learning. 2011. Vol. 22. No. 4. P. 42–50. DOI:10.1177/104515951102200409
4. UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2012. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360>
5. Recommendation on Adult Learning and Education. Paris, UNESCO and UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning), 2016. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245119>
6. Cedefop, European Commission, ICF. (2019). European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf
7. *Сазонов Б.А.* Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 35–50. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50>
8. Recognition of Prior Learning (RPL): Learning Package. International Labour Office, Skills and Employability Branch / Employment Policy Department. Geneva: ILO, 2018. URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-/-ed_emp/-/-ifp_skills/documents/publication/wcms_626246.pdf
9. *Yang J.* Recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning in UNESCO member states. Hamburg: UIL, 2015. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232656>
10. *Park H., Choi J., Kim J., Hwang J.* The Academic Credit Bank System in the Republic of Korea: An effective medium for lifelong learning in higher education? // International Review of Education. 2019. Vol. 65. No. 6. P. 975–990. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09814-0>
11. *Usher A.* The Korean Academic Credit Bank: A Model for Credit Transfer in North America? Toronto: Higher Education Strategy Associates, 2014. URL: <http://highereducationstrategy.com/wp-content/uploads/2014/08/Intelligence-Brief-8-Korea-Aug-17.pdf>
12. *Makela M.* Work and study // Duvekot R., Coughlan D., Aagaard K. (Eds.). The learner at the centre: Validation of Prior Learning strengthens lifelong learning for all. Series VPL-Biennale. 2017. Vol. 6. P. 273–284. URL: <https://www.sefi>

- be/wp-content/uploads/2017/10/2017-VPL-BIENNALE-TheLearnerattheCentre.pdf
13. Palumbo M. VPL in Italy. A case from University of Genoa // Duvekot R., Joong Kang D., Murray J. (Eds.). Linkages of VPL: Validation of Prior Learning as a multi-targeted approach for maximizing learning opportunities for all. Vught: EC-VPL. VPL Biennale. 2014. Vol. 2. P. 147–154. URL: https://rucforsk.ruc.dk/ws/files/55480284/2_linkagesofvpl.pdf
 14. Duvekot R., Halba B. Validation of Prior learning (VPL) in Europe's higher education. A focus

on personalizing the VPL-model. 2015. URL: <https://cl3s.nl/eu-project-allinhe/>

Благодарности. Статья подготовлена в рамках государственного задания на выполнение научно-исследовательской работы в РАНХиГС.

Статья поступила в редакцию 20.09.20

После доработки 25.09.20

Принята к публикации 18.10.20

Recognition of Qualifications Obtained as a Result of Non-Formal and Informal Learning: Foreign Experience and Prospects for Russian Practice

Airat I. Satdykov – Deputy Director of the Research Center for Vocational Education and Qualifications Systems, e-mail: satdykov-ai@ranepa.ru

Boris A. Sazonov – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., Leading researcher of the Research Center for Vocational Education and Qualifications Systems, e-mail: sazonov-ba@ranepa.ru.

Federal Institute for Education Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Ranepa), Moscow, Russia

Address: 9, Chernyakhovskogo str., Moscow, 125319, Russian Federation

Abstract. The article discusses modern approaches to the procedures for awarding qualifications based on the results of formal, non-formal, and informal education. The article analyzes domestic and best foreign practices that have received recognition from the world educational community. Innovative tools for assessing qualifications are considered. In this regard, the experience of South Korea described in the article is interesting, using the Register of Academic Credit Units as the main tool for the recognition of qualifications. Similar systems are used in France and Denmark. In Germany, Norway and Japan, modern information and communication systems are being actively introduced to accumulate information about the qualifications of the adult population. In Italy, it is legally established that qualifications obtained through formal, non-formal, and informal means are equivalent. The experience of Italy is valuable in that the results of not only non-formal but also informal learning are taken into account during the qualification recognition procedure. The educational legislation of the Russian Federation makes it possible to take into account certain documented results of non-formal and informal learning obtained in the course of mastering additional education programs, including in relation to higher education programs. However, some learning outcomes can be difficult to recognize, especially if they are not documented. The article proposes a project model for the recognition of qualifications obtained in the course of non-formal and informal education, which could be considered as promising for the Russian Federation.

Keywords: qualifications, recognition of qualifications, non-formal learning, informal learning, individual educational trajectories

Cite as: Satdykov, A.I., Sazonov, B.A. (2020). Recognition of Qualifications Obtained as a Result of Non-Formal and Informal Learning: Foreign Experience and Prospects for Russian Practice. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 98–111. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-98-111>

References

1. Council Recommendation of 20 December 2012 on the Validation of Non-Formal and Informal Learning (2012/C 398/01). *Official Journal of the European Union*. 22.12.2012. DOI: 10.3000/1977091X.C_2012.398.eng
2. Sung, J., Ashton, D. (2014). *Skills in Business: The Role of Business Strategy, Sectoral Skills Development and Skills Policy*. London: Sage Publications Ltd., 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781473909977>
3. (2011). *Belem Framework for Action: Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future (UNESCO: CONFINTEA VI: December, 2009)*. *Adult Learning*. Vol. 22, no. 4, pp. 42-50. DOI:10.1177/104515951102200409
4. (2012). *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong learning. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360>
5. (2016). Recommendation on Adult Learning and Education. Paris, UNESCO and UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245119>
6. Cedefop, European Commission, ICF. (2019). *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2018 Update: Synthesis Report*. Available at: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf
7. Sazonov, B.A. (2020). Organization of the Educational Process: Opportunities for Individualization of Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 35-50. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50> (In Russ., abstract in Eng.)
8. (2018). *Recognition of Prior Learning (RPL): Learning Package*. International Labour Office, Skills and Employability Branch. Employment Policy Department. Geneva: ILO. Available at: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_626246.pdf
9. Yang, J. (2015). *Recognition, Validation and Accreditation of Non-Formal and Informal Learning in UNESCO Member States*. Hamburg: UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232656>
10. Park, H., Choi, J., Kim, J., Hwang, J. (2019). The Academic Credit Bank System in the Republic of Korea: An Effective Medium for Lifelong Learning in Higher Education? *International Review of Education*. Vol. 65, no. 6, pp. 975–990. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09814-0>
11. Usher, A. (2014). *The Korean Academic Credit Bank: A Model for Credit Transfer in North America?* Toronto: Higher Education Strategy Associates. Available at: <http://higherstrategy.com/wp-content/uploads/2014/08/Intelligence-Brief-8-Korea-Aug-17.pdf>
12. Makela, M. (2017). Work and Study. In: Duvekot, R., Coughlan, D., Aagaard, K. (Eds.). *The learner at the centre: Validation of Prior Learning Strengthens Lifelong Learning for all*. VPL-Biennale, no. 6, pp. 273-284. Available at: <https://www.sefi.be/wp-content/uploads/2017/10/2017-VPLBIENNALE-TheLearnerattheCentre.pdf>
13. Palumbo, M. (2014). VPL in Italy. A Case from University of Genoa. In: Duvekot, R., Joong Kang, D., Murray, J. (Eds.). *Linkages of VPL: Validation of Prior Learning as a Multi-Targeted Approach for Maximizing Learning Opportunities for All*. Vought: EC-VPL. VPL Biennale. Vol. 2, pp. 147-154. Available at: https://rucforsk.ruc.dk/ws/files/55480284/2_linkagesofvpl.pdf
14. Duvekot, R., Halba, B. (2015). *Validation of Prior Learning (VPL) in Europe's Higher Education. A Focus on Personalizing the VPL-Model*. Available at: <https://cl3s.nl/eu-project-allinhe/>

Acknowledgement. The article was prepared as a part of the research work within the state task of the RANEP.

*The paper was submitted 20.09.20
Received after reworking 25.09.20
Accepted for publication 18.10.20*

Личность. Движение мысли во времени. Существование

Разумов Александр Евгеньевич – старший научный сотрудник. E-mail: a.e.razumov@mail.ru
Институт философии РАН, Москва, Россия
Адрес: 109240, г. Москва, ул. Гончарная, 12, стр. 1

Аннотация. Каждая личность несёт в себе полноту и глубину Мира – в зависимости от способностей и талантов. Каждое «я» вправе считать себя самоценным и может претендовать на диалог с «Другим». Личность может вместить в себя различные культуры, знания и верования, науки и религии. Каждая личность осуществляет то, что можно назвать движением мысли во времени – не в математическом времени физики Ньютона или Эйнштейна, но главным образом в том, которое мы называем «явление Спасителя», «время Шекспира», «наше время». Это время есть совокупность условий, при которых происходят исторические события. Для всех этих времён характерен свой образ мыслей и свои законы существования. Имеется в виду не только «объективная реальность» науки, но и та, что создаётся в воображении. При этом воображаемая реальность может больше влиять на миропонимание человека, чем реальность фактическая. Движение мысли во времени принесло человеку много полезного, но и много провального, вроде конфликтов и войн, угроз мировых катаклизмов, ситуацию в планетарной экологии и прочие неприятности. Сегодняшние проблемы времени, конечно, поглощаются Вечностью. Вечность охватывает и завершает любое время и существование. Однако если подключить воображение, то пытливая свободная мысль может предположить существование Предвечного, Абсолюта, Бога. Предположить, что Ему мы должны доверить многие свои заботы.

Ключевые слова: личность, смысл, время, вечность, мысль, существование, познание, творчество, свобода

Для цитирования: Разумов А.Е. Личность. Движение мысли во времени. Существование // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 112-121.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-112-121>

«Мудрее всего время,
ибо оно раскрывает всё».
Фалес Милетский

Введение

Для начала хотел бы соотнестись с установившейся традицией толкования тезиса мыслителя и рационалиста Рене Декарта. Как известно, он был занят поисками истины во многих областях знаний, а потому выражал желание положить в основу всякого познания нечто абсолютно достоверное. Он

считал, что таковым может быть утверждение о связи мысли человека с его существованием. Так вот, автору этих заметок представляется, что, воздавая должное Декарту и его «мыслю, следовательно, существую», лучше всё же говорить так: «Мыслю, следовательно, существую Я». Так будет вернее. Важно подчеркнуть, что из указанного умения мыслить следует не просто существование анонимного индивидуума, но возможность появления такого исторического феномена, каким является «Я», или личность. Посту-

латом Декарта фиксируется появление личности – с её фундаментальными свойствами, а именно с классическим для европейца греко-христианского исповедания стремлением к любви, познанию и свободе. Путь Декарта и далее – это один из вариантов понимания того, как в истории явилась и действует классическая личность.

Каждая личность несёт в себе часть полноты и глубины Мира – более или менее глубокою и полную в зависимости от собственных способностей и талантов. Каждое «я» вправе считать себя самоценным, претендовать на историю, глубину и смысл и своего появления на пространствах и во временах Вселенной. Понятно, что личность не может, не должна лишать такого же права другие «я». Зато она может с этим, другим «я» установить взаимовыгодный диалог. Личность в состоянии вместить себя, включить в диалог различные культуры, знания и верования, науки и религии. Она может формулировать вопросы, которые должны быть интересны любому познающему «я». Скажем, вопросы, адресованные памяти, созерцанию и будущему или обращённые к мировой эволюции. А также те, что на первый взгляд могут представляться экзотическими. Например: кем я был, когда меня не было? Кем я буду, когда меня не будет? И, конечно, кто я в настоящий момент времени? Ответы может дать анализ. И время, точнее – то, что в нём закодировано, и то, что в состоянии написать и прочитывать в нём личность. Отношение личности и времени гораздо сложнее, чем то, что фиксировал А.С. Кушнер: «Времена не выбирают, в них живут и умирают». Во всяком случае, личность раздвигает горизонты познания, а возможные ответы на поставленные вопросы о том, кем я был, являюсь и буду, предполагают, мне кажется, выход не только за пределы моей нынешней повседневности, но движение в иные времена и пространства. В пространство-время глубокого Космоса в том числе.

Кем я был, когда меня не было? Очевидный ответ: я существовал в потенции. Тем

самым обозначенная в заглавии проблема существования приобретает дополнительное измерение. В потенции же я существовал не всегда, но появился в этом качестве, во всяком случае, не раньше Большого Взрыва и появления мировых констант. Считается, что если бы случились иные значение этих констант, то не явились бы биология, человек и личность. Нужны были миллиарды лет направленной эволюции (синергетики), движение вещества и энергии, чтобы где-то появилась потенция «я». Не станем обсуждать то, что физики называют «тёмная энергия» (загадочной природы), влияющая на «разбегание» Галактик и поведение других объектов Вселенной. Но ведь это очевидно, что в ходе эволюции явились энергия Солнца, планета Земля, кислород и подходящий климат. Биологическая эволюция породила гены, а генетика произвела Адама и Еву. После их появления прошло, похоже, около сотни тысяч лет; в итоге родилась Личность, и из протоистории возникла История. Из потенции история и личность перешли в актуальность. Прошу принять сказанное выше как имеющее отношение к дальнейшим рассуждениям о мысли и времени, личности и её движении в истории. Отмечу при этом, что личность и её мысль – это не просто состояние и данность, но процесс – меняющийся, возможно, и мысль, и личность [1].

Личность во времени и в идеологии

Человек является в мир вещей и энергий не по своему волеизъявлению. Уходит, как правило, также не по зову сердца, а по законам Природы и собственной биологии. За время от явления до ухода, то есть за время короткой вспышки сознания человек-личность должен обрести смысл собственной жизни, сочинить возможную историю мышления после завершения действия его биологических причин. Задача далеко не простая, включающая приведённые выше «экзотические» вопросы «я» о себе. Ещё «я» надлежит понять и принять, что и время является для человека большой ценностью. Ценностью,

которая, как и всё во Вселенной, испытывает давление законов эволюции. Поэтому приходится соглашаться с известной установкой Екклесиаста: «Всему своё время, и время каждой вещи под небом». Далее он говорит, что есть «время разбрасывать камни и время собирать камни». Попробуем собрать камни, которые разбросала на пути движения к истории биологическая природа человека, его социальные, включая политические, амбиции и психологические страсти вроде «воли к власти», к обогащению и др. Итак, станем собирать камни.

Если поверить Вильяму Шекспиру, и «любое время – время для всего», тогда может показаться, что время вполне равнодушно к тому, что в нём происходит. Правда, это во многом зависит от того, какой смысл мы в данном случае придаём понятию «время». Имеем ли мы в виду время физики Ньютона или Эйнштейна, или время как совокупность условий, при которых некто существует и нечто происходит. Случаи или исторические события. Мы знаем, что ранее существовали особенности времён фараонов, пророка Моисея, царя Вавилона Хаммурапи; времён Шекспира, а также Средневековье, Новое время и т.п. Теперь существует «наше время». Вряд ли в любом из этих «времён для всего» могла родиться легенда о распятии и смерти бессмертного Бога. Нужно особое время, то есть те условия, какие сложились тогда в одной из римских провинций, во времена императора Тиберия, при прокураторе Понтии Пилате. Римляне призывали вассалов почитать Божеством своего Императора, а в Иудее росли протесты против господства такого Бога. Время несло с собой новые ценности. Это время подготовки новой морали, поисков новой Истины и стремления к Свободе. Время готовило появление Личности.

Продолжу уже сказанное о содержании этого весьма непростого и весьма многозначного понятия. Не только автор этих заметок полагает, что основным заданием для существования мысли и личности во вре-

мени является совершенство и следование моральным заветам предков, познание всей полноты Истины и стремление к Свободе. Прежде всего – к Свободе творчества. Это то, в чём, согласно христианским верованиям, человеческая личность и её мысль более всего стремится стать подобием Бога. Личность во многом стремится стать учеником Бога, но более всего желает подражать ему в свободе творчества.

Замечу, что особое задание для мысли, для личности и для истории появляется тогда, когда движение мысли во времени порождает (или обнаруживает) идею, а затем разворачивает её в идеологию, поверяя логикой жизни и текущего времени. Речь идёт, конечно, не о подобии ушедшей «научной идеологии», которая своей склонностью к вымыслам значительно обеднила возможную продуктивность этого понятия. Собственно говоря, Россия столетия уже живёт под знаменем имперской идеологии, согласно которой задачей Отечества является объединение в одной стране равноправных народов и наций, а также сохранение территорий. Конечно, время, случалось, вносило определённые нюансы в эту идею, но сохранялась идеология, зовущая Державу и Империю.

Полагаю, неплохо было бы сопроводить эту идеологию решением проблем, связанных с необходимостью воспитания и образования новых агентов исторического процесса. Носителей нового «модуса когитанди» (образа мышления), если воспользоваться формулой древних. Кем должен быть этот новый образованный человек?

Совершенно ясно, что он должен сочетать в себе достоинства человека-личности уже ушедшего времени, включая человека «красного проекта» – того, кто ликвидировал неграмотность, победил в Великой Отечественной (мировой) войне, осваивал крайний Север и глубины Океана, запустил человека в Космос. Для такого человека характерна прежде всего вера в правоту собственного дела, а также в историческое предназначе-

ние своей Державы. Отмеченные «добродетели», память о них надо сочетать с частной финансовой и производственной инициативой. С активностью в области развития народного хозяйства, а также с гражданской ответственностью, с взаимным контролем правящей и оппозиционных партий. При этом, конечно, возрастает роль образования. Более того, образование должно лежать в основе всякого осмысленного действия, и чем более ответственным является действие, тем выше должен быть уровень образования того, кто принимает решения. Высшее образование, понятно, достойно всяких похвал, но, думаю, что это не предел всех возможных образовательных высот.

Однако функции познания исполняют ещё религии и искусства. Литература, к примеру, а также мир красок и звуков могут рассказать о Космосе человека и его внутреннем мире больше самой строгой науки. Скажем, Кант, как известно, учил категорическому моральному императиву и призывал совершенствовать собственный разум просвещением. Поэтому, полагаю, высшее образование следует дополнить универсальным. Тогда оно сможет охватить весь мир и будет иметь ещё больше прав называться Высшим образованием и больше оснований участвовать в действии и в познании.

Личность в познании

Одной из целей личности, как отмечалось, является познание, а познание является благом и не должно быть никем и ничем ограничено, в отличие от использования результатов познания. Всё так, однако надо заметить, что мы несём ответственность за собственные знания и обязаны это понимать. И понимание это включить в наш обновлённый модус когитанди. Ответственность означает, что мы должны контролировать собственные знания – слишком много мусора скопилось в человеческих головах. Недавно заговорили о возможной климатической войне, а в головах присутствуют биологическое оружие и отравляющие газы, не говоря

уже о том, что через посредство своих весьма способных представителей человечество изобрело весьма дорогостоящий, но надёжный способ самоуничтожения в термоядерной войне. Причём в этом случае человек не только сам перестанет быть; он унесёт с собой весь тонкий слой планетарного биоса. Будем надеяться, что ничего подобного не произойдёт, в том числе благодаря усилиям современного мышления. «Образ и подобие Бога» будет, как и прежде, представлять личность в истории. Предлагаю и себе последовать в этом желаемом направлении и продолжить рассуждения о возможностях личности.

Хочу подчеркнуть, что личность, конечно, есть нечто персональное и внутреннее. Вместе с тем она способна быть открытой запредельному. В познании перед личностью открываются законы мироздания. Вначале о персональном и внутреннем. Ещё Дельфийский оракул советовал: «Познай самого себя». Со времён оракула в Дельфах много самых разнообразных знаний вливались в Океан познания, и человек, похоже, стал лучше понимать самого себя. Он узнал о возможной бессознательной мотивации собственного поведения и о «коллективном бессознательном». Человек теперь лучше понимает угрозы, исходящие от него самого. (Угрозы, понятно, не исчезают от того, что мы узнали об их существовании). Наряду с этим, человек, как сегодня нам представляется, обрёл со временем более богатый внутренний мир.

Вместе с новой организацией внутреннего мира появилась или значительно возросла открытость познанию Микро-, Макро- и Мегамиров. Познание каждого из этих миров способствовало более глубокому и детальному представлению человека о его появлении, строении и задачах, которые перед ним поставила история. О Макромире, о человеке и личности пишутся эти заметки. Но и Микро-, и Мегамиры для меня весьма интересны. Если они являются объектами познания, то имеют отношение не только к

тому, что является внутренним в личности (способность познания), но чрезвычайно раздвигают её горизонты. Даже до упомянутого запредельного.

Микромир и квантовая механика поставили перед познанием вопрос о «новой рациональности». Затем научная мысль произвела теорию струн, или описание элементарных частиц как вибрирующих структур, у которых есть длина, но нет высоты и ширины [2, с. 207]. «Новая рациональность» получила дополнительные подтверждения, а движение мысли внесло нечто новое не только в познание реальности, но и в понимание самого познающего – то есть личности и её способностей привносить в познание новое в ответ на усложнение объектов познания. Но мне хотелось бы ещё подчеркнуть, что «новая рациональность» всем этим не ограничивается – это не просто совершенство метода познания, а изменение целого комплекса отношений человека к природе и к истории. Она включает вопросы биосферы, но главное – человекосферы, или ноосферы. Для становления и укрепления новой рациональности нужны усилия мировой науки и культуры, мировая политика и мораль.

Что касается Мегамира, то здесь познанию явились феномены не менее удивительные. Космологией мне предложено думать, что я живу во Вселенной (точнее, Мультивселенной), возникшей из бесконечности плотной и горячей точки сингулярности вследствие Большого Взрыва. В известном смысле человек является производением Большого Взрыва, ибо вместе с ним появились мировые константы определённых значений. Физики называют три фундаментальные постоянные: скорость света в «пустоте», постоянная Планка и гравитационная постоянная. Все три имеют то же значение, какое имели при появлении. Случись иные значения этих констант, и гипотетический человек был бы раздавлен гравитацией; он не мог бы произойти, а значит, обрести сознание и рассуждать о Мегамирах. Этот феномен лежит в основе антропного принципа. Далее продолжать на

эту тему не стану, мне просто хотелось представить открытость личности любому варианту беспредельного – в том числе и всем названным мирам.

Личность и смысл

Основным заданием мысли и личности является сотворение смыслов. Потому «личность» и «смысл» – это взаимопроникающие понятия, важные для взаимопонимания. Не хочу детально вдаваться в анализ проблемы смыслов, ограничусь только замечаниями, которые помогут мне лучше высветить тему статьи. Прежде всего, хочу признаться, что многому из того, что думаю о личности и смыслах, я обязан чтению фундаментального труда В.В. Налимова «Спонтанность сознания» [3]. Проблема представлена в ней весьма глубоко и оригинально – с использованием возможностей математики, логики, теории информации, семантики и философии. Этимология понятия «смысл» в разных языках имеет свои особенности, но в русском языке «смысл» означает «с мыслью», как справедливо замечает Д.А. Леонтьев в фундаментальной работе о психологии смыслов [4, с. 8]. Это для меня важно, поскольку, напомним, в статье речь должна идти и о движении мысли. О движении со смыслом, а не о бессмыслице.

Весьма уместным является вопрос: какие именно смыслы-значения должны озаботить познающую личность? Полагаю, что они, конечно, должны быть связаны с существованием. Но существование – это то, что производит, и то, что поглощает все возможные смыслы, на чём в своё время я намерен специально остановиться. Сейчас же думаю задержаться в рамках иной проблематики. В частности, намерен обсудить вопрос о смысле жизни. Вопрос этот, конечно, всегда актуален, но обстоятельства, мысль и время могут придавать ему определённую специфику. Смысл жизни. В голову приходит то, что содержание этого понятия плывёт по специфике социальных групп, и, скажем, религиозных конфессий. Внутри отдельных

индивидуумов оно также может поражать большим разнообразием. Одни из них желают всем только благо, другие видят своё предназначение в том, чтобы лишить жизни и смысла жизни тех, кто им противостоит. Святые мученики за веру и религиозные террористы. У сгоревшего на костре за веру и у спалившего его инквизитора смыслы жизни есть, но разные. У отдельных лиц жизнь перерастает в бессмертие, осторожнее говоря, в долголетие. Жизнь вырастает в историческую память. Добрую или злую. Мы долгие века помним Гиппократ и Герострата. Будем помнить и дальше. Память – это нечто большее, чем фиксированное прошлое. Она включена в мою идеологию истории, она часть моего понимания самого себя.

Главным уроком, который надо извлечь из изложенного о многообразии смыслов жизни, является тот, что по поводу поисков такого смысла надо обратиться к возможностям личности. К личности, которую ведёт стремление к любви, к познанию и свободе. К свободе творчества, как уже отмечалось, и к морали, которая её направляет и ограничивает. Однако, чтобы жизнь личности была наполнена смыслом, она для начала должна жить. Причём не просто жить, а так, чтобы в результате вопрос «быть или не быть?» перестал быть таким актуальным, каким он является сегодня. Для этого важно, чтобы жизнь была, пусть проблемной, но стабильной и не сотрясалась взаимным недоверием и враждой разнообразных «партнёров» по жизни, тем более войнами и мировыми войнами. И, конечно, без постоянной угрозы экологических катаклизмов. Жалко, что время и мысль вносят коррективы в благие намерения личностей.

Но, отметим, что личность, ко всему прочему, всё же остаётся идеальным проектом, а «смысл жизни» давно светится славными именами, среди которых можно назвать принца Гаутаму – последнего Будду, Христа (Спасителя), Пророка, слугу Аллаха Мухаммеда... Ещё раньше были Кун Цзы (Конфуций) и Лао Цзы. Меньше у нас известен и по-

пулярен царь и воин Кришна. По понятным причинам моей личностью больше других руководит Иисус из Назарета. Но я слушаю и то, что доносит до меня Учитель Лао, который утверждал, что даже движение в тысячу ли начинается с одного шага. Автор делает только первые шаги в своих усилиях понять время и существование.

Всё это примеры идеальных личностей, а реальная личность, как правило, с головой погружена в болото фактической бытовой эмпирии, и к ней далеко не всегда доходит свет от личности сверху. Замечу, что сказанное – не отвлечённое рассуждение, а желание понять, чего можно ожидать от реальной личности. То есть понять собственные возможности или то, что мне можно ожидать от самого себя. Кстати, здесь я вновь прилагаю усилия понять самого себя на пути активизации памяти о прошлом. Но, изучая движение мысли во времени, кроме памяти о прошлом, надо иметь знание настоящего и образ будущего. То, без чего из человеческого сознания исчезает полнота времён. Мне кажется, однако, что мы (человечество) постепенно утрачиваем возможный образ будущего, а вместе с ним – способность мысли охватывать полноту времён [5–7].

Утрата не кажется мне неожиданной. История поставила перед личностью много вопросов и многое ей поручила. Например, способствовать движению не по той дороге, по которой мы сегодня шагаем, а по той, которую могут указать творческая мысль и время. Иначе её по-прежнему будут определять прибыли монополий, финансовые элиты, национальная разобщённость и пр., без всякого участия личности и её достоинств. Сегодняшняя каменистая тропа, по которой движется человечество, имеет, конечно, свои привлекательные стороны, каковыми являются научно-технический прогресс, внедрение системы инноваций, появление нанотехнологий, цифровая экономика и, как результат всего этого – возросший уровень потребления. Поэтому массовое сознание предпочитает не замечать тех цивилизацион-

ных угроз, которые несёт с собой возросшее потребление и способ освоения (точнее, эксплуатации) богатства Природы. Её нефтяных и газовых кладовых, скажем. Или истощаемых запасов каменного угля. Массовое сознание не замечает угроз существованию, но их давно замечает наука. Вопрос «Быть или не быть?», конечно, всегда интересовал человека, но ныне он нуждается в новом осмыслении, ибо несёт в себе угрозу существования нашей цивилизации. Во всяком случае, так полагал и об этом давно предупреждал выдающийся учёный и мыслитель современности, человек энциклопедических знаний, академик Н.Н. Моисеев [8; 9]. Он предупреждал, в частности, о проблемах, с которыми может встретиться человечество уже в середине третьего тысячелетия. Народы планеты могут назвать это кризисом существования. Сегодняшнее состояние дел следует оценить как предкризисное. Академик Моисеев и другие учёные предупреждают о возможном «парниковом эффекте» и глобальном потеплении в результате выброса в атмосферу большого количества диоксида углерода. Однако, невзирая на столь авторитетные предупреждения, цивилизация пока идёт дорогами, ведущими к деградации среды обитания. Так что есть смысл кардинально изменить отношение человека к Природе. Прodelать это, правда, совсем не просто. Здесь в тугой узел завязались известные блага, которые несут человеку достижения науки и техники, индустрия (главный поставщик диоксида углерода) и постиндустриальное общество, существенно изменившие способ нашего существования, а также, скажем, сверхприбыли монополий и интересы мировых финансов – с их собственным миропониманием. Упрощать вопросы не стоит, но осознать как одну из главных проблем глобализма надо.

Итак, наблюдая движение мысли во времени, можно фиксировать весьма неоднозначные результаты движения. Мысль во времени может звать вражду или сотрудничество, войну или мир, провоцировать

экологический кризис или его устранять. Ясно, что ответственность за это, то есть за существование, нельзя целиком возложить на особенности времени, исключив направленные усилия человеческих особей. Всего один пример. Водно и то же время от Рождества Христова и в том же пространстве времени рождает, например, мышление и труды о мышлении раннего Хайдеггера [10] и мышление Адольфа Гитлера о грядущем спасении и торжестве германской расы.

Теперь хорошо бы понять, в чём заключается «мудрость времени», о которой учит своих потомков Фалес Милетский. Времени, которое, по его мнению, «раскрывает всё». Сегодня это утверждение не кажется мне окончательной истиной. Возможно, некоторые детали древнего мифологического миропонимания время от потомков навсегда скрыло. Правда, если навсегда скрыло, то и рассуждать об этом не стоит. Но я утверждаю о «возможно, скрыло», а это уже проблема. «Мудрость времени», похоже, заключается в том, что время сводит к минимуму указания личности, оставляя за ней право на свободу и действие. Наши древние учителя с берегов Ганга и Хуанхэ, Тигра и Евфрата, Нила и берегов Мёртвого и Средиземного моря – все они призывали ограничить свободу моралью. Особенно настойчив и радикален был Иисус из Назарета, или Спаситель. Его учение легло в основу христианства – той морали, которую стали исповедовать мои предки и которая дошла до меня. Но ещё раньше, в «осевое время» (800 и 200 годы до н. э.), как отмечает Карл Ясперс в своей фундаментальной работе о смысле и назначении истории [11], рождался новый тип (современного) человека, рождались мировые религии, а значит, и моральные принципы, и кодексы. Рождалась история со всеми её взлётами и провалами, заметим. Впрочем, книга Ясперса хорошо известна, и нет нужды её пересказывать. Но отмечу, что для меня это движение мысли по давно, казалось бы, ушедшим временам, представляет большой интерес ещё и потому, что имеет

непосредственное отношение к заявленной теме. В некоторых уравнениях физики время останавливается, исчезает. Для меня, моего времени и моей темы – это не существенно. Важно, что моё «ушедшее время» оказывается существующим рядом с нами, и мысль об этом времени делает его актуальным и влияет на наши поступки. А потому оно сложнее, чем, как уже отмечалось, это фиксировал А.С. Кушнер. У мысли, у личности свои отношения со временем – с прошлым, настоящим и будущим. Словом, с существованием.

Вместо заключения.

Проблема существования

Я подошёл к заключительной части своего повествования и намерен порассуждать о существовании. Собственно говоря, вопросы, связанные с существованием, так или иначе возникают и проходят через все мои усилия совершить движение по заявленной в заглавии статьи теме. Началось движение с заявления о существовании мысли и личности, двигалось в глубину прошлого и отдалённость будущего, а завершается сегодняшним днём, то есть существованием. Или не завершается? Давайте разбираться. Мы фиксируем много различных форм существования. Вещества и идеи, атомы Демокрита и идеи Платона, двузначная логика Аристотеля и та, например, которая присутствует в описании поведения элементов в квантовой механике. Идеи и атомы, конечно, существуют по-разному. Но существуют. Пойдём далее. «Прошлого уже нет, будущего ещё нет», – замечал Аристотель, говоря о неувовимости настоящего времени. Его сторонник, первый христианский историк Августин Блаженный утверждал, что есть только «настоящее прошлого, настоящее настоящего и настоящее будущего», и время представляют «память, непосредственное созерцание и ожидание». Эти феномены «существуют только в душе» – учил в «Исповеди» Августин [12, с. 222]. Существование в душе и существование во внешней для души реальности – это, конечно, разные формы существования, но и

вместе они далеко не исчерпывают всех его возможностей. Возьмём движение мысли во времени и зададимся вопросом о том, что можно сказать по поводу возможностей существования. Куда ведёт нас это движение?

Как уже отмечалось, есть разные формы и виды существования. Те, которые нам рекомендуют знания – наука в первую очередь, культура и виды искусства. Причём имеется в виду не материальный фактор, а идея и чувство, которые несут нам личность и творчество через посредство материального фактора. Гармония звуков, сочетание красок, художественный образ в литературе и поэзии. Художественный образ может быть ярче прототипа и больше влияет на законы существования. Мы подошли ещё к одной грани существования. Грани, которая делает его безграничным. Моя следующая тема – это существование и воображение. Возможно, мысль обнаружит здесь искомое беспредельное. «Воображение важнее, чем знание, ибо знания ограничены, а воображение способно охватить целый мир», – учил Эйнштейн. Более того, воображение способно создать существование, явно выходящее за пределы нашего мира. Надо думать, оно должно теряться и исчезать в Вечности. Вечность же должна охватывать, замкнуть и поставить точку на всём существовании. Однако пытливая мысль завершать познание на этом не желает и ставит себе задачу найти и понять существование вне Вечности, а именно обратившись к Предвечному. Оно являет собой Абсолют, хотя мы и пытаемся наделить его качествами, которыми, согласно вере и принятой религии, обладают лучшие из нас. Он символизирует Любовь, Истину и Свободу. С именем и предполагаемыми возможностями Творца времён можно связать потребность личности творить добро и её желание исповедовать общечеловеческую мораль. Никакого столкновения и противоречий между этими двумя позициями, мне кажется, не наблюдается. Как не обязательны столкновения между верой и знаниями, религией и наукой. Кажется, представители этих двух разделов

познания должны, скорее, испытывать взаимный интерес, чем огорчаться непониманием. Тем более что доказательства, вера и знание присутствуют и в науке, и в религии.

Завершая свой гимн существованию, хочу обратить внимание, что все феномены, о которых я рассуждал во время моего движения по теме, конечно же, существуют – реально или в воображении, или в реальности воображения. Существование – это фундаментальная категория, если речь идёт о познании. На неё замыкаются проблемы бытия человека и личности, и проблемы человеческой истории. Существование выходит на ведущие смысловые позиции. Оно присутствует на всём протяжении моего и «партнёров» движения во времени. Однажды возникшие формы существования, сам этот факт нельзя отменить никакими решениями самых высоких авторитетов. Время из глубины веков доносит слова драматурга и трагика Агафона:

«Ведь только одного и Богу не дано:

Не бывшим сделать то, что было сделано» [13, с. 24].

Литература

1. Разумов А.Е. Я – в истории, история – во мне // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 150–160.

2. Хокинг С., Млодинов Л. Высший замысел. М.: АСТ, 2017. 208 с.
3. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М.: Прометей, 1989. 288 с.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 488 с.
5. Гайденко П.П. Время, длительность, вечность. Проблема времени в современной философии и науке. М.: Прогресс-Традиция, 2006. 464 с.
6. Разумов А.Е. Долгий путь к самопознанию (К вопросу о движении мысли в истории) // Философские науки. 2017. № 12. С. 37–51.
7. Разумов А.Е. Мысль и время (субъективные заметки) // Вопросы философии. 2008. № 11. С. 168–174.
8. Моисеев Н.Н. Быть или не быть ... человечеству? М.: Ульяновский Дом печати, 1999. 288 с.
9. Моисеев Н.Н. Современный рационализм. М.: МГВР КОКС, 1995. 376 с.
10. Хайдеггер М. Что зовётся мышлением? М.: Академический проект, 2007. 352 с.
11. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. 527 с.
12. Августин Аврелий. Исповедь. М.: Канон +, 2005. 546 с.

Статья поступила в редакцию 15.08.20

После доработки 26.09.20

Принята к публикации 05.10.20

Personality. Development of Thought Throughout Time. Existence

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. Each personality contains a part of the fullness and depth of the World and the completeness of it depends on personality's own abilities and talents. Each «I» has the right to consider itself valuable and can claim to have a dialogue with another personality. A personality can evaluate and contain various cultures, knowledge and beliefs, science and religions. Each personality actualizes what can be called the development of thought throughout time. Moreover, not only «in the time» in sense of Newton's and Einstein's physics, but, mainly, in what we call «the time of the appearance of the Savior», «Shakespeare's time», «our time». That is, a set of conditions under which historical events occur. All these times are characterized by their own way of thinking and their own level of knowledge. And their own laws of existence. This means not only the factual existence, but also that exists in the imagination of the individual. At the same time, imaginary reality can more affect a person's worldview than actual reality. The development of thought throughout time brought a lot of useful things to a

person, but also a lot of disastrous ones, such as conflicts and wars, global catastrophic risk, world-wide pre-crisis ecology problems, and a lot of other troubles – all these that can direct a person's thought towards dreams and imagination. Current problems of time, of course, disappear and are absorbed by Eternity. Eternity embraces and completes all time and existence. However, if you connect your imagination, then an inquisitive, free thought can assume the existence of the Pre-Eternal. Absolute, God. Just assume that He controls us, but we must trust Him with many of our concerns.

Existence is a fundamental category. You can exist in reality or in imagination...or in the reality of imagination. The author considers the conversation about existence for himself not yet complete...

Keywords: personality, meaning, time, eternity, thought, existence, cognition, creation, freedom

Cite as: Razumov, A.E. (2020). Personality. Development of Thought Throughout Time. Existence. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 112-121. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-112-121>

Reference

1. Razumov, A. (2007). I am in the History and the History in Me. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 150-160. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Hawking, S., Mlodinow, L. (2012). *The Grand Design*. Bantam, 208 p. (Russian translation by V. Kononov, ed. by G. Burba. Moscow: AST Publ., 2017, 208 p.)
3. Nalimov, V.V. (1989). *Spontannost soznaniya: Veroyatnostnaya teoriya smyslov i smyslovaya arkhitektonika lichnosti* [Spontaneity of Consciousness: Probabilistic Theory of Senses and Sense Architectonics of a Personality]. Moscow: Prometei Publ., 288 p. (In Russ.)
4. Leontiev, D.A. (2003). *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi realnosti* [Psychology of Sense: Nature, Structure and Dynamics of Sense Reality]. Moscow: Smysl Publ., 488 p. (In Russ.)
5. Gaydenko, P.P. (2006). *Vremya, dlitelnost, vechnost. Problema vremeni v sovremennoy filosofii i nauke* [Time, Duration, Eternity. The Problem of Time in Modern Philosophy and Science]. Moscow: Progress-Traditsiya Publ., 2006. 464 p. (In Russ.)
6. Razumov, A.E. (2017). Long Way of Self-Knowledge (On the Issue of the Movement of Thought in History). *Filosofskie nauki = Russian Journal of Philosophical Sciences*. No.12, pp. 37-51. (In Russ.)
7. Razumov, A.E. (2008). [Thought and Time (subjective notes)]. *Voprosy filosofii = Russian Studies in Philosophy*. No. 11, pp. 168-174. (In Russ.)
8. Moiseev, N.N. (1999). *Byit ili ne byit ... chelovechestvu?* [The Question «To Be or Not to Be» Regarding to Humanity]. Moscow: Ul'yanovskiy dom pečati Publ., 288 p. (In Russ.)
9. Moiseev, N.N. (1995). *Sovremennyy ratsionalizm* [Modern Rationalism]. Moscow: MGVP KOKS Publ., 376 p. (In Russ.)
10. Heidegger, M. (1976). *What Is Called Thinking*. Harper Perennial, 272 p. (Russian translation by E. Sagetdinov, Moscow: Akademicheskii proekt, 2007, 352 p.)
11. Jaspers, K. (2011). *The Origin and Goal of History*. Routledge, 314 p. (Russian translation: Moscow: Politizdat Publ., 1991, 527 p.)
12. *The Confessions of Saint Augustine*. Transl. by Edward B. Pusey, D.D. Grand Rapids, MI: Christian Classics Ethereal Library, 1999. (Russian translation: Moscow: Kanon+ Publ., 2005, 546 p.)

The paper was submitted 15.08.20

Received after reworking 26.09.20

Accepted for publication 05.10.20

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-122-127>

Семиотическая диагностика: методология измерения эффективности трансформаций в образовании

Людья Надежда Абрамовна – д-р филос. наук, проф. E-mail: dwa@tspu.edu.ru

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Адрес: 634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

Аннотация. Для оценки и мониторинга усилий управления к достижению поставленных целей требуются показатели эффективности. В статье сделан акцент именно на этом – на понимании эффективности и её оценки. Обсуждаются методологические новации предлагаемой концепции диагностики, обосновывающей релевантность трактовки систем образования как семиотических систем, управления трансформацией систем образования на основе измерения параметров порядка самоорганизации сложных открытых систем, выбора в качестве управляющего параметра порядка конструкта «эффективность информации». Это позволяет реализовать процедуру измерения двух типов взаимодействий, а именно: процесса отбора оптимальных способов достижения асимптотически удалённой цели и процесса конкуренции семиотических аттракторов как выражения асимптотических целей. Особенности механизмов самоорганизации выдвигают специфическое требование к управлению этими процессами. Оно заключается в необходимости проведения такого отбора, который не отсекает иные пути, а меняет иерархию способов достижения целей. Игнорирование этого требования приводит к отбору «из одного» пути.

Сделаны выводы, касающиеся определения места педагогического образования в контексте модернизации всей системы отечественного образования. Во-первых, при внедрении в практику отечественного образования зарубежных технологий следует иметь в виду, что их эффективность была получена при достижении существенно иных целей. Во-вторых, внедрение инновационных образовательных технологий в подготовку преподавателей должно опережать это внедрение в практику преподавания на всех уровнях образования, что обеспечит эффективную настройку достоинств этих технологий на достижение целей отечественного образования.

Ключевые слова: семиотическая диагностика, семиотический аттрактор, асимптотическая цель, эффективность информации, проблема измерения, трансформация образования

Для цитирования: Людья Н.А. Семиотическая диагностика: методология измерения эффективности трансформаций в образовании // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 122-127.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-122-127>

Частью научной повседневности стали дискуссии о трансформациях образовательной реальности и о показателях их эффективности. Между тем любые разновидности повседневности объединяет общая черта – стремление к простым решениям, позволя-

ющим «здесь и сейчас» обрести желаемое, что приводит к остенсивным определениям, т.е. простым указаниям на предмет. К таким понятиям, помимо прочих, стала принадлежать «эффективность». Как правило, она оценивается глазами смотрящего. Проблему

составляет то, что выставление оценок стало заменой процедур измерения в гуманитарных исследованиях динамики образования. Цель статьи состоит в том, чтобы инициировать сомнения в самоочевидности такой оценки эффективности и высказать аргументы в поддержку процедур семиотической диагностики, позволяющих привычными для гуманитарных наук средствами определять позитивность перемен в образовании.

Семиотика образования и способы измерения эффективности самоорганизации. В качестве старта для достижения цели статьи будет работа [1], в которой утверждается семиотическая сущность систем образования и намечен путь для измерения параметров их самоорганизации. Постановку задачи – поиск параметров для измерения направлений динамики систем образования – можно было бы счесть странной «на фоне бесконечного потока цифр, в которых в настоящее время измеряют образование: в часах, в ставках, в объёмах контингентов учащихся» [2, с. 15–16], в показателях эффективности деятельности преподавателей и менеджмента в сфере образования. Между тем «все перечисленные показатели есть выражение денежных единиц. Это измерение актуально в социальной действительности общества знаний. Исключение составляет один нюанс – в деньгах не измеряем социокультурный эффект образования, поскольку безусловные достижения культуры всегда бесценны, т.е. ценой затраченных ресурсов не определяются» [2, с. 15–16]. Иными словами, оценки в действующих показателях не имеют отношения к сущности объекта измерения. Есть и более серьёзный аспект. Без измерения критериев самоорганизации (управляющих параметров порядка) невозможно определение момента, в который происходит утрата устойчивости (бифуркация) намеченного сценария (траектории) и начинается ветвление потенциальностей, что приводит к трансформации условий достижения целей и вариативному действию целевых причин. А это значит, что отсутствуют инструменты

навигации для реализации «дорожной карты» проекта, поскольку сама «дорога» уже изменила своё направление или проходит теперь в условиях совсем иных «ландшафтов». В условиях инноваций, спонтанно меняющихся «социокультурные ландшафты», сокращаются интервалы надёжного прогноза, а краткосрочность прогноза приводит к тому, что ответственное проектирование возможно только для достижения ближних целей, хорошо видимых на начальной стадии проектирования, т.е. для достижения конъюнктурных целей [3; 4].

Именно эта короткая действенность парадоксальным образом длит дискуссии о социокультурных детерминациях трансформации образования, об организационной тактике этих трансформаций, об отборе лучших ответов на вопрос, почему эти пертурбации необходимы. Однако очевидно, что управление самоорганизующимися объектами, к которым принадлежат системы образования, оптимально основывать на ответах на вопрос «зачем?», на выяснении «целевых причин», получивших в синергетической терминологии именование «аттрактор». Справедливости ради надо отметить, что вопрос «зачем?» иногда всплывает в отечественных дискуссиях об организационной тактике трансформации образования и получает ответ, сводящийся к достижению перечня показателей, таких как доля иностранных студентов, доля исследований в коллаборации с зарубежными партнёрами и т.д. Но ведь подобные показатели опять же продиктованы актуальностью настоящего времени, т.е. являются приметами достижения конъюнктурных целей. Ближние, хорошо различимые цели достижимы, как говорится, в один шаг. Эту скорость, конечно, можно считать эффективным решением. Вместе с тем выбор пути к цели в один шаг оборачивается не выбором решения, а иллюзией выбора, поскольку выбор происходит из одного пути. Апелляция к выводам синергетики нужна для того, чтобы измерению подлежала конкуренция вариативных стра-

тегий достижения целей, а не подчинённое усердие субъектов проекта.

Семиотическая диагностика в своих методологических новациях опирается на доказательство информационной сущности самоорганизации, причём не только самоорганизации социокультурных систем, но и самоорганизации систем любой природы. Такая трактовка механизма самоорганизации позволила применить рассчитываемые характеристики информации к отдельным стадиям информационного процесса [5; 6]. На одной из этих стадий происходит конкурентный отбор оптимального способа достижения асимптотически удалённой цели. Ключевое значение этой стадии определено тем, что если «отсесть» все пути, кроме одного, то в дальнейшей динамике система вынуждена будет выбирать «из одного». Такая ситуация, безусловно, обеспечит быструю трансформацию, но при этом результат трансформации вряд ли совпадёт с замыслом проекта [7]. Происходящее на этой стадии предлагается поэтому измерить по значениям такой характеристики, как *эффективность информации* [5, с. 177]. Суть измерения состоит в фиксации соотношения темпов взаимных изменений двух характеристик: вероятности достижения цели (ценность информации) и количественного выражения способа достижения цели (количество информации). Составной частью семиотической диагностики являются «способы обнаружения «семиотических» аттракторов» [8, с. 360]. Исследования «семиотических» аттракторов позволили установить, что эффективность информации есть критерий самоорганизации, измеряющий темп трансформации синтаксиса в символизацию целей. Следовательно, семиотическая диагностика нацелена не на выяснение симптомов (семантики) или анамнеза (прагматики), а на выявление синдромов (синтаксиса). В процедуры семиотической диагностики [5, с. 181–183] входит обнаружение всех форм знака, в которых выражает себя самоорганизация социокультурных систем, а средо-

точие на внешних проявлениях соотношения знаков между собой обеспечивает релевантность этой диагностики для измерения визуализированных, т.е. открытых наблюдению, эффектов инноваций. Применение же процедур семиотической диагностики даёт шанс даже из анализа некой детали получить нетривиальный вывод [9].

Итак, методологические новации семиотической диагностики, направленные на выяснение способа измерения и/или оценки трансформации систем образования, не отменяют таких укоренившихся трактовок эффективных решений, как лаконичность и быстрота. Однако они вносят существенную корректировку: лаконичность решений – для достижения асимптотической цели, быстрое решение – для достижения жизненных целей, избранных субъектами образования. Может сложиться впечатление, что такая вольница не подлежит управлению. Это не так. Концепция «семиотических» аттракторов оставляет место для управляемости «вольницей». Управлению подлежит конкуренция самих аттракторов (причём «семиотических», т.е. образов целей), а мониторинг позитивной динамики основан на критерии эффективности, понятом в информационном контексте. Проще говоря, абсолютно гуманитарными способами, уходящими корнями в семиотику и философию символизма, являются способ управления иерархиями целей и способ эффективности выстраивания этих иерархий.

Трансформация образования в ракурсе визуальной семиотики. Текущий момент часто называют временем тотальной визуализации. Обратной стороной этой квалификации стала тотальная аргументация в стиле остенсии. Этому стилю противостоит визуальная семиотика, в которой строгому разбору подлежат эффекты самопрезентаций артефактов культуры и способы анализа их сущностей. С позиций визуальной семиотики было исследовано соответствие отечественного образования его актуальным социальным функциям, в частности, приобретение систе-

мой образования качества коммуникативной системы, гарантирующей субъекту «акцептацию его запроса на контакт» [2, с. 36]. С этих же позиций были получены результаты о распределении символов «зон обмена» [10], имеющих уже существенное значение для содержания и целей гуманитарной составляющей высшего образования, а также применимые к содержанию самого педагогического образования [11], отвечающего реальным трансформациям культуры.

Современные коммуникационные технологии находят большую сферу применения в практике преподавания. Эта банальная фраза не встречает возражений, но скрывает пласт проблем, пока ещё не учитываемых в отечественном «контексте педагогического образования» [12, с. 206]. Трансформации технической оснащённости отечественного образования часто вызывают желание внедрить успешный зарубежный опыт. Опять же часто эти стремления движимы не целью, а причиной, не ответом на вопрос «зачем?», а ответом на вопрос «почему?»: потому что это экономит ресурсы, потому что это новое, потому что это ведёт к успеху и т.д. Однако будем иметь в виду, что разработка новых образовательных технологий в зарубежном опыте была продиктована иными конъюнктурными (подготовка к профессии, которой ещё не существует) и асимптотическими (реализация принципов перфекционизма в ситуации неопределённости социальных сценариев) целями. Технологии стали эффективными только в достижении этих целей.

Выше уже отмечалось, что измерение эффективности, предлагаемое в методологии семиотической диагностики, исходит из того, что короткий путь к цели далеко не всегда бывает оптимальным; что отбор инструментов для достижения цели подчиняется асимптотической цели.

Из этого следуют *выводы*: 1) внедрение инноваций в образование будет эффективным лишь при трансформации его коммуникативного устройства; 2) старт действительных трансформаций принадлежит локусу

педагогического образования; 3) внедрение инновационных образовательных технологий в подготовку самих преподавателей должно стать «точкой роста» позитивной реформы отечественного образования. Таким образом, инновации в педагогическом образовании должны опережать их внедрение в практику преподавания. Это обеспечит эффективную настройку достоинств этих технологий на достижение целей отечественного образования.

Литература

1. Мелик-Гайказян И.В. Семиотика образования, или «Ключи» и «отмычки» к моделированию образовательных систем // Идеи и идеалы. 2014. Т. 1. № 4 (22). С. 14–27.
2. Бараш Р.Э., Антоновский А.Ю. Человек бунтующий, будь видимым или умри! К визуализации семантики протестно-сетевой коммуникации // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 4 (22). С. 36–59. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-36-59
3. Касавин И.Т., Тухватулина Л.А. Образование как «продолжение политики другими средствами»: Дж. Ст. Милль и У. Хьюэлл об идее университета // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2018. № 4. С. 148–168. DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-148-168
4. Ардашкин И.Б., Суровцев В.А. К вопросу об эпистемологии смарт-технологий и их визуализации: ведёт ли смарт-образование к смарт-эпистемологии? // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 4. С. 9–35. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-9-35
5. Мелик-Гайказян И.В., Мелик-Гайказян М.В. Минерва и Янус: символы поклонения визуальным эффектам современного образования // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 4. С. 172–193. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-172-193
6. Мелик-Гайказян И.В., Мелик-Гайказян М.В., Тарасенко В.Ф. Проективный консалтинг на «оси синтактики» // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2018. № 4. С. 169–185. DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-169-185
7. Мелик-Гайказян И.В. Вавилонская башня – метафора о «семиотическом аттракторе» динамики hi-tech // Философия науки и техники. 2016. Т. 21. № 1. С. 92–103.

8. *Evdokimov K.E., Melik-Gaykazyan M.V., Kuznetsov V.G., Melik-Gaykazyan I.V.* «Semiotic attractor»: a model for the NBICS-technologies coherence management // *Innovation Management and Education Excellence Vision 2020: From Regional Development Sustainability to Global Economic Growth*, IBIMA 2016: Proceedings of the 27th International Business Information Management Association Conference. Milan, May 4–5, 2016. P. 355–361.
 9. *Первушина Н.А.* Семиотическая диагностика учебных принадлежностей в эпоху нейропедагогики // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 4. С. 194–205. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-194-205
 10. *Дорожкин А.М.* О роли зон обмена в формировании целостной картины мира // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. Вып. 4 (22). С. 110–125. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-110-125
 11. *Первушина Н.А.* Педагогическая биоэтика: семиотический аспект // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2018. № 4. С. 186–201. DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-186-201
 12. *Червонный М.А.* Контекст педагогического образования // ПРАЕНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2019. № 4. С. 206–222. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-206-222
- Статья поступила в редакцию 20.04.20*
После доработки 30.05.20
Принята к публикации 15.10.20

Semiotic Diagnostics: Methodology for Measuring Education Transformation Efficiency

Nadezhda A. Lyurya – Dr. Sci. (Philosophy), Prof. of the Department of History and Philosophy of Science, e-mail: luryana@mail.ru

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Address: 60, Kievskaya str., Tomsk, 634061, Russian Federation

Abstract. Education restructuring projects require efficiency criteria for the assessment and monitoring of management efforts to achieve set goals. The article focuses on understanding the efficiency itself and the essence of its assessment. The key points of formation and methodological innovations of the presented concept of diagnostics which substantiates the relevance are discussed: interpretations of education systems as semiotic systems; management of the transformation of education systems based on the measurement of the parameters of the order of self-organization of complex open systems; selecting, as a control parameter, the order of the characteristic “information efficiency”. This characteristic makes it possible to implement a procedure for measuring two competitive interactions: the process of selecting the optimal ways to achieve an asymptotically distant goal and the process of the competition of semiotic attractors as an expression of asymptotic goals. The specificity of self-organization mechanisms puts forward requirements for managing these processes. These requirements are the need to conduct such a selection which does not cut off other paths to other goals but changes the hierarchy in the subordination of ways to achieve goals. Ignoring the requirement leads to the selection out of “one” path. Conclusions regarding the determination of the place of pedagogical education in the context of modernization of the entire system of national education are drawn. Firstly, the implementation of technologies that demonstrate their efficiency in foreign experience into the practice of national education should be guided by the fact that this efficiency was obtained to achieve substantially different goals. Secondly, the implementation of innovative educational technologies in teacher training should be ahead of this implementation in teaching practice at all educational levels, which will ensure that the advantages of these technologies are effectively tuned to achieve the goals of national education.

Keywords: semiotic diagnostics, semiotic attractor, asymptotically distant goal, information efficiency, measurement problem, education transformation

Cite as: Lyurya, N.A. (2020). Semiotic Diagnostics: Methodology for Measuring Education Transformation Efficiency. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 122-127. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-122-127>

References

1. Melik-Gaykazyan, I.V. (2014). Semiotics of Education or «Keys» and «Lock Picks» to the Modelling of Educational Systems. *Idey i idealy = Ideas and Ideals*. Vol. 1, no. 4 (22), pp. 14-27. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Barash, R.E., Antonovskiy, A.Yu. (2019). Rebellious Man, Be Visible, or Perish! Visualization of the Semantics of Protest Communication in Social Networks. *ИПАЭХМА. Problemy vizual'noi semiotiki = ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 36-59. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-36-59 (In Russ., abstract in Eng.)
3. Kasavin, I.T., Tukhvatulina, L.A. (2018). Education as the “Continuation of Politics by Other Means”: J.S. Mill and W. Whewell on the Idea of University. *ИПАЭХМА. Problemy vizual'noi semiotiki = ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 148-168. DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-148-168 (In Russ., abstract in Eng.)
4. Ardashkin, I.B., Surovtsev, V.A. (2019). Revisiting the Issue of Smart Technologies Epistemology and Visualization: Does Smart Education Lead to Smart Epistemology? *ИПАЭХМА. Problemy vizual'noi semiotiki = ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 9-35. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-9-35 (In Russ., abstract in Eng.)
5. Melik-Gaykazyan, I.V., Melik-Gaykazyan, M.V. (2019). Minerva and Janus: Symbols of Worship of Visual Effects in Modern Education. *ИПАЭХМА. Problemy vizual'noi semiotiki = ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 172-193. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-172-193 (In Russ., abstract in Eng.)
6. Melik-Gaykazyan, I.V., Melik-Gaykazyan, M.V., Tarasenko, V.F. (2018). Projective Consulting on the “Axis of Syntactics”. *ИПАЭХМА. Problemy vizual'noi semiotiki = ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 169-185. DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-169-185 (In Russ., abstract in Eng.)
7. Melik-Gaykazyan, I.V. (2016). Tower of Babel as the Metaphor of Hi-Tech Dynamics «Semiotic Attractor». *Filosofiya nauki i tekhniki = Philosophy of Science and Technology*. Vol. 21, no. 1, pp. 92-103. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Evdokimov, K.V., Kuznetsov, V.G., Melik-Gaykazyan, I.V., Melik-Gaykazyan, M.V. (2016). “Semiotic Attractor”: A Model for the NBICS-Technologies Coherence Management. In: *Proceedings of the 27th International Business Information Management Association Conference*. Milan, May 4-5, 2016, pp. 355-361.
9. Pervushina, N.A. (2019). A Semiotic Diagnostics of Study Kits in the Era of Neuropedagogy. *ИПАЭХМА. Problemy vizual'noi semiotiki = ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 194-205. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-194-205 (In Russ., abstract in Eng.)
10. Dorozhkin, A.M. (2019). The Role of Trading Zones in Forming an Integrated World-Picture. *ИПАЭХМА. Problemy vizual'noi semiotiki = ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 110-125. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-110-125 (In Russ., abstract in Eng.)
11. Pervushina, N.A. (2018). Pedagogical Bioethics: A Semiotic Aspect. *ИПАЭХМА. Problemy vizual'noi semiotiki = ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 186-201. DOI: 10.23951/2312-7899-2018-4-186-201 (In Russ., abstract in Eng.)
12. Chervonnyi, M.A. (2019). The Semiotic Context of Pedagogical Education. *ИПАЭХМА. Problemy vizual'noi semiotiki = ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. No. 4, pp. 206-222. DOI: 10.23951/2312-7899-2019-4-206-222 (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 20.04.20
Received after reworking 30.05.20
Accepted for publication 15.10.20*



Норильский государственный индустриальный институт: к 60-летию юбилею

Науки об образовании в техническом вузе

Норильский государственный индустриальный институт является самым северным на Востоке России высшим учебным заведением. Муниципальное образование город Норильск, где он расположен, имеет ряд отличительных особенностей: территориальная удалённость, как следствие – обособленность (замкнутость) жизненного пространства, экстремальные климатические условия для жизни и трудовой деятельности населения региона. История рождения и развития вуза неотделима от истории города и Норильского горно-металлургического комбината.

5 октября 1944 г. в Норильске был открыт горно-металлургический техникум с дневной формой обучения. В 1947 г. в здании техникума организован учебно-консультационный пункт Всесоюзного заочного политехнического института, а в 1959 г. – вечерний факультет Красноярского института цветных металлов. В 1961 г. приказом Министерства высшего и среднего специального образования был создан Норильский вечерний индустриальный институт. В 1987 г. вуз был переименован в Завод-втуз при Норильском горно-металлургическом комбинате, в 1991 г. – в Норильский индустриальный институт, а в 2015 г. – в Норильский государственный индустриальный институт.

В структуре вуза два факультета (горно-технологический и факультет электроэнергетики, экономики и управления, в состав которых входят 10 кафедр); политехнический колледж; отдел аспирантуры и научных исследований; центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки; Арктический мерзлотно-исследовательский центр; НИЦ «Экология здоровья»; ЭПЦ «Ноосфера»; лаборатория информационных систем и технологий.

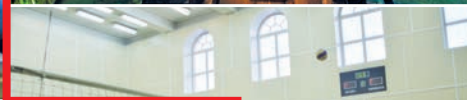
Подготовку дипломированных специалистов осуществляют высококвалифицированные научно-педагогические кадры, большинство из которых имеют учёные степени и звания. К учебному процессу в институте активно привлекаются руководители и ведущие специалисты промышленных предприятий, учреждений и организаций Норильского промышленного района, а также учёные из других вузов Российской Федерации. Ежегодно в институте проводятся межвузовские научно-практические конференции студентов и профессорско-преподавательского состава. Научные сотрудники и преподаватели института – полноправные участники международных научных симпозиумов.

Ниже публикуются работы учёных института по педагогике высшей школы.



Норильский государственный индустриальный институт





DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-129-140>

Модель трансформации вуза: теория и практика

Виноградова Светлана Геннадьевна – канд. филос. наук, доцент, проректор по науке и стратегическому развитию. E-mail: sgvin@norvuz.ru

Смирнова Анастасия Талибжановна – канд. экон. наук, доцент кафедры философии, истории и иностранных языков, мл. научный сотрудник отдела аспирантуры и научных исследований. E-mail: smirnovaat@bk.ru

Норильский государственный индустриальный институт, Норильск, Россия

Адрес: 663310, Россия, г. Норильск, ул. 50 лет Октября, 7

***Аннотация.** В данной статье рассматривается влияние VUCA-мира как современной реальности на трансформацию вуза на примере Норильского государственного индустриального института, его внутреннего пространства развития. Исследование опирается на кейс-метод, форсайт, проектный метод, глубинные интервью с наиболее важными стейкхолдерами, теоретические и эмпирические методы, логический и системный анализ, методы описания, прогноза и экспертных оценок. Теоретической основой научной работы является методология в рамках VUCA-Prime стратегии. Определение реперных точек и разработка механизмов трансформации вуза в условиях VUCA-мира, являющегося значимым контекстом современной реальности, характеризующейся нестабильностью, неопределённостью, сложностью, неоднозначностью, является способом построения внутреннего пространства развития вуза. Представлена модель, позволяющая потенциально редуцировать уровень неопределённости и качественно трансформировать внутреннюю среду НГИИ.*

***Ключевые слова:** трансформация университета, принцип неопределённости, VUCA-мир, внутреннее пространство развития вуза, Программа развития НГИИ, фреймворк VUCA-Prime*

***Для цитирования:** Виноградова С.Г., Смирнова А.Т. Модель трансформации вуза: теория и практика // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 129-140.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-129-140>

Введение

Ключевыми характеристиками современного мира становятся растущая и расширяющаяся неопределённость, сложность, непредсказуемость, турбулентность, которые затрагивают все сферы жизни и способствуют возникновению новых глобальных рисков, становясь предметом дискуссий в различных областях научного знания¹. Выс-

шее образование в России переживает этап трансформации, поэтому научное осмысление перспективного выбора путей его развития является актуальной задачей.

Концептуальные основы трансформации вуза

В конце XX в. научное сообщество инициировало дискурс «смерти университета».

¹ Неопределённость как вызов. Медиа. Антропология. Эстетика / Под ред. К. Вульфа и В. Савчука. СПб.: Изд-во РХГА, 2013. 244 с.; Кастеллс М. Информационная эпоха: экономика, обще-

ство и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. М.: ГУ ВШЭ, 2000; Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Логос, 2002. 390 с.

Повсеместно провозглашалось «убийство университета», его «гибель», «закат», «крах», «постисторизм», доказывалось, что «университет в руинах» [1]. Одним из первых, кто вывел дискурс о неизбежной трансформации вуза на новый уровень в преддверии 4-й промышленной революции, стал социальный философ Р. Барнетт. Заслуженный профессор Института образования Лондонского университета предлагает сделать принципом осмысления современного вуза принцип неопределённости. Вуз, по его мнению, является местом организованного поиска способов производства и управления неопределённостью, или сверхсложностью – в области наших публичных и коллективных представлений. Р. Барнетт отмечает, что высшая школа сегодня является «местом тектонического движения пород» и господства постмодернизма [2]. По мнению учёного, она сегодня должна быть вновь выстроена на новых концептуальных основаниях, на идее, что всё в мире вызывает сомнение и неуверенность, она же их и производит. Но гораздо более важным является то, что вуз должен научить граждан нового мира жить в этом пространстве неопределённости. Мир, в котором мы живём, давно перестал быть сложным, он сверхсложен... Университет целиком вовлечён в эту ситуацию. Он помогает производить эту сверхсложность, подпитывает неопределённость. Но он и помогает нам с нею жить [2].

В новую эпоху всё труднее формулировать хоть сколько-нибудь долгосрочные и постоянные стратегические цели вуза, они подвергаются постоянному переосмыслению и переинтерпретации. Р. Барнетт формулирует несколько критериев переосмысления вуза в «новой нормальности»:

- 1) «критическая междисциплинарность» – проведение дискуссий;
- 2) «коллективный самоанализ» – поиск перспектив и смыслов существования;
- 3) «целевое возрождение» – постоянный диалог обо всех аспектах жизни института;

4) «подвижные границы» – создание множества форм академической идентичности и самосознания, демократизация управления;

5) «вовлечённость» – необратимое и необходимое взаимодействие с различными сообществами, сотрудничество с местными органами власти, бизнесом, гражданским обществом и прочими субъектами публичной политики;

6) «коммуникативная терпимость» – предоставление самым разным голосам максимальной возможности быть услышанными, активно высказываться, делиться своими идеями [2].

Движение от понимания мира как прочного, устойчивого, предсказуемого, простого, управляемого и детерминированного мира (SPOD: steady, predictable, ordinary, definite), закончившегося с резким развитием технологий и активным расширением информационного поля, к пониманию его как в большей своей части нестабильного, неопределённого, недетерминированного, неуправляемого, сложного, неоднозначного можно проследить в модели VUCA-мира [3; 4]. Данная модель была разработана в конце 1980-х гг., но особенно актуальна она сегодня. VUCA-мир – это:

volatility – нестабильность, когда изменения происходят на высокой скорости, и непредсказуемость;

uncertainty – неопределённость, которая относится к качеству имеющейся информации или к степени, в которой результат события известен заранее; в этих условиях детерминистские модели не подходят для принятия решений;

complexity – сложность, возрастающая при появлении большего количества переменных или взаимосвязей; чем больше переменных, тем сложнее ситуация (проблема «сложности»);

ambiguity – неоднозначность, при которой одновременно существует несколько объяснений, придающих смысл окружающему; двусмысленность появляется в случае,

когда событие, ситуация или контекст неясны из-за отсутствия, непоследовательности, противоречивости, закрытости информации [5–13].

В условиях динамичного развития и неопределённости мира следует рассматривать модель VUCA-мира как способ построения внутреннего пространства вуза, охватывающего человеческие ресурсы, процессы, технологии, структуры. Внутреннее пространство развития вуза определено как сложное явление образовательного континуума, свойства которого меняются между всеми его составными частями [14–17]. Система может пребывать во множественности состояний. В её рамках, по мнению Т. Корсаковой, принимаются многомерные и альтернативные управленческие решения; как следствие, сценарии развития системы разнообразны [18]. В данной нелинейности как особенности VUCA-мира инициируется появление новых внутренних сред в организациях через саморазвитие процессов в общей системе.

Исследование нелинейной модели трансформации вуза может опираться на теорию

ресурсной зависимости Д. Саланчика и Д. Пфеффера, согласно которой организации и системы, с одной стороны, зависимы от окружающей их среды, с другой – сами способны влиять на среды, в которых функционируют [19]. Теория заинтересованных сторон (стейкхолдеров), предложенная Р. Фрименом, представляющая организацию через набор субъектов, которыми востребована её деятельность, а её развитие – через учёт их интересов и требований, может использоваться для анализа трансформации системы, ориентированной на одного стейкхолдера (государство), в систему с множеством стейкхолдеров (государство, наука, бизнес, семья, студенты) [15; 16; 20; 21]. В основе исследований трансформационных процессов, происходящих в вузе, лежит также теория зависимости от предыдущего развития (Path Dependence Theory) П. Дэвида, по мнению которого «зависимость от предшествующего развития – это такая последовательность экономических изменений, при которой важное влияние на возможный результат может быть оказано отдалёнными событиями прошлого, причём



скорее случайными событиями, чем закономерностями» [22].

Модель трансформации НГИИ

Создание нелинейной модели трансформации вуза, а также внутреннего пространства его развития, отвечающего вызовам времени и реалиям VUCA-мира, является одной из ключевых задач трансформации Норильского государственного промышленного института (НГИИ).

Развитие вуза рассматривается в связке с развитием г. Норильска, который в долгосрочной перспективе, согласно Стратегии социально-экономического развития до 2030 г., предстанет как базовый город для освоения Арктической зоны Красноярского края с широкими возможностями для самореализации горожан в суровых климатических условиях. Устойчивое экономическое развитие территории возможно только при проведении активной политики по развитию человеческого капитала, которая предполагает учитывать жизненно важные интересы норильчан, полную занятость трудоспособного населения в экономике города, развитие социальных и городских инфраструктур, обеспечение благоприятной среды жизнедеятельности².

НГИИ (Институт) в течение долгих лет является одним из ключевых поставщиков кадров для крупнейшего работодателя на территории и градообразующего предприятия – ЗФ ПАО «ГМК «Норильский никель» (Компания). Институт и Компания традиционно тесно взаимодействуют в части реализации программ профориентации для абитуриентов в области совершенствования содержания программ профессиональной подготовки и переподготовки, организации уникальных возможностей для производственной практики студентов. Фокус НГИИ

на удовлетворении запроса Компании в условиях острого дефицита кадров в регионе обеспечивает стабильно высокие (более 80%) показатели трудоустройства выпускников.

По совместной инициативе Института и Компании при поддержке Агентства развития Норильска в 2018 г. начала разрабатываться Программа развития и дорожная карта трансформации НГИИ, включающая целевую модель, перспективные направления развития, перечень необходимых организационных изменений и оценку необходимых ресурсов.

НГИИ переживает этап трансформации, связанный с наличием объективных проблем: суровый климат, растущая конкуренция со стороны университетов «на материке», проблема транспортной доступности территории, возрастной ППС, необходимость формирования механизма постоянного обновления содержания учебных материалов (новая техника и технологии, применяемые в Компании), отток квалифицированных преподавателей с учёной степенью, необходимость развития коммуникаций с целевыми аудиториями, нерешённая проблема коэффициентов по зарплате сотрудников (не учтена северная специфика Красноярского края).

Программа развития НГИИ на 2020–2025 гг. (Программа) планируется к реализации в три этапа. Она формулирует миссию, стратегические цели развития и целевую модель НГИИ, основные направления трансформации, дорожную карту трансформации и конкретный набор мероприятий по реализации дорожной карты.

Для адаптации вуза в VUCA-мире, формирования пространства его внутреннего развития может быть использован фреймворк VUCA-Prime Б. Йохансона [23, р. 194], используемый в стратегическом менеджменте. Данный фреймворк предлагает четыре элемента, описывающих поведенческую стратегию в разрезе каждого из элементов VUCA:

– *vision* – правильное *видение* позволяет всем участникам сосредоточиться на дости-

² Стратегия социально-экономического развития муниципального образования город Норильск до 2030 г. Норильск: Администрация г. Норильска, 2018. 76 с. URL: http://norilsk-city.ru/files/50741/83786/strategiya_2030.pdf (Дата обращения: 10.10.2020)

Таблица 1

Трансформация в условиях неопределённости

Table 1

Transformation in conditions of uncertainty

Реперные точки	Сопутствующие проблемы неопределённости и сложности
Реализация «Кадрового проекта» – комплекса мероприятий по повышению кадрового потенциала НГИИ	Сложности привлечения и удержания ППС в Норильске, недостаточная проработанность механизмов мобилизации существующего человеческого ресурса в регионе с целью реализации настоящей Программы
Развитие образовательной деятельности	Создание и сертификация программ бакалавриата, специалитета, магистратуры, программ ДПО по востребованным направлениям подготовки кадров для российской Арктики. Модернизация образовательных программ с учётом актуальных запросов Норильска и Компании, а также влияния на инженерные профессии цифровизации и других современных трендов
Развитие научно-исследовательской деятельности	Включение в международную систему циркумполярных исследований через совместные проекты и программы с ведущими университетскими центрами исследований Арктики, привлечение преподавателей со знанием английского языка, развитие программ на английском языке. Привлечение российских и международных грантов на развитие исследований, проезд и проживание учёных
Профориентация и привлечение абитуриентов из Норильска и из других городов	Необходимость создания единой профориентационной программы, реализуемой совместными усилиями НГИИ, Норильска и Компании для школьников. Трудности учёбы и жизни в Норильске, способствующие оттоку абитуриентов и выпускников: разница в уровне дохода между «материком» и Заполярьем не так значительна, как в советское время, высокие цены полностью компенсируют надбавки; неустроенное городское хозяйство по сравнению с советским временем; неразвитая городская инфраструктура: недостаток социальных пространств для молодёжи, мало возможностей для занятий и развлечений
Развитие кампуса НГИИ	Решение вопроса о строительстве современного комфортного общежития для студентов и преподавателей
Разработка и реализация Коммуникационной стратегии	Необходимость разработки комплекса мероприятий по позиционированию и PR-сопровождению деятельности НГИИ в целевых аудиториях, в том числе разработка мероприятий по продвижению вуза и его позиции как Арктического исследовательского и образовательного центра
Повышение долгосрочной финансовой устойчивости НГИИ	Потребность в создании механизмов по привлечению внебюджетных средств (в том числе, выделение отдельной функции или подразделения внутри НГИИ, обладающего необходимыми компетенциями); решение проблемы повышения коэффициентов по зарплате сотрудников НГИИ (с учётом северной специфики)
Система управления изменениями	Разработка и внедрение основных элементов механизма управления изменениями Проектного офиса НГИИ, обладающего необходимыми ресурсами и отвечающего за результат, Фонда развития НГИИ, Попечительского совета НГИИ

жении целей в рамках командной деятельности и постоянной коммуникации с другими людьми, что помогает противодействовать нестабильности;

– *understanding* – понимание того, что изменения необходимы, неизбежны; недостаточно видеть ситуацию и обсуждать её, необходимо её понимать, искать новые пер-

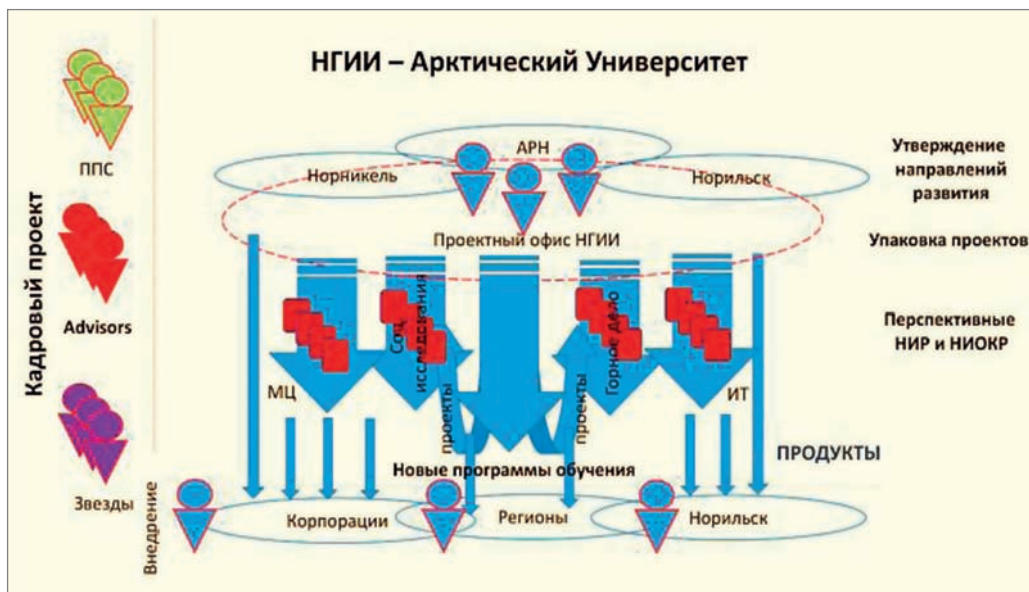


Рис. 1. Целевая модель трансформации НГИИ

Fig. 1. Target university transformation model

Комментарии к схеме Целевой модели трансформации: 1) определены стратегические направления; 2) при помощи сверхкомпетентов усиливается компетенция в направлениях по перспективным НИР и НИОКР для задач региона; 3) на базе приобретённого опыта создаются уникальные образовательные программы по техническим и управленческим дисциплинам; 4) параллельно изучается запрос города на образование, создаются программы ДПО. Институт становится Университетом.

спективные возможности и идеи, конструктивно воспринимать критику новых проектов; важную роль здесь играют soft skills; необходим «открытый» и «чистый» разум;

– *clarity* – для такого разума всё должно быть *ясным и понятным*, разложенным по полочкам, систематизированным; востребовано внесение ясности, отбрасывание всего лишнего для более точного определения целей, применение системного мышления, основанного на глобальном видении результата, понимании взаимодействия и взаимозависимости элементов системы;

– *agility* – *оперативная* адаптация к изменяющимся условиям, уверенность в необходимости инноваций, поиск новых, оригинальных путей решения вопросов, улучшения процессов, нацеленность на частичную передачу полномочий исполнителям, сотрудничество, основанное на свободном творчестве и личностной мотивации [24; 25].

Данный фреймворк используется руководителями проектов и участниками групп на стратегических сессиях по трансформации НГИИ для анализа эффективного реагирования на проблемы. В ходе стратегических сессий были выявлены реперные точки развития и сопутствующие проблемы неопределённости и сложности I этапа трансформации (Табл. 1).

В ходе стратегических сессий была разработана целевая модель трансформации НГИИ. Ею стала модель опорного для экономического и инновационного развития Арктической зоны Красноярского края проектного инженерно-технического вуза прикладного типа (Рис. 1). Институт призван обеспечить кадровые, научные и технологические потребности инвестиционных проектов по освоению Арктики на основе тесной кооперации с передовыми предприятиями, инновационными структурами, академиче-

скими институтами, ведущими российскими и зарубежными вузами-партнёрами, а также выступить драйвером социально-культурного развития г. Норильска³.

Стратегические направления – механизмы трансформации НГИИ

По результатам серии стратегических сессий были определены основные стратегические направления, которые позволят Институту менее болезненно и более эффективно пройти процесс трансформации в условиях неопределённости и сложности.

Реализация «Кадрового проекта» позволит преодолеть проблемы острого дефицита

НПР посредством внутреннего и внешнего кадрового проектов, включающих вовлечение студентов-бакалавров с 3-го курса в преподавательскую деятельность в Политехническом колледже и получение ими педагогического образования в рамках ДПО; приглашение на должности НПР высококвалифицированных кадров из промышленности; участие в городской программе привлечения дефицитных кадров; переход на эффективный контракт; повышение квалификации и переподготовка.

В рамках разработки Программы было сформулировано пять направлений в области НИР и образовательной деятельности, которые дадут возможность вузу в будущем занять достойное место в российском образовательном пространстве. Большинство направлений уже развёртываются.

1. Создан факультет информационных технологий (решение проблем ротации кадров и дефицита ИТ-специалистов в Арктике).

2. На базе Института образован Арктический мерзлотный исследовательский центр (АМИЦ), актуальность которого бу-

³ Программа развития ФГБОУ ВО «Норильский государственный индустриальный институт» на 2020–2025 гг. Норильск: НГИИ. 124 с. URL: <https://norvuz.ru/upload/medialibrary/46d/46d89c8fb35c4b750012d1af1d60563f.pdf> (Дата обращения: 15.10.2020);

Образ результата: стратегия развития Норильского государственного индустриального института: Отчёт по итогам экспертного исследования. Москва-Норильск: Институт бюджетных решений, Агентство развития Норильска, 2018. 61 с.



дет расти по мере развёртывания программ освоения Арктики в условиях климатических изменений арктической зоны.

3. Для разработки научно-исследовательских и просветительских проектов по теме «Здоровьесбережение и экология в Арктике» создан исследовательско-просветительский центр «Ноосфера». Направлениями его деятельности являются следующие: изучение особенностей функционирования человека в экстремальных климатических условиях; эко-просветительские и эко-туристические медиапроекты, нацеленные на аудиторию школьников, студентов, местных жителей и гостей Норильска; внедрение модели общественного мониторинга и контроля состояния окружающей среды; организация и проведение научно-популярных, профориентационных мероприятий; сотрудничество с научными и просветительскими организациями.

4. На базе НГИИ планируется создание полигона по роботизации горных выработок для проведения исследовательских разработок международного уровня по модернизации производства и совершенствованию технологий горной добычи.

5. Постоянно осуществляется международное академическое и образовательное сотрудничество. НГИИ является членом Университета Арктики (с 2010 г.) и членом Управляющего Совета Университета Арктики (UArctic). Представители UArctic участвуют в реализации научных и культурных проектов, в международных научных и научно-просветительских конференциях, способствуют реализации программ академической и студенческой мобильности.

Ключевым приоритетом развития вуза является также привлечение абитуриентов через создание единой системы профориентации совместно с Компанией и образовательными структурами г. Норильска, в том числе с участием иногородних абитуриентов. Для повышения интереса студентов к вузовской жизни активизируется волонёрское движение; большое внимание уделяется расшире-

нию спектра предприятий, на базе которых осуществляется производственная практика (в том числе в других регионах страны и за рубежом); планируется строительство нового кампуса.

Особое внимание уделяется взаимодействию с выпускниками вуза. Заметим, что контакты с выпускниками вуза, многие из которых являются сейчас для вуза работодателями, – это важная составляющая упомянутой ранее Коммуникационной стратегии. Цель данной стратегии – позиционирование и укрепление репутации вуза как образцового инженерно-исследовательского центра в Арктике, обеспечивающего широкий спектр решений на базе НИР и НИОКР для города, региона, страны. К мероприятиям этого направления можно отнести разработку нового визуального образа и фирменного стиля НГИИ; разработку детальной коммуникационной стратегии для отдельных целевых групп; маркетинговую стратегию по рынку исследований; маркетинговую стратегию на рынке абитуриентов и работодателей.

Стратегия повышения финансовой устойчивости Института включает следующие направления: решение вопроса о повышении коэффициентов ФОТ НГИИ с учётом северной специфики; реализация политики пополнения внебюджетных ресурсов; обучение руководителей подразделений и желающих сотрудников по теме «Академический фандрайзинг».

Выполнение Программы и дорожных карт трансформации НГИИ требует глубоких организационных и управленческих преобразований. В состав системы управления изменениями входят Проектный офис (R&D-центр) – «единое окно» для НИР и инноваций; Попечительский совет НГИИ; Фонд развития НГИИ; рабочая экспертная группа по внедрению.

Выводы

Анализ показал наличие у модели трансформации НГИИ определённого потенциала. Для его раскрытия потребовалось пере-

осмысление траектории развития вуза на основе применения фреймворка VUCA-Prime.

В условиях современного быстроменяющегося мира одной из основных задач команды сотрудников вуза является понимание долгосрочности вектора движения, что позволяет организации развиваться в условиях неопределённости, нарастающих бифуркационных и флуктуационных процессов. Определение направляющего вектора является важным условием устойчивого развития и способно вдохновить все заинтересованные стороны на принятие адекватных конструктивных решений, т.е. на активное творение новой реальности в условиях ограничений внутреннего пространства вуза и внешних социокультурных вызовов.

Литература

1. Ридингс Б. Университет в руинах. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010. 304 с.
2. Барнетт Р. Осмысление университета // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2008. № 6. С. 46–57.
3. Nandram S., Bindlish P. Managing VUCA through integrative self-management: How to cope with volatility, uncertainty, complexity and ambiguity in organizational behavior (Management for professionals). UK: Springer, 2017. DOI: 10.1007/978-3-319-52231-9
4. Другова Е.А., Калачикова О.Н. Специфика принятия управленческих решений в университетах в условиях VUCA-мира // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23(1–2). С. 81–92. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2019.01-2.006>
5. Буданов В.Г. Аршинов В.И., Ленский В.Е., Сви́рский Я.И. Сложность и проблема единства знания. Вып. 1: К стратегии познания сложности. М.: ИФ РАН, 2018. 105 с.
6. Морен Э. О сложности / Пер. с англ. Я.И. Сви́рского, науч. ред. В.И. Аршинов. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2019. 272 с.
7. Синергетическая парадигма: синергетика инновационной сложности: к 70-летию В.И. Аршинова: сборник / Отв. ред. В.И. Аршинов. М.: Прогресс-Традиция, 2011. 495 с.
8. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Сложность как символ познания человека: от постулата к предмету исследования // Вопросы психологии. 2020. Т. 66. № 1. С. 3–18.
9. Ивахненко Е.Н. Социология встречается со сложностью // Вестник РГГУ. Серия «Философские науки. Религиоведение». 2013. № 11. С. 90–101.
10. Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. М.: Аграф, 1998. 480 с.
11. Пригожин И., Николис Г. Познание сложного. Введение. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 352 с.
12. Simondon G. L'individu et sa genèse physico-biologique. Paris: Editions Jérôme Millon, 1998. 271 p.
13. Toscano A. The theatre of production: Philosophy and individuation between Kant and Deleuze. London: Palgrave Macmillan, 2006. 249 p.
14. Беккер И.А., Журавчик В.Н. Образовательное пространство как социально-педагогическая категория // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2009. № 16. С. 132–140.
15. Кочетков М.В. Методологические идеи синергетики применительно к проблеме развития и саморазвития педагога и обучающегося // Alma mater (Вестник высшей школы). 2013. № 6. С. 31–37.
16. Кочетков М.В. Тринитарно-синергетические основания развития теории обучения и воспитания // Педагогика и психология образования. 2017. № 1. С. 15–20.
17. Кочетков М.В. Целостное профессиональное саморазвитие преподавателя в творческой педагогической деятельности. Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2013. 288 с.
18. Korsakova T.V. Higher Education in VUCA-World: New Metaphor of University // European Journal of Interdisciplinary Studies. 2019. Vol. 5. No. 2. P. 31–35.
19. Pfeffer J., Salancik G. The external control of organizations: A resource dependence perspective. Stanford: Stanford University Press, 2003. 336 p.
20. Freeman R.E., Moutchnik A. Stakeholder management and CSR: questions and answers // Umweltwirtschaftsforum: uwf. 2013. Vol. 21. Issue 1/2. P. 5–9. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00550-013-0266-3>
21. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Концептуальные основы перехода к нелинейной модели высшего образования в регионе // Экономика региона. 2016. Т. 12. Вып. 4. С. 1157–1166. DOI: 10.17059/2016–4–17

22. David P.A. Path dependence, its critics and the quest for 'historical economics'. Stanford, CA: Economics Department, 2000. Working Paper № 00–011.
 23. Jobansen B. Leaders Make the Future: Ten New Leadership Skills for an Uncertain World. Berrett-Koehler Publishers, 2009. 272 p.
 24. Талб Н.Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. М.: Колибри; Азбука-Аттикус, 2014. 768 с.
 25. Шаронов А. О концепции life-long learning, работе с собой и внешним миром, личной эффективности. Школа «Сколково», Москва, 2017. URL: <http://hr-elearning.ru/lekciya-prezidenta-skolkovolife-long-vuca-effectivnost/> (Дата обращения: 26.09.2020)
- Статья поступила в редакцию 18.09.20
После доработки 18.10.20
Принята к публикации 25.10.20

University Transformation Model: Theory and Practice

Svetlana G. Vinogradova – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Vice-Rector for Science and Strategic Development, e-mail: sgvin@norvuz.ru

Anastasia T. Smirnova – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Researcher of the Postgraduate Studies and Scientific Research Department, e-mail: smirnovaat@bk.ru

Norilsk State Industrial Institute, Norilsk, Russia

Address: 7, 50 let Otyabrya str., Norilsk, 663310, Russian Federation

Abstract. This article considers the identification of the VUCA-world influence as a modern reality on the transformation of University on the example of Norilsk State Industrial Institute, its internal development space. The research relies on various methods: case-method, foresight, design method, depth interviews with the most important stakeholders, theoretical and empirical methods, logical and system analysis, methods of description, forecast and peer review. The theoretical basis of the study is the methodology within the VUCA-Prime strategy. The way to build the inner space of University development starts with the definition of reference points and development of university transformation mechanisms in conditions of VUCA world, which is a significant context of modern reality. This reality is characterized by volatility, uncertainty, complexity, ambiguity. The authors present a model that has the potential to reduce uncertainty and transform qualitatively the inner space of the University.

Keywords: transformation of university, principle of uncertainty, VUCA world, university's inner space, Norilsk State Industrial Institute Development Program, VUCA-Prime strategy

Cite as: Vinogradova, S.G., Smirnova, A.T. (2020). University Transformation Model: Theory and Practice. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 129–140. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-129-140>

References

1. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University press, 256 p. (Russian Translation by A.M. Corbut, Moscow: HSE Publ., 2010, 304 p.)
2. Barnett, R. (1997). Realizing the University: inaugural lecture. London, Institute of Education. (Russian translation: *Alma mater (Vestnik vysshey shkoly) = Alma mater (Higher School Herald)*. 2008, no. 6, pp. 46–57)
3. Nandram, S., Bindlish, P. (Eds.). (2017). Managing VUCA Through Integrative Self-Management: How to Cope with Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity in Organizational Behavior (Management for Professionals). UK: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-52231-9

4. Drugova, E.A., Kalachikova, O.N. (2019). Understanding the Process of Decision-making in Universities in a VUCA-world. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 23 (1-2), pp. 81-92. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.01-2.006> (In Russ., abstract in Eng.)
5. Budanov, V.G., Arshinov, V.I., Lepsky, V.E., Svirsky, Ya. I. (2018). *Slozhnostnost' i problema edinstva znaniya* [Complexity and the Problem of Knowledge Unity. Issue 1: Towards a Strategy of Cognition of Complexity]. Moscow: RAS Institute of Philosophy Publ.; 105 p. (In Russ.)
6. Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Ed. Du Seuil, 158 p. (Russian Translation by Y.I. Svirskiy, ed. V.I. Arshinov, Moscow: Institute for general research in Humanities Publ., 2019. 284 p.)
7. Arshinov, V.I. (Ed.) (2011). *Synergetic Paradigm: Synergetics of Innovative Complexity: To the 70th Anniversary of V.I. Arshinov*: collection of papers. Moscow: Progress-Traditsiya Publ., 495 p. (In Russ.)
8. Asmolov, A.G., Shekhter, E.D., Chernorizov, A.M. (2020). Complexity as a Symbol of Human Cognition: From Postulate to the Subject of Research. *Voprosy psikhologii = Psychology Issues*. Vol. 66, no. 1, pp. 3-18 (In Russ., abstract in Eng.)
9. Ivakhnenko, E.N. (2013). Sociology Faces Complexity. *Vestnik RGGU. Seriya «Filosofskie nauki. Religiovedenie» = RGGU Bulletin. Series «Philosophical Sciences. Religious Studies»*. No. 11, pp. 90-101 (In Russ., abstract in Eng.)
10. Moiseev, N.N. (1998). *Rastavanie s prostotoi* [Parting with Simplicity]. Moscow: Agraf Publ., 480 p. (In Russ.)
11. Prigogine, I., Nicolis, G. (1989). *Exploring Complexity: An Introduction*. New York: W.H. Freeman, 313 p. (Russian Translation by V.F. Pastushenko: Moscow: LKI Publ., 2008, 352 p.)
12. Simondon, G. (1998). *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Paris: Editions Jérôme Millon, 271 p.
13. Toscano, A. (2006). *The Theatre of Production: Philosophy and Individuation between Kant and Deleuze*. London: Palgrave Macmillan, 249 p.
14. Bekker, I.L., Zhuravchik, V.N. (2009). [Educational Area as a Category of Sociology and Pedagogics]. *Izvestiya PGPU im. V.G. Belinsky* [News of V.G. Belinsky Penza State Pedagogical University]. No. 16, p. 132-140. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Kochetkov, M.V. (2013). Synergetic Methodological Concepts in Respect to Teacher-Student Development and Self-Development. *Alma mater (Vestnik vysshey shkoly) = Alma mater (Higher School Herald)*. No. 6, pp. 31-37. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Kochetkov, M.V. (2017). [Trinitarian-Synergetic Foundations of the Theory of Education]. *Pedagogika i Psikhologiya Obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*. No. 1, pp. 15-20. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Kochetkov, M.V. (2013). *Tselostnoe professional'noe samorazvitie prepodavatelya v sotvorcheskoi pedagogicheskoi deyatel'nosti* [Integral Professional Self-Development of a Teacher in Co-Creative Pedagogical Activity]. Krasnoyarsk: SibGTU, 288 p. (In Russ.)
18. Korsakova, T.V. (2019). Higher Education in VUCA-World: New Metaphor of University. *European Journal of Interdisciplinary Studies*. Vol. 5, no. 2, pp. 31-35.
19. Pfeffer, J., Salancik, G. (2003). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. Stanford: Stanford University Press, 336 p.
20. Freeman, R.E., Moutchnik, A. (2013). Stakeholder Management and CSR: Questions and Answers. *Umweltwirtschaftsforum*. Vol. 21, no. 1/2, pp. 5-9. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00550-013-0266-3>

21. Zborovskiy, G.E., Ambarova, P.A. (2016). Conceptual Foundations of the Transition to a Non-linear Model of Higher Education in the Region. *Ekonomika regiona = Economy of Region*. Vol. 12, no. 4, pp. 1157-1166. DOI: 10.17059/2016-4-17 (In Russ., abstract in Eng.)
22. David, P.A. (2000). *Path Dependence, its Critics and the Quest for 'Historical Economics'*. Stanford, CA: Economics Department. Working Paper № 00-011.2000.
23. Johansen, B. (2009). *Leaders Make the Future: Ten New Leadership Skills for an Uncertain World* (BK Business) Berrett-Koehler Publishers. 272 p.
24. Taleb, N.N. (2014). *Antifragile. Things That Gain from Disorder*. Random House Trade Paperbacks, 544 p. (Russian translation by N. Karaev, Moscow, Ko-libri; Azbuka-Attikus Publ., 2014, 768 p.)
25. Sharonov, A. (2017). *O Konceptsii Life-long Learning, Rabote s Sobo i Vneshnim Mirom, Lichnoi Effektivnosti* [About the Concept of Lifelong Learning, Working with Oneself and the Outside World, Personal Effectiveness]. Moscow: Skolkovo School. Available at: <http://hr-elearning.ru/lekciya-prezidenta-skolkovolife-long-vuca-effectivnost> (Accessed: 26.09.2020). (In Russ.)

The paper was submitted 18.09.20

Received after reworking 18.10.20

Accepted for publication 25.10.20



DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-141-152>

Работодатель как актор студентоцентрированного образования: опыт реализации

Дубров Дмитрий Владимирович – канд. техн. наук, доцент, ректор. E-mail: dubrov@ngs.ru

Кочетков Максим Владимирович – канд. техн. наук, доцент, кафедра электроэнергетики и автоматике. E-mail: m-kochetkov@yandex.ru

Стекланников Виталий Юрьевич – канд. пед. наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе. E-mail: v.steklyannikov@yandex.ru

Норильский государственный индустриальный институт, Норильск, Россия

Адрес: 663310, Россия, г. Норильск, ул. 50 лет Октября, 7

Аннотация. Рассматривается опыт Норильского государственного индустриального института по внедрению парадигмы студентоцентрированного обучения. На наш взгляд, она предполагает создание диалоговой атмосферы «преподаватель – студент – работодатель», для которой характерно уважительное отношение студента к преподавателю и работодателю, принятие их направляющего влияния на его личностное и профессиональное становление. Обсуждается модель формирования у студента жёстких и мягких компетенций, востребованных работодателем. Она заключается в оперативном реагировании вуза на актуальные потребности производства путём вынесения их при необходимости в систему дополнительного образования, а также в активном участии работодателя во всех звеньях образовательного процесса. Образовательная программа «Формирование soft skills на основе практики осознанности» на портале Норильского государственного индустриального института доступна для свободного ознакомления всем желающим.

Ключевые слова: конкурентная образовательная программа, Норильский государственный индустриальный институт, обучаемый, студентоцентрированная образовательная парадигма, личностно-ориентированный подход, карта компетенций, hard skills, soft skills, осознанность

Для цитирования: Дубров Д.В., Кочетков М.В., Стекланников В.Ю. Работодатель как актор студентоцентрированного образования: опыт реализации // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 141-152.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-141-152>

Введение

Категория «студентоцентрированное образование» (СЦО) становится всё более востребованной в дискурсе отечественных педагогических исследований. На наш взгляд, это вызвано участием российской системы высшего образования в строительстве европейского пространства Болонского процесса, а также усилившимся влиянием «мировой моды» на отечественную педагоги-

ческую мысль. Дело в том, что рейтинговая система оценки научной деятельности в вузах и научных учреждениях стимулирует публикации именно в зарубежных журналах. В этом немало положительного, например, интеграция российской науки в международное исследовательское и публикационное пространство. Вместе с тем, как и в любом сложном процессе, есть свои неоднозначные моменты. Один из них – во многом необо-

снованное, конъюнктурное «отступление» отечественного категориального аппарата и теоретических моделей под натиском заграничных аналогов или модных «авангардных» идей. Всё чаще возникает ощущение дежавю, когда, пробираясь сквозь тернии непривычных текстовых конструкций (прежде всего – из-за особенностей иностранного языка и жаргонизмов), обнаруживаем, что раскрываемое содержание уже знакомо из публикаций отечественных учёных. Нельзя приветствовать и сомнительные попытки внедрения иноземных педагогических новаций в весьма специфичное отечественное поле педагогической теории и практики без глубокого их теоретического осмысления¹.

Сказанное в полной мере справедливо в отношении студентоцентрированного образования. Соответствующая категория и парадигма самым активным образом используются в современной педагогике при анализе не только Болонского процесса, компетентностных образовательных моделей, но и всего спектра трансформационных явлений в образовании, в том числе в их цифровом аспекте [1–4]. Мы согласны с мнением от-

носительно того, что отечественный аналог «студентоцентрированной» теории и парадигмы – это личностно-ориентированный (личностно-деятельностный) подход [2]. Как и СЦО, личностно-ориентированный подход сфокусирован на субъектности обучающегося и в процессе образования, и в выборе его траектории.

Насколько сопоставимы СЦО и личностно-ориентированный подход, если погрузиться в детальный анализ их особенностей? Ответ на данный вопрос, безусловно, заслуживает отдельного внимания, которое потребует анализа огромного массива публикаций, прежде всего зарубежных. Впрочем, обсуждение сопоставимости студентоцентрированного и личностно-ориентированного подходов во всех аспектах для нас не является принципиально значимым в ракурсе заявленной проблематики. Для этого достаточно понимания общих концептов, свойственных и СЦО, и личностно-ориентированному подходу. Один из ключевых, на наш взгляд, заключён в абсолютно «студентоцентрированной» категории «обучающийся». Эта категория появилась в российском информационном и образовательном пространстве уже более 20 лет назад под эгидой гуманизации, а также личностно-ориентированной парадигмы – вместо категории «обучаемый». В настоящее время категория «обучающийся» абсолютно доминирует, что справедливо и в отношении современных нормативных правовых документов, регламентирующих отечественную образовательную деятельность.

Забегая вперёд, заметим, что «студентоцентрированность» современной вузовской образовательной практики в плане субъектности так называемого «обучающегося», по существу, противоречит педагогической, т.е. асимметричной природе образовательного взаимодействия «студент – преподаватель» [5–7]. Скорректировать отмеченное противоречие можно, если на качественно иной уровень выйдет взаимодействие в системе «преподаватель – студент – работодатель»,

¹ См., например: Кисель О.В., Дубских А.И., Бутова А.В. Трудности применения студентоцентрированного подхода в российском высшем образовании // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8–9. С. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103>; Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Аксенова Н.М. Многомерное пространство студентоцентрированного обучения // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3. С. 92–99. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.03.041>; Гнутова И.И. От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 86–95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95>; Малошонок Н.Г., Щеглова И.А. Модели организации обучения студентов: основные представления, преимущества и ограничения // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 107–120. DOI: [10.15826/umpa.2020.02.017](https://doi.org/10.15826/umpa.2020.02.017)

а именно в связи с созданием такой образовательной среды, которую отличает прежде всего уважение и принятие студентом направляющего влияния на своё развитие со стороны наставников (преподавателя и работодателя).

Активизация роли работодателя как одного из ведущих стейкхолдеров в связке «преподаватель-студент-работодатель» способна сделать образовательные программы конкурентоспособными, а подготовку будущего специалиста более эффективной и в этом смысле студентоцентрированной. Сразу отметим, что конкурентоспособные образовательные программы рассматриваются нами как актуальный инструмент совершенствования качества высшего образования [1, с. 25–27].

Данное исследование посвящено роли работодателя как ключевого актора во многих направлениях деятельности современного вуза, а также коррелирующим с обозначенным аспектом вопросам.

«Обучающийся» или «обучаемый»: суть проблемы

Практика реализации категорий «студентоцентрированность» и «обучающийся» обусловлена существенной методологической проблемой и СЦО, и личностно-ориентированного подхода. Отмеченная проблема, имеющая непосредственное отношение к статусу и роли работодателя в вузовской системе, вызвана неоправданно широким пониманием субъектности студента. Мы полагаем, что специфика педагогической деятельности связана, прежде всего с направляющим влиянием преподавателя на студента. Между тем в современной практике реализации и СЦО, и личностно-ориентированного обучения указанная специфика учитывается недостаточно. Поэтому более оправданным мы считаем термин «обучаемый» (а не «обучающийся») [5–7]. Не вдаваясь в анализ соответствующих аргументов, остановимся лишь на тех, что значимы для нашего контекста.

Как бы ни менялось содержание профессионального образования, какими бы диалогичными, креативными и самоактуализированными ни становились подходы к обучению, как бы ни трансформировались цели воспитания в условиях постмодерна и иных идеологических изменений общества, специфика институционального образования всегда будет опираться на некую желаемую модель профессионала и гражданина. Степень выраженности сформированных в результате образовательной деятельности качеств будущего специалиста как раз и выступает основанием для формального подтверждения вузом его квалификации, за что вуз несёт полную ответственность.

Сколь высоким уровнем мотивации, направленной на формирование собственной образовательной траектории, ни обладал бы студент, он никогда не может до конца, во всех деталях предвидеть желаемую профессиональную траекторию своего развития. Иначе нарушается логика поступательного образования человека, которая определяется деятельностью тех, кто считается профессионалом в своём деле. В этом процессе движения к новому в профессиональном и личностном аспектах важно не только ощущение студентом своей субъектности, но и доверие к наставникам – к их влиянию на своё изменение, к выбранным ими для этого соответствующим средствам и содержанию. Именно отмеченное доверие, уважение, которые являются исключительно значимыми психолого-педагогическими факторами изменения человека, явлено в категории «обучаемый» в отличие от категории «обучающийся» [5–7]. Мы считаем, что многовековые отечественные педагогические традиции отличают именно высокий авторитет и доверие к педагогу как ведущему фактору эффективности образования.

Увы, под влиянием идеологии гуманизации образования, личностно-ориентированной парадигмы, а также зарубежных «студентоцентрированных» идей категория «обучаемый» уступила своё место категории

«обучающийся». Если «обучающийся» сам себя обучает и воспитывает, то надо ли удивляться тому, что «педагог» стал вытесняться «работником образования», смысловые и законодательные задачи которого связаны с оказанием «образовательных услуг»?

Роль работодателя в вузовской системе во многом сродни преподавательской, а иногда и полностью совпадает с ней – в том случае, когда представителей работодателя непосредственно привлекают к преподавательской деятельности (это предусмотрено ФГОС ВО) или к наставничеству в ходе производственных практик. В работах о «студентоцентрированной» парадигме не сложно усмотреть ту же мысль, которую мы обнаружили в контексте анализа категории «обучающийся» [3, с. 122–124, с. 151–152; 4; 8, с. 127–128; 9, с. 137]. Взаимодействию с работодателем, казалось бы, уделяется немало внимания [3, с. 156; 4; 10–14]. Однако, как и преподаватель, работодатель оказывается в статусе, равноценном остальным составляющим образовательной среды: компьютерам, библиотечному фонду, средствам моделирования и мониторинга качественного образования и пр. В результате деятельность преподавателя и работодателя, хотя и обозначается как значимая, не выделяется своим особым, вершинным статусом в смысле определения содержания и средств образования, процесса его осуществления [3, с. 156–159; 4]. Таким образом, концептуальные причины данной ситуации вызваны недооценкой фактора авторитета для студента тех стейкхолдеров образовательной среды вуза, которые оказывают на него профессионально и личностно развивающее влияние.

Проблема роли работодателя непосредственно связана с качеством подготовки специалиста в вузе. Один из аспектов проблематики взаимодействия вуза с работодателем обусловлен реформированием учебных программ, а именно наличием постоянной и активной обратной связи с работодателем в определении актуальных компетенций специалиста, соответствующего оперативного

обновления учебной программы. Это одна из важнейших фокусных точек Болонского процесса [1, с. 26–27; 3, с. 156; 4] и студентоцентрированного обучения [9].

В свете обозначенной проблемы особый интерес вызывают образовательные программы вуза, их конкурентоспособность. Здесь имеет место одно из ключевых методологических противоречий: с одной стороны, программа должна перманентно обновляться, в том числе в ходе взаимодействия с работодателем, с другой – процедура подготовки и утверждения программ, организация в соответствии с ними учебного процесса, наоборот, стремятся к стабильному, устойчивому в плане обновления содержания состоянию. Указанное противоречие по мере ускорения темпа обновления профессионального знания в высшей школе будет только обостряться (особенно по инженерным направлениям подготовки).

Hard skills «завтрашнего» дня.

Как мы их формируем?

Очевидное и легко реализуемое, на первый взгляд, направление участия работодателя в подготовке качественного специалиста – это его экспертное мнение об уровне подготовки выпускника вуза к работе на производстве, иными словами, об уровне сформированности его жёстких компетенций. Но мировая практика показывает, что, несмотря на некоторые исключения (как это имеет место, например, в Германии) [3, с. 75], в целом, вопреки заинтересованности в квалифицированных кадрах, обеспечение активного участия представителей работодателя в деятельности вуза, в том числе в определении востребованных квалификационных требований к выпускнику – большая проблема для учебного заведения.

В этом смысле Норильский государственный индустриальный институт является положительным примером. Будучи единственным вузом на территории всего Таймырского полуострова, находясь на значительном удалении от других городов и иных населён-

ных пунктов Красноярского края, он отнюдь не обделён пристальным вниманием и помощью со стороны работодателя. Созданный под кадровые нужды региона, НГИИ на протяжении всего своего существования активно сотрудничает со своим стратегическим партнёром, градообразующим предприятием – Заполярным Филиалом ПАО «ГМК «Норильский никель»». Вследствие этого вся подготовка будущего инженера как работника компании полностью обусловлена теми требованиями, которые работодатель предъявляет к будущему выпускнику.

Компетенции выпускника принято сегодня делить на две большие составляющие, обозначаемые в образовательном обиходе в качестве *hard skills* и *soft skills* (жёстких и мягких компетенций). При этом *hard skills* – это компетенции, позволяющие выпускнику быть конкурентноспособным в профессиональной деятельности (профессиональные компетенции), тогда как область применения *soft skills* – не только работа или учёба, но и обычные, бытовые ситуации (универсальные компетенции). Без них, как известно, невозможна полноценная самореализация выпускника во всех без исключения отношениях и сферах деятельности.

Основную проблему, связанную с формированием жёстких компетенций, можно сформулировать так. Пока вуз в течение четырёх-пяти с половиной лет формирует *hard skills* будущего специалиста, они в силу объективных обстоятельств (обновления производственных мощностей, модернизации производственного цикла и т.д.) уже устаревают. А оперативно переформатировать образовательную программу вуз, в соответствии с существующими нормативами, не имеет возможности. Как быть? В НГИИ данную проблему решили, переведя её в разряд образовательных задач. Весь спектр *hard skills* будущего специалиста наш вуз формирует в жёсткой связке с работодателем. Для этого в образовательный процесс по каждому направлению подготовки (специальности) введены так называемые *карты ком-*

петенций, которые формируются на основе запроса работодателя. Именно он диктует вузу, какие именно компетенции должны быть сформированы. Корректировка карт компетенций происходит ежегодно.

Карта компетенций формируется на основе *модели компетенций*, составленной представителями работодателя по каждому направлению подготовки (специальности). Модель компетенций состоит из типовых разделов. Проиллюстрируем это на примере модели компетенций по направлению подготовки «Электроэнергетика и электротехника». Модель компетенций будущего электроэнергетика включает в себя двенадцать *блоков компетенций*: электроснабжение, тепловодоснабжение, воздушоснабжение, система мазутного хозяйства и др. Каждый блок компетенций содержит необходимые детализирующие компетенции. Например, в *блок электроснабжения* входят такие *компетенции*, как эксплуатация и ремонт подстанций и распределительных устройств, эксплуатация и ремонт кабельных и воздушных линий, эксплуатация и ремонт электроприводов постоянного и переменного тока. Каждая компетенция, в свою очередь, измеряется на основе *описания индикаторов* посредством перечисления знаний и умений, соответствующих данной компетенции.

В том случае, когда те или иные жёсткие компетенции не представляется возможным оперативно включить в учебный план направления подготовки (специальности), мы выносим их освоение в систему дополнительного профессионального образования (ДПО). Иными словами, наряду с введением карт компетенций, позволяющих формировать востребованные работодателем жёсткие компетенции, мы предложили ещё одно неординарное решение преодоления разрыва между актуальными требованиями работодателя и не поспевающими за ними вузовскими образовательными программами. На завершающем этапе обучения, в течение двух последних семестров, мы предоставили студентам возможность обучения

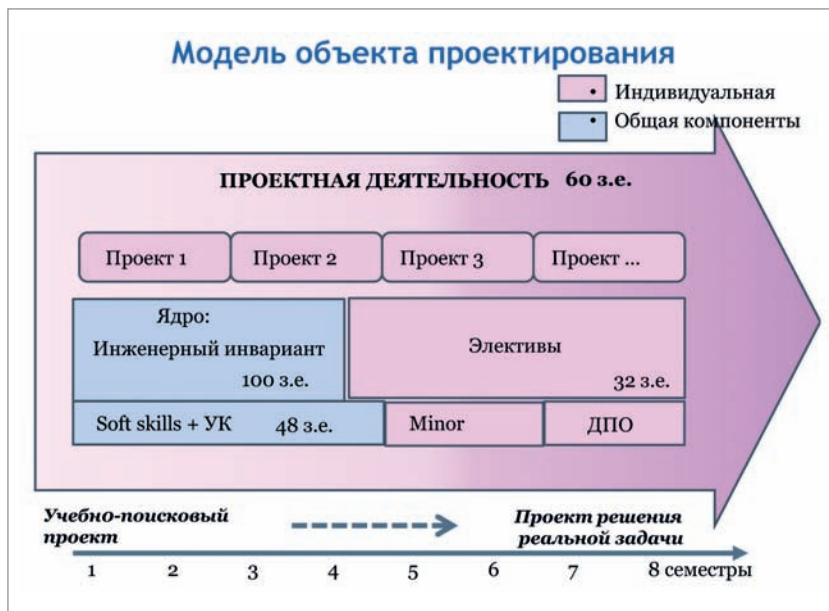


Рис. 1. Модель объекта проектирования

Fig. 1. Design object model

по программам ДПО, реализуемым Центром переподготовки и повышения квалификации, параллельно с освоением основных образовательных программ. При этом основная и дополнительная образовательные программы разведены во времени: первая реализуется днём, в первой половине дня, вторая – вечером. Предлагаемые программы ДПО с лихвой восполняют недостающие жёсткие компетенции, адаптируя студента к производственным реалиям завтрашнего, а не вчерашнего дня.

Эта идея ректора НГИИ – вывести дефицитные *hard skills* в систему ДПО, дающая вузу гораздо больше степеней свободы в формировании содержания образовательного процесса, нежели система ВО, – возникла во время обучения руководителей вуза в ВШУ «Сколково» в составе экспертной группы «Инженерное образование». Она сразу же вызвала неподдельный интерес коллег – представителей иных российских вузов (ректоров, проректоров, деканов) и легла в основу защиты проекта нашей экспертной группы «Технический университет

как драйвер социально-экономического развития региона» (Рис. 1)

Однако участие работодателя в образовательном процессе отнюдь не ограничивается составлением моделей и карт жёстких компетенций. Напротив, он является активным участником образовательного процесса на всём его протяжении. Достигается это посредством привлечения наиболее компетентных представителей работодателя («производственников») в качестве преподавателей. Так, на условиях штатного совместительства или по договорам гражданско-правового характера в институте работает 49% ППС. Ещё одним важнейшим фактором профессионального становления будущего инженера являются уникальные по своему разнообразию и содержанию производственные практики студентов. Как следствие, все выпускные квалификационные работы (ВКР) студентов выполняются на материале реального, живого производственного процесса. Как показывает наш опыт непосредственного общения с руководителями российских вузов, в том числе вузов ведущих, сам факт

такой возможности вызывает у них искреннее удивление и – чего греха таить! – зависть.

Чтобы не быть голословными, приведём в качестве примера несколько тем ВКР по кафедре металлургии цветных металлов:

- Разработка схемы очистки промышленных сточных вод Медного завода с уменьшением потерь цветных металлов с ними;

- Проект передела водной грануляции металлического сплава, полученного в процессе непрерывного конвертирования штейнов ПВ производительностью 300 тыс. тонн в год по металлическому сплаву (Надеждинский металлургический завод им. Б.И. Колесникова);

- Проект передела нейтрализации H_2SO_4 , полученной из технологических газов ПВП производительностью 25 тыс. тонн в год по серной кислоте (Медный завод).

Наконец, итоговая аттестация студентов также проходит при непосредственном участии и под руководством представителей работодателя: в состав ГЭК в качестве её членов и председателей всегда входят его представители. Так, председатели ГЭК в 2021 г. у нас будут представлены начальниками управлений, главным маркшейдером – директором Центра маркшейдерских работ, директором Департамента горного производства (ЗФ ПАО «ГМК «Норильский никель»»), главным энергетиком г. Норильска (Администрация г. Норильска) и другими руководителями предприятий и подразделений работодателя.

Формирование soft skills

на основе практики осознанности

Одно из наиболее слабых звеньев в подготовке будущих инженеров сегодня – низкий уровень их универсальных компетенций, или soft skills. Сегодня soft skills – это не просто модные фантазии теоретиков в области прогнозирования будущего, это конкретный запрос работодателя. Дело в том, что нынешнее поколение студентов – это молодые люди, родившиеся после 2000 г., т.е. в эпо-

ху Интернета. По статистике, они уделяют смартфонам, планшетам и иным гаджетам не менее восьми часов в день, вследствие чего живут в первую очередь в мире виртуального общения. Стоит ли говорить о том, что гаджеты отнюдь не способствуют формированию навыков, вырабатываемых в коммуникативных связях на основе живого общения или, как принято говорить сегодня, в режиме «face-to-face». Обратная сторона онлайн-коммуникаций хорошо известна – это отсутствие навыков устойчивой концентрации внимания, неумение устанавливать и поддерживать социальные связи, контролировать эмоции, управлять стрессом и т.д. Между тем именно социальные компетенции, а не профессиональные знания, умения и навыки из тех или иных областей науки и техники в первую очередь позволяют человеку быть успешным и достигать поставленных целей в учёбе, работе, в личных отношениях. Поэтому социальные навыки из разряда soft skills относятся современными аналитиками к ключевым компетенциям XXI века.

Социальные компетенции, как уже отмечалось, формируются через деятельность и общение (в том числе через их искусственным образом организованные образовательные аналоги – тренинги), а традиционный образовательный формат средней и высшей школы не предусматривает такой возможности. Иными словами, ни школа, ни вуз такие социальные компетенции (soft skills) у обучаемых не формируют, в то время как насущная потребность в них есть. Учитывая эти образовательные дефициты высшей школы, мы разработали образовательную программу дополнительного профессионального образования «Формирование soft skills на основе практики осознанности» [15; 16]. Программа выполнена в формате MOOK (массового обучающего онлайн-курса) на финансовые средства работодателя в рамках грантовой благотворительной программы «Мир новых возможностей». Программа была успешно апробирована при реализации грантового проекта



«Онлайн-школа социальных компетенций» с бюджетом 1,25 млн. руб. Ирония произошедшего состоит в том, что такая ключевая причина дефицита компетенций soft skills, как цифровизация, в данном проекте становится одним из средств его устранения.

Образовательная программа «Формирование soft skills на основе практики осознанности» формирует три базовые компетенции: управление вниманием на основе его разделения (осознанность), управление собственными эмоциями и управление отношениями. Именно эти компетенции из разряда soft skills были выделены работодателем в качестве наиболее востребованных в производственном процессе. При этом корневой, базовой компетенцией в этой тройке выступает практика управления вниманием. Это способность разделять внимание, одновременно удерживая его на себе (первоначально – на теле, затем – на эмоциях и мыслях) и той текущей деятельности, которая выполняется в настоящий момент.

Наиболее распространённое обозначение этого навыка – осознанность. Один из ведущих экспертов в области компетенций будущего Павел Лукша считает осознанность ключевой компетенцией XXI века. Так, представляя результаты международного проекта «Глобальное будущее образования», он отметил, что «тема осознанности станет ведущей компетенцией XXI века, без которой мы фактически не выживем» [15, с. 5].

Образовательная программа «Формирование soft skills на основе практики осознанности» выложена в формате MOOK на портале Норильского государственного индустриального института, на страничке «Онлайн-школа социальных компетенций». Пройти обучение по этой программе может каждый желающий, в том числе студент другого вуза. Что немаловажно, плата за обучение по данной программе не взимается.

Формирование soft skills, конечно же, не ограничивается данным онлайн-курсом, напротив, как и в любом другом вузе, наши студенты принимают активное участие в студенческом самоуправлении и во всех мероприятиях (в том числе с участием работодателей), предусмотренных планами воспитательной работы кафедр, факультетов и института в целом. Благодаря этому они включаются в процессы социализации, взрослеют, набирают жизненный опыт, формируя тем самым столь необходимые мягкие компетенции.

Отдельно отметим, что в институте реализуется целый спектр мероприятий, благоприятствующих диалогу работодателя с образовательной средой, включая студенчество. Это и стратегические сессии в рамках Программы развития НГИИ, и научные форумы различного уровня: международный конкурс-семинар «Таймырские чтения», международная научная конференция «Освоение Арктики: природа, город, человек», международная конференция «Научный потенциал Арктики». Особого внимания заслуживают такие значимые для интеграции работодателя в вузовскую среду мероприятия, как заседания на базе института Обще-

ственной палаты г. Норильска, иных экспертных площадок городского и районного уровней, встречи представителей оргкомитетов Программы развития НГИИ и Фонда развития НГИИ, учредителей ассоциации выпускников НГИИ.

Взаимодействие с выпускниками вуза, пожалуй, самое разноплановое и многостороннее направление. Это и разноформатные встречи выпускников в стенах *Alma mater* друг с другом, со студенческой аудиторией, и специальный сайт для повседневного общения и информирования (например, о возможностях повышения в стенах института своей квалификации, о различных вариантах трудоустройства, участия в научно-исследовательских и общественных институтских проектах).

Учитывая вышесказанное и возвращаясь к теоретическому аспекту настоящего исследования, заметим, что достаточно эффективное, на наш взгляд, взаимодействие с работодателем определяется одним весомым обстоятельством, во многом диссонирующим, на наш взгляд, со «сверхсубъектной» установкой СЦО и личностно-ориентированного подхода, – атмосферой уважения к педагогическому сообществу и представителям производства. Голос студенчества слышен в диалогической среде созданного в НГИИ общения «преподаватель – студент – работодатель». Однако ведущая, направляющая, наставническая линия отмеченной среды является доминирующей.

Такой результат справедливо назвать естественным, эволюционным продуктом многолетней работы, основывающейся на веками устоявшихся отечественных педагогических традициях. Именно полученные результаты побудили нас к переосмыслению «студентоцентрированных» методологических основ СЦО и личностно-ориентированного образования. Эволюционность же, в свою очередь, во многом детерминирована отмеченной ранее уникальностью НГИИ, где на протяжении всего периода его существования имела место тесная взаимосвязь вуза

с производством, с работодателем – ПАО «ГМК «Норильский никель». Примечательно, что около двух третей руководителей подразделений Заполярного филиала Компании являются выпускниками института. Иными словами, Норильский государственный индустриальный институт – их *Alma mater* во всех смыслах этого слова.

Выводы

Студентоцентрированному образованию в проекции на отечественную теорию и практику близок личностно-ориентированный подход (теория, парадигма). СЦО и личностно-ориентированный подход роднит и общая методологическая проблема – увеличение роли студента в самостоятельном выборе им содержания, средств и траектории профессионального развития. На наш взгляд, специфика педагогической деятельности состоит в направляющем влиянии наставника (преподавателя, работодателя) на студента. В этой связи нам представляется более корректным использование категории «обучаемый», а не «обучающийся» в российском нормативном правовом поле и учебно-научных и методических публикациях.

Эффективное участие работодателя в современном профессиональном образовании – это залог его эффективности, в частности, в связи с разработкой конкурентоспособных учебных программ. Предложена стратегия реагирования высшего образования на динамично меняющиеся требования к выпускнику вуза. Она основывается на активном участии представителей производственных сфер деятельности в определении актуальных жёстких компетенций выпускника вуза, формирование которых выносятся в систему ДПО. При этом на всех этапах образовательного процесса в системе ВО и ДПО непосредственное участие принимают специалисты-производственники.

Развитие мягких компетенций происходит в контексте диалоговой среды «преподаватель – студент – работодатель», которая складывается из комплекса образователь-

ных, воспитательных и научно-практических мероприятий, деятельности экспертных площадок, работы общественных институтов города, сообщества выпускников вуза. Образовательная программа «Формирование soft skills на основе практики осознанности», размещённая на портале НГИИ, доступна для ознакомления не только студенту или выпускнику НГИИ, но и любому заинтересованному лицу.

Теория и практика эффективной реализации студентоцентрированного образования и с позиции формирования жёстких компетенций, и с позиции развития мягких компетенций возможны при наличии единого объединяющего фактора – атмосферы уважительного, доверительного отношения к наставникам (преподавателю, работодателю), что в методологическом плане коррелирует со специфической особенностью педагогической деятельности – направляющим, развивающим влиянием на студента педагога, причём и в профессиональном, и в личностном аспектах.

Литература

1. Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Конкурентоспособные образовательные программы: к формированию концепции // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 24–39.
2. Космачева Л.М., Коровушкина Е.А. Студентоцентрированное образование как условие реализации основных образовательных программ ВПО // Вестник РМАТ. 2011. № 2. С. 96–99.
3. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 352 с.
4. Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010.
5. Кочетков М.В. Обучаемые или обучающиеся? // Высшее образование в России. 2004. № 8. С. 130–131.
6. Кочетков М.В. «Обучающийся» – дань моде или торжество гуманизации? // Высшее образование в России. 2011. № 3. С. 126–128.
7. Кочетков М.В. Обучающий или обслуживающий? Размышления в связи с Федеральным законом «Об образовании в РФ» // Педагогика. 2017. № 10. С. 62–68.
8. Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Оптика взгляда на будущее (статья 3) // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 120–132.
9. Носко И.В. Студентоцентрированное образование как основополагающий принцип болонских реформ в высшей школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1 (4). С. 136–138.
10. Kolster R., Westerheijden Don F., Frederiks M. Learning for employability: Integrating employability into professional bachelor programmes and quality assurance in four higher education systems. Report at 9th European Quality Assurance Forum, Barcelona, Spain, 2014. URL: https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/14003222/Ia_3_Kolster_Westerheijden_Frederiks.sflb.pdf
11. Schuwer R., Kusters R. Mass Customization of Education by an Institution of HE: What Can We Learn from Industry? // International Review of Research in Open and Distance Learning. 2014. Vol. 15. No. 2. P. 1–25. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1704>
12. Антоненко Н.А., Асаева Т.А., Тихонова О.В., Гречушкина Н.В. Кастомизированный подход к реализации образовательных программ при подготовке инженерных кадров // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 144–156. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-144-156>
13. Марутина М.В. Исследование системы взаимодействия вуза и предприятий работодателей в качественной подготовке квалифицированных кадров // Теория и практика современной науки. 2017. № 5(23). С. 1206–1210.
14. Леушин И.О., Леушина И.В. Кастомизация выпускника вуза: иллюзия или требование времени? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 7. С. 56–63. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-56-63>
15. Стекланников В.Ю. Формирование soft skills на основе практики осознанности: учебное пособие. Норильск: Норильский гос. индустриальный институт, 2020. 95 с.
16. Стекланников В.Ю. Формирование soft skills на основе практики осознанности. URL: <https://learn.norvuz.ru/course/view.php?id=3>

Статья поступила в редакцию 27.09.20

Принята к публикации 22.10.20

Employer as an Actor of Student-Centered Education: Implementation Experience

Dmitry V. Dubrov – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., Rector of Norilsk State Industrial Institute, e-mail: dubrov@ngs.ru

Maksim V. Kochetkov – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., e-mail: m-kochetkov@yandex.ru

Vitaly Y. Steklyannikov – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Vice-Rector for Educational Work of Norilsk State Industrial Institute, e-mail: v.steklyannikov@yandex.ru

Norilsk State Industrial Institute, Norilsk, Russia

Address: 7, 50 let Oktyabrya str., Norilsk, 663310, Russian Federation

Abstract. The methodological problem of student-centered education and the person-oriented paradigm is revealed. The article considers the experience of Norilsk State Industrial Institute on the creation of a dialogue atmosphere «teacher – student – employer», which is characterized by respectful attitude of a student towards a teacher and employer. Our approach implies that student accepts a guiding influence of teacher and employer on his/her personal and professional development. The authors dwell on the model that has been introduced in the educational process to develop hard and soft skills in students demanded by the employer. The employer compiles competency models for every training area. According to these models, the University forms competency maps. A rapid response of the university to the formation of the relevant hard and soft skills is possible due to introducing them into the system of supplementary education, as well as the active participation of the employer at all stages of the educational process. The educational program «Formation of soft skills based on the practice of mindfulness» on the portal of the Norilsk State Industrial Institute is available for free and free training for everyone.

Keywords: competitive education program, Norilsk State Industrial Institute, student-centered educational paradigm, person-oriented approach, competency map, hard skills, soft skills, awareness

Cite as: Dubrov, D.V., Kochetkov, M.V., Steklyannikov, V.Yu. (2020). Employer as an Actor of Student-Centered Education: Implementation Experience. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 141-152. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-141-152>

References

1. Baidenko, V.I., Selezneva, N.A. (2011). Competitive Education Programmes – on Forming the Conception. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 24-39. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Kosmacheva, L.M., Korovushkina, E.A. (2011). Student-Centered Education as a Condition for Implementing the Main Educational Programs of Higher Education Institutions. *Vestnik RMAT = Vestnik RIAT*. No. 2, pp. 96-99. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Baidenko, V.I. (Ed). (2010). *Osnovnye Tendentsii Razvitiya Vysshego Obrazovaniya: Global'nye i Bolonskie Izmereniya* [Main Trends in the Development of Higher Education: Global and Bologna Changes]. Moscow: Research Centre for Problems of Quality Training Publ., 352 p. (In Russ.)
4. *Student-Centred Learning. Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions* ESU. Brussels, October 2010.
5. Kochetkov, M.V. (2004). [Self-educating or Trainee]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8, pp. 130-131. (In Russ.).

6. Kochetkov, M.V. (2011). Self-Educating – A Tribute to Fashion or a Celebration of Humanization? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 126-128. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Kochetkov, M.V. (2017). Teaching or Serving? Reflections in Connection with the Federal Law “On Education in the Russian Federation”. *Pedagogika = Pedagogy*. No. 10, pp. 62-68. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Baidenko, V.I., Selezneva, N.A. (2017). Optics of Looking to the Future (Paper 3). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 120-132. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Nosko, I.V. (2011). Student-Centered Education as a Fundamental Principle of the Bologna Reforms in Higher Education. *Vektor Nauki Tol'yatinskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Seriya: Pedagogika, Psibologiya = Science Vector of Tolyatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. No. 1, pp. 136-138. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Kolster, R., Westerheijden Don, F., Frederiks, M. (2014). *Learning for Employability: Integrating Employability into Professional Bachelor Programmes and Quality Assurance in four Higher Education Systems*. Report at 9th European Quality Assurance Forum, Barcelona, Spain. Available at: URL: https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/14003222/Ia_3_Kolster_Westerheijden_Frederiks.sflb.pdf
11. Schuwer, R., Kusters, R. (2014). Mass Customization of Education by an Institution of HE: What Can We Learn from Industry? *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 15, no. 2, pp. 1-25. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i2.1704>
12. Antonenko, N.A., Asaeva, T.A., Tikhonova, O.V., Grechushkina, N.V. (2020). Customized Approach to the Implementation of Educational Programs for Training Engineers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 144-156. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-144-156>
13. Marutina, M.V. (2017). A Study of the System Interaction of Universities and Enterprises – Employers in High-Quality Training of Qualified Personnel. *Teoriya i praktika sovremennoi nauki = Theory and Practice of Modern Science*. No. 5(23), pp. 1206-1210 (In Russ., abstract in Eng.)
14. Leushin, I.O., Leushina, I.V. (2020). Customization of a University Graduate: Illusion or Requirement of Time? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 7, pp. 56-63. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-56-63>
15. Steklyannikov, V.Yu. (2020). *Formirovanie Soft Skills na Osnove Praktiki Osoznannosti* [Forming Soft Skills Based on Awareness Practice]. Norilsk: Norilsk State Industrial Institute Publ., 95 p. (In Russ.).
16. Steklyannikov, V.Yu. *Forming Soft Skills Based on Awareness Practice* (MOOC). Available at: <https://learn.norvuz.ru/course/view.php?id=3> (In Russ.).

*The paper was submitted 27.09.20
Accepted for publication 22.10.20*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-153-166>

Инновации в образовании. Как отделить зёрна от плевел?

Кочетков Максим Владимирович – канд. техн. наук, доцент. E-mail: m-kochetkov@yandex.ru
Норильский государственный индустриальный институт, Норильск, Россия
Адрес: 663310, Россия, г. Норильск, ул. 50 лет Октября, 7

***Аннотация.** Исследуются критерии педагогической инноватики, которые могут помочь обнаружить псевдоинновационные явления в высшей школе. Наряду с выраженной оригинальностью образовательного новшества и его эффективностью, предлагается такой основообразующий критерий, как адекватность рассматриваемого педагогического опыта передовым научно-технологическим вызовам времени, а также решению приоритетных социальных задач общества. Отмеченный критерий соответствует узкому пониманию инновации, которое соотносится с системой «научная новизна – технологический (социальный) проект – разработка – внедрение». Данная дефиниция категории «инновация» в её целеуказующем аспекте задана контекстом развития и сохранения антропологического потенциала социума в целом и образования в частности.*

Актуальность предложенного критерия раскрывается в ходе критического анализа научной публикации, посвящённой педагогическому опыту в системе военного образования. Обобщаются антиинновационные системные эффекты так называемого «инновационного подхода», в ходе анализа актуализируется универсальная для инженерного образования проблема соответствия образовательных новаций самым передовым научно-технологическим вызовам времени. Усилия по развитию образовательной среды вуза в направлении самых передовых мировых инноваций названы симметричными мерами модернизации высшей школы.

В контексте изучения особенностей развивающейся научно-технической революции вводится понятие «ассиметричное» реагирование на инновационные вызовы времени и с учётом достижений отечественных и зарубежных учёных разрабатывается комплекс «ассиметричных» мер. Они обусловлены развитием универсальных базовых информационных и творческих компетенций, а также гуманитарной и экономической направленностью подготовки, внедрением прежде всего STEM-направлений школьного образования, имитационно-дистанционных средств обучения, технически-инновационных педагогических технологий.

***Ключевые слова:** инженерное образование, педагогическая инновация, критерии педагогической инновации, STEM-направления, концепция CDIO, информатизация, перевёрнутое обучение, нетрадиционное обучение, смешанное обучение*

***Для цитирования:** Кочетков М.В. Инновации в образовании. Как отделить зёрна от плевел? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 153-166.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-153-166>

Постановка задачи исследования

Пожалуй, самой динамичной по набору популярности категорией в последние годы стала «инновация», причём не только в России, но и во многих развивающихся странах

[1–5]. В отношении образовательных задач «инновация» употребляется в самых разнообразных словосочетаниях, как-то: «инновационный подход», «инновационное обучение», «педагогические инновации»,

«инновационное образование», «инновационная среда», «инновационный вуз», «инновационные компетенции» и т.д. и т.п. Причина тому – объективные мировые тенденции нарастающего темпа инноваций, соответствие которым для России – это, без преувеличения, вопрос сохранения государственности. Система образования не могла не откликнуться на запрос времени.

В нашей работе [6] показано, что фундаментальные исследования критериев педагогической инновации, по сути, не согласуются с нормативно-правовыми документами самого высокого уровня, которые определяют стратегию социально-экономического развития страны (нацеленность на производственную, высокотехнологическую инноватику, реализацию национальных проектов в соответствии с наиболее злободневными социальными задачами). Как известно, устоявшиеся в педагогике методологические основания педагогической инноватики представлены работами Э.Ф. Зеера, С.А. Новосёлова, Э.Э. Сыманюка¹, П.И. Пидкасистого², А.В. Хуторского³ и др. Они посвящены специфическим особенностям педагогического творчества. При этом исключительно редко встречаются акценты на тех смыслах, которые заложены в концептуальных программных документах развития страны. В результате сегодня в широком поле соответствующих публикаций под инновациями понимается всё, что, по мнению носителей

педагогического опыта, характеризуется новизной. Даже эффективность новшества, как это будет проиллюстрировано ниже на отдельном примере, не всегда удостоивается хотя бы поверхностного обоснования. Отмеченное несоответствие смысла категории «инновация» концептуальным документам – одна из причин псевдоинновационных процессов в образовании [7].

Нами в результате междисциплинарного социокультурного исследования [6] предложено два определения инновации. Первое, наиболее широкое – это любые новые способы создания дополнительной стоимости в самых различных сферах человеческой деятельности, а также нововведения, нацеленные на сохранение и развитие антропологического потенциала социума, его благополучное существование. Второе определение инновации в узком смысле – это нововведения, проистекающие из фундаментального научного знания, находящие продолжение в научно-технической или социальной сферах и характеризующиеся экономической эффективностью или выраженными социально значимыми эффектами. С учётом последнего определения, т.е. «узкого понимания» данной категории, которое больше согласуется с программными документами развития российского общества, нами предложена система из трёх критериев педагогической инновации:

1) решение глобальных социальных задач развития общества, благоприятствование передовым научно-технологическим достижениям;

2) эффективность нововведения;

3) существенная новизна в заявляемом инновационном ракурсе (методика обучения, образовательный подход, образовательная среда и т.п.) [6].

Любые позитивные новшества в системе образования, безусловно, нацелены на сохранение антропологического потенциала социума. Таким образом, наиболее широкая трактовка категории «инновация» позволяет считать инновацией любой педагогиче-

¹ Зеер Э.Ф., Новосёлов С.А., Сыманюк Э.Э. Институциональный подход к инновациям в образовании // *Инновации в образовании*. 2010. № 1. С. 52–64; Зеер Э.Ф., Новосёлов С.А., Сыманюк Э.Э. Инновации как форма интеграции педагогической науки и образовательной практики // *Педагогическое образование в России*. 2011. № 2. С. 155–163.

² Педагогика: учеб. пособие для студ. педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2006. 608 с.

³ Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 256 с.

ский опыт, который характеризуется ярко выраженной новизной. Однако мы настоятельно рекомендуем употреблять категорию «инновация» только в том случае, когда очевидна корреляция рассматриваемого педагогического опыта с самыми передовыми технологическими инновациями или стратегически приоритетными социальными задачами развития общества. Ориентир – представленные выше критерии. В остальных случаях вместо термина «инновация» целесообразно использовать такие синонимичные понятия, как «новация», «новаторство», «новшество», «творение». Подходящие примеры употребления категории «инновация» приводятся в работах И.Е. Задорожнюка [8], Н.Г. Стронгина и Е.В. Чупрунова [9].

Предлагаемое терминологическое разграничение отвечает как специфике российского образования с его ориентацией на концептуальные документы развития общества, так и англоязычному научному дискурсу, учитывая, что одинаково верным переводом с английского «innovation» будет и «инновация», и «новация» («новшество», «нововведение»). Не менее строго следует относиться и к другим критериям инновационности – новизне и эффективности.

Задача предлагаемого исследования состоит в дальнейшем обосновании актуальности упорядочения практик употребления категории «инновация» в контексте специфических особенностей прежде всего инженерного образования, имея в виду характерную для него проблему реагирования на ускоряющиеся темпы научно-технического прогресса.

Критика публикации, посвящённой «инновационному подходу»

Как отмечалось, употребление категории «инновация» стало популярным. Нами будет выбран лишь один, на наш взгляд весьма показательный пример негативных последствий употребления этого термина. Поводом послужила научная статья В.С. Добровольского и Г.Г. Шпакова под названием «Ин-

новационный подход к повышению качества военного обучения студентов» [10]. Учёными критикуется сложившаяся в учебном заведении система военного образования и предлагается ряд составляющих, совокупность которых позволяет, на их взгляд, назвать систему инновационной. Составляющие следующие: «правовая, содержательная, организационная, методическая, научная, технико-технологическая, контрольная, мотивационная, воспитательная, кадровая, экономическая» [10, с. 141].

Описание содержания «составляющих» носит, на наш взгляд, тривиальный характер, во всяком случае, назвать их совокупность инновационным подходом, учитывая подразумеваемую в таком случае ярко выраженную новизну, крайне сложно. Какое-либо описание эксперимента в работе отсутствует. А ведь доказать ярко выраженную новизну в результате системного эффекта от применения совокупности достаточно очевидных составляющих, непросто.

Яркой новизной для нас выделился лишь один фрагмент в работе. Так, при детализации организационной составляющей «инновационного подхода» пишется буквально следующее: «представляется целесообразным рекомендовать студентам учебных взводов к началу прохождения соответствующей дисциплины курса разрабатывать в электронном формате типовой вариант опорного конспекта по всей её тематике на основе методических разработок под руководством преподавателя военной кафедры» [10, с. 145]. Рекомендацию предваряет констатация крайне низкой эффективности сложившейся практики конспектирования студентами в ходе самостоятельной подготовки того учебного материала, который соответствует тематике предшествующего аудиторного занятия (по всей видимости, лекционного) [10, с. 143–144]. Сложившаяся в настоящее время система военного образования в вузе с её пристрастием к тотальному конспектированию в рамках привычной схемы освоения нового учебного материала («теоретическое

обучение на учебном занятии» – «самостоятельная подготовка») названа в статье традиционной. Предлагаемое в цитируемом тексте педагогическое нововведение, на наш взгляд, характеризуется не столько организационной, сколько существенной методической новизной, во всяком случае, нам не встречались описания подобного опыта. Наиболее близкой является технология «перевёрнутый класс», которая в отечественной педагогике носит название «нетрадиционная последовательность проведения занятий» [6]. Нетрадиционность связана с тем, что фундаментальному теоретическому обучению, например, в виде лекционного занятия, предшествует определённым образом организованная самостоятельная подготовка студентов, а также проведение семинарского или практического занятий в различных вариациях. Семинарские или практические занятия, организуемые до лекции, призваны активизировать познавательный интерес к изучаемой области знания, способствовать пониманию её проблематики, самоактуализации обучаемыми тех фундаментальных вопросов, которые раскрываются на лекции.

Если, как это следует из рассуждений В.С. Добровольского и Г.Г. Шпакова, под руководством преподавателя в ходе самостоятельной подготовки, которая предшествует лекциям по учебной дисциплине, студенты сначала что-то конспектируют по всей учебной дисциплине, таким образом проникаясь проблематикой предстоящей фундаментальной подготовки, то последняя, безусловно, будет осуществляться более эффективно. Мы бы назвали такой подход не инновационным, а нетрадиционным. Это вполне согласуется с логикой противопоставления в работе В.С. Добровольского и Г.Г. Шпакова «инновационного подхода» «нетрадиционному подходу». Усиливающий довод связан с упомянутой методикой «нетрадиционная последовательность проведения учебных занятий»: её идеи действительно близки тому, что предлагают военные учёные. Так, организация

до лекций самостоятельной подготовки при направляющем влиянии преподавателя напоминает некое подобие семинарского занятия или серии таковых. Ведь обсуждение студентами с участием педагога в ходе конспектирования тех вопросов, которые будут углублённо изучаться на предстоящем лекционном занятии, как раз и является ключевым признаком семинара. В свою очередь, возмёмся утверждать, что в процессе конспектирования в присутствии педагога учебного материала инициация со стороны обучаемых обсуждения тех учебных вопросов, фундаментальное освоение которых только предстоит в ближайшее время, носит неизбежный характер: если преподаватель не самоустраняется от обсуждения, то оно возникнет естественным образом. Итак, наименование «нетрадиционный подход» предлагается нами в качестве альтернативы его нынешнему наименованию «инновационный подход». Если же термин «нетрадиционный подход» чем-то не нравится, то очевидные сопровождающие в плане освоения материала эффекты позволяют предложить ещё один вариант названия рассматриваемого педагогического опыта – «упреждающий подход». Можно именовать его ещё проще – «новационное военное обучение на основе конспектирования».

В любом варианте обозначения представленный авторами педагогический опыт нуждается в дальнейшем осмыслении и доработке. Так, в их статье никак не раскрывается практическая эффективность «инновационного подхода», его особенности в контексте понятийного аппарата, наиболее сложных и относительно простых для понимания вопросов, логики развёртывания системы военного знания, его современных составляющих (новейшая военная техника, перспективная тактика и т.п.). К примеру, представляется весьма спорной целесообразность конспектирования сразу по всей учебной дисциплине. Более удачным видится проведение некоего подобия семинарского занятия с элементами конспектирования, предваряющего каждое

лекционное занятие. Немало и организационных вопросов: в чём состоит направляющая роль преподавателя, как она зависит от количества заинтересовавшихся студентов? Как учитывается учебная нагрузка педагога при фактическом проведении семинарского занятия в ходе заявленной в учебном плане самостоятельной подготовки студентов? Стоит ли называть подготовку самостоятельной или же надо говорить о семинарском занятии? Никаких соответствующих пояснений нам найти не удалось. Поэтому вполне возможно, что все приводимые нами рассуждения – это лишь домыслы и мы просто неправильно поняли авторов «инновационного подхода». Тем не менее мы настоятельно рекомендуем авторам ознакомиться с методикой «нетрадиционная последовательность проведения занятий» – необходимые ссылки есть в нашей работе [6].

Что касается инновационности «инновационного подхода», то следует ожидать скорее его системных антиинновационных эффектов в смысле обозначенного нами ключевого критерия педагогической инновации. Ведь как и в инженерном образовании, в современном военном образовании основной акцент должен делаться на новых технологиях, новых технических средствах, тактических приёмах. В анализируемом тексте технико-технологический аспект нашёл отражение только в самых общих оговорках о желательности применения неких моделирующих технологических комплексов: «представляется целесообразным осуществлять оснащение учебно-материальной базы военных кафедр современными обучающими техническими и технологическими системами, обеспечивающими не только объёмное воспроизведение любых образцов вооружения и военной техники, но и осуществление всех действий и процессов по их эксплуатации и боевому применению» [10, с. 148]. В идеале описание инновационного подхода к военному образованию должно быть посвящено не декларациям, а детализации того, как образовательное заведение ре-

шает или планирует решать задачу обучения постоянно модернизируемым образцам военной техники и тактике её применения. Где, как и кем могут быть разработаны и внедрены в гражданских вузах воистину чудесные «тренажёрные средства, функциональное стендовое оборудование, учебно-действующие макеты и модели» [10, с. 148], способные осуществить все (!) процессы по эксплуатации военного оборудования и его боевому применению?

Наш личный опыт знакомства с некоторыми военными кафедрами вузов наталкивает на предположение о реальном техническом сопровождении военной подготовки: есть ли во всех соответствующих учебных классах хотя бы самые обычные средства мультимедиа? Что же касается военной техники и супермоделирующих средств, то здесь всё ограничивается, скорее всего, отдельными старыми военными образцами и компьютерными программами для разработки презентаций. Такова, на наш взгляд, реальная ситуация с военным образованием в большинстве непрофильных вузов.

Может ли инновационное (!) военное образование обойтись без самой современной военной техники, без самого современного моделирующего оборудования, благоприятствующего организации эффективного обучения? На этот вопрос напрашивается однозначный ответ: нет, не может. Однако мы не будем спешить с таким утверждением, так как здесь далеко не всё однозначно, чему и будет посвящено дальнейшее рассмотрение в рамках проблематики инженерного образования. Но, в любом случае, даже если военная подготовка в вузе не может обеспечить самой современной в военно-технологическом аспекте образовательной среды, то данное обстоятельство предполагает свои отдельные глубокие пояснения – чем компенсируется отсутствие таких условий? Ничего подобного в описании «инновационного подхода» [10] нами обнаружено не было, что и позволяет утверждать, что он вовсе не является инновационным в том смысле, ко-

торый фигурирует в концептуальных программных документах развития российского общества.

Для становления инновационного образования важна проблема сохранения интеллектуального потенциала страны, государственных и коммерческих секретов, и её также удобно иллюстрировать на примере рассматриваемого «инновационного подхода» в военном образовании. Допустим, что все научные и иные ресурсы страны будут брошены на разработку имитационного учебного оборудования для военного обучения в вузах и оно станет способным осуществлять все процессы по эксплуатации военного оборудования и его боевому применению. Нужна ли высочайшая компетентность возможных будущих профессиональных военных в самых передовых военных разработках? Или всё-таки желательна мультидисциплинарность их подготовки, в том числе чисто военной, благоприятствующая при необходимости освоению обязательных ноу-хау в конкретных условиях профессиональной деятельности?

Аналогичный вопрос применительно к инженерному образованию в целом тесно

связан с проблемами не только научно-технического, но и коммерческого лидерства, сохранения интеллектуальной собственности, коммерческой тайны, со стратегиями корпоративной автономизации подготовки и повышения квалификации кадров, а также с решением проблемы невосполнимого оттока специалистов за рубеж, закрытости доступа к технологическим идеям и процессам на фоне обманчивой псевдооткрытости, с культивированием самодостаточной и агрессивной корпоративной культуры.

Подводя некоторые промежуточные итоги, подчеркнём важность иллюстрации актуальности обсуждаемой тематики в аспекте ключевого для инженерного образования вопроса: как соответствовать первому из обозначенных критериев инновационности в условиях нарастающего темпа технологического прогресса?

Инженерное образование и технологический прогресс

Подготовка специалистов для современного производства ориентирована во всём мире на создание образовательной среды, в



технологическом плане отвечающей вызовам времени. В связи с этим в ряде передовых стран осуществляется коренная модернизация и школьного, и вузовского образования в контексте STEM (science, technology, engineering and mathematics) направлений. Однако даже обильно финансируемое, например, в США [11], STEM-образование не способно оперативно проецировать на средства обучения последние технологические достижения, что связано с невообразимым ещё десять лет назад темпом научно-технического прогресса, который будет только ускоряться. Соответственно, возрастает спрос на работников, способных не только постоянно и эффективно повышать свою квалификацию, но и активно участвовать в создании принципиально нового продукта. При этом достаточно привычным становится расширение информационной среды и даже непосредственное обучение с помощью сложных технологических комплексов (системы искусственного интеллекта) не только человека, но и самих машин [12; 13], а также интеграция человека и машинных систем, в том числе на микропроцессорной основе [14], иные антропоинновации (генная инженерия, клонирование, киборгизация и пр.).

В российских вузах современные технические возможности нередко демонстрируются в лучшем случае с использованием технических средств обучения. Находящиеся в распоряжении приборы существенно устарели в моральном и даже физическом плане. Рассмотренный выше опыт военного образования относится именно к данной ситуации. Вместе с тем нередко работа на старой технике вполне допустима. Как правило, устаревшее оборудование благоприятствует решению некоторых учебных задач, и порой даже с большей наглядностью. Так, аналоговая аппаратура гораздо доходчивее раскрывает многие законы электротехники, чем электронное и микропроцессорное оборудование. Сказанное особенно справедливо на этапе, предшествующем теоретическому

обзору современных технологических достижений. Ведь если обучаемого сразу знакомить с современными техническими изделиями, в том числе посредством просмотра видеоматериалов, презентаций, то впоследствии интерес к практическому обучению на устаревшей материальной базе осуществлять крайне сложно.

Безусловно, технологическая среда инженерного вуза должна стремиться к техническому обновлению согласно новейшим достижениям, к интеграции с инновационным производством. Такое устремление было для отечественных вузов всегда очевидным, они пытались его реализовывать [8]. В этой связи отметим набирающую популярность Всемирную инициативу CDIO, одним из авторов которой является профессор Массачусетского технологического института Э. Кроули [15; 16]. Вместе с тем интеграция образовательной среды и производственной сферы деятельности далеко не всегда коррелирует с самыми передовыми инновациями в мире. Да и заинтересованность производителей в научно-проектных возможностях преподавательского и студенческого состава вуза может быть, скажем так, достаточно формальной. Другое дело, когда вузу удаётся играть ведущую роль в организации и управлении инновационными кластерами [9]. Какой бы передовой ни была производственно-вузовская среда, каким бы опережающим потенциалом она ни характеризовалась, нередко уже в среднесрочной перспективе имеет место существенная неопределённость в отношении направлений дальнейшего развития, темпа инноваций. Не случайно критерии современной теории и практики инновационной деятельности в обществе далеки от фокусирования только на новейших технологических идеях, так как они могут входить в противоречие с экологичностью, социальными задачами, геополитическими соображениями и предпочтениями различных национальных и транснациональных образований относительно разделения труда и контроля за технологическим прогрессом,

оборотом товаров и услуг. Не случайно всё чаще инновационный междисциплинарный научный дискурс связан и оперирует категориями так называемых «ответственных инноваций» [3], «устойчивого развития» [17, с. 86–87], «бережливых технологий» [4].

Таким образом, по мере нарастания темпа научно-технического прогресса и неопределённости направлений его развития всё более значимым становится «ассиметричное» реагирование образовательной среды инженерного вуза на вызовы времени: реагирование, напрямую не связанное с соответствием научно-техническим достижениям времени в рассматриваемой сфере подготовки специалиста.

Здесь многое уже осмыслено и нуждается лишь в системном обобщении. Не претендуя на строгую системность, отметим следующие концептуальные «ассиметричные» меры, которые тесно связаны друг с другом.

- Развитие базовых информационных компетенций как необходимого качества специалиста любой области профессиональной деятельности будущего [18; 19]. Действительно, ни одна сфера экономики

сегодня уже не способна эффективно развиваться без высокого уровня информатизации. Поэтому соответствующий тренд профессиональной компетентности будет только расширять своё влияние. Кроме того, формообразования самого знания в настоящее время становятся всё ближе к формообразованиям медиапространства, цифровой среды [19, с. 18; 20]. Сказанное способствует тому, что сегодня спектр информационных компетенций, в частности, в инженерном образовании, в некоторых работах рассматривается столь расширительно, что охватывает все базовые творческие способности инженера [19]. Мы ограничиваем информационные компетенции сферами математического и статистического знания, постановки и решения алгоритмических задач, компетентного потребления программных продуктов и собственно программирования.

- Развитие базовых творческих качеств инженера. Они могут быть представлены обобщённо [2] и детализированно, например, в виде следующей совокупности: способность обрабатывать большие массивы информации; умение расставлять приори-



теты, понимать структуру собственных знаний и навыков и удовлетворять свою потребность в саморазвитии; способность к предвидению развития ситуации и определению наиболее перспективных превентивных действий; готовность и открытость к восприятию нового, непредсказуемого будущего, совместному творчеству; научно-исследовательская компетентность; способность к саморазвитию и гибкой адаптации; коммуникативность; управленческие и предпринимательские качества [19, с. 17–19]. В контексте проблематики «асимметричного» реагирования на технологический прогресс развитие базовых творческих качеств, как и базовых информационных компетенций, возможно прежде всего в рамках так называемой экспериментально-ориентированной модели образования [19, с. 14]. Согласимся с тем, что её справедливо противопоставить проектно-ориентированной модели образования [19], хотя в идеале они должны дополнять друг друга, отражая разные грани целостного процесса становления современного специалиста. При этом проектно-ориентированная модель ближе симметричному ответу на научно-технологические вызовы времени (CDIO-инициатива в контексте новейшей производственной базы, инновационные современные кластеры, лидирующая роль в научных исследованиях [8; 9]). Экспериментально-ориентированная модель образования в ракурсе развития базовых творческих качеств на практике может быть не связана с самым современным технологическим сопровождением и передовыми задачами научных изысканий. Напротив, здесь вполне уместно «изобретение велосипеда» как необходимого этапа становления инновационно-ориентированного специалиста. А «изобретать велосипед», как отмечалось ранее, порой гораздо проще с применением морально-устаревшего оборудования. Да и вполне классические методы обучения с их личностно-ориентированной установкой, учитывая возрастающую актуальность коммуникативных качеств специалиста, здесь

могут оказаться полезнее современных дистанционно-имитационных и иных технологически-обезличенных форм образования.

- Развитие креативно-ориентированной политехнической и гуманитарной подготовки студентов, например, в ходе реализации CDIO на теоретико-технологической основе ТРИЗ и ФСА [21]. В качестве методологического основания может выступить и междисциплинарная теория технологических укладов [22]. Креативно-ориентированная политехническая и гуманитарная подготовка – это, на наш взгляд, самый непосредственный ответ нарастающей неопределённости развития современных инноваций, что, как отмечалось ранее, связано с расширяющимся спектром социально-экономических и политических движущих факторов инноваций с их междисциплинарным характером. Политехничность подготовки отвечает и сокращающемуся сроку «жизни» многих специальностей, что предполагает спрос в обществе будущего на неоднократную кардинальную профессиональную переподготовку человека в течение жизни. Кроме того, как отмечалось ранее, даже самые передовые вузы страны вряд ли способны быть на острие инноваций по всем направлениям подготовки специалистов, обеспечивать соответствующее технологическое сопровождение образовательной деятельности. В этом смысле акцент на политехничности подготовки оптимизирует материально-технические и профессионально-кадровые возможности обучения студентов вуза по всем специальностям. Что касается гуманитарной подготовки, то с учётом экономического блока указанные приоритеты нацелены на развитие прогностических и предпринимательских способностей специалистов в условиях социально-экономической неопределённости и динамично меняющейся реальности, их психолого-физиологической адаптивности и эффективности, на формирование духовно-нравственных качеств профессионала и гражданина, а на также гуманизацию инновационной практики [5; 21].

• Развитие и поддержка технического творчества школьников [23], профориентационная деятельность в системе «школа – вуз – производство» [24; 25], освоение лучшего отечественного и зарубежного опыта продвижения инженерного образования (реализация концепций STEM [11; 23, с. 70], CDIO [15; 16] и др.).

• Интеграция в единое информационное образовательное пространство, в том числе в совместные проекты по развитию дистанционного обучения, онлайн- и офлайн-симуляторов технологических процессов и аппаратов [18; 26], освоение технически инновационных информационных педагогических методик образования («смешанное» [1; 6; 27; 28], «имитационное», «чатботовое» [18], «геймификационное» (gamification) [18; 26; 29, с. 99–100], «VET-технологическое» обучение [17] и др.).

В завершение подчеркнём, что, во-первых, как отмечалось в статье, «асимметричное» реагирование не умаляет значимости «симметричных» мер. Во-вторых, представленный перечень мер, безусловно, нуждается в своём дальнейшем осмыслении, и дискуссия здесь более чем уместна. И наконец, в-третьих, нами предложены и проиллюстрированы критерии образовательной инноватики, которые согласуются с концептуальными документами развития российского общества.

Литература

1. Çevikbaş M., Argün Z. An Innovative Learning Model in Digital Age: Flipped Classroom // Journal of Education and Training Studies. 2017. Vol. 5. No. 11. P. 189–200. DOI:10.11114/jets.v5i11.2322
2. Gherbanaout D., Touabti M., Aichbouni M., Alghamdi A., Messaoudene N.A. Fostering Students' Creativity Through Innovative Learning Tools // Higher Education Research. 2018. Vol. 3. No. 1. P. 9–14. DOI: 10.11648/j.her.20180301.13
3. Inzelt A., Csonka L. The Approach of the Business Sector to Responsible Research and Innovation (RRI) // Foresight and STI Governance. 2017. Vol. 11. Issue 4. P. 63–73. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/2500-2597.2017.4.63.73>
4. Khan R. How frugal innovation promotes social sustainability // Sustainability. 2016. Vol. 10. Issue 8. P. 1–16. DOI: 10.3390/su8101034
5. Linton J. Quiet Contributors: The Role of the Arts, Humanities and Social Sciences in Innovation // Foresight and STI Governance. 2018. Vol. 12. Issue 3. P. 6–12. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/2500-2597.2018.3.6.12>
6. Кочетков М.В., Носков М.Ф. Критерии педагогической инновации на примере технологии «Перевернутый класс» в инженерном образовании // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 3. С. 185–199. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.11>
7. Кочетков М.В. Инновации и псевдоинновации в высшей школе // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 41–47.
8. Задорожнюк И.Е. 75 лет МИФИ: преемственность образовательных инноваций // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 160–164.
9. Стронгин Р.Г., Чупрунов Е.В. На пути к инновационному поясу университета: вопросы управления // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 16–22.
10. Добровольский В.С., Шпаков Г.Г. Инновационный подход к повышению качества военного обучения студентов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 141–151.
11. Монахов И.А. Образовательные практики технической направленности для подготовки будущих инженеров в США // Инженерное образование. 2017. № 22. С. 102–108.
12. Schmidhuber J. Deep Learning in Neural Networks: An Overview // Neural Networks. 2015. Vol. 61. P. 85–117. DOI: 10.1016/j.neunet.2014.09.003
13. Fofanov G.A. Problems of Neural Networks Training Published // 19th International Conference of Young Specialists on Micro/Nanotechnologies and Electron Devices (EDM). Er-lagol, Russia, 2018. P. 6403–6405. DOI: 10.1109/EDM.2018.8434935
14. Лафина А.С., Овчинский В.С. Парадокс Ферми и угрозы будущего // Изборский клуб. 2018. 27 августа. URL: <https://izborsk-club.ru/15732>
15. Crawley E.F., Malmqvist J., Östlund, S., Brodeur, D.R., Edström K. Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach. 2nd ed. New York: Springer, 2014. 311 p. DOI: 10.1007/978-3-319-05561-9 (Русский перевод: Переосмысле-

- ние инженерного образования. Подход CDIO / Э.Ф. Кроули, Й. Малмквист, С. Остлунд, Д.Р. Бродер, К. Эдстрем; пер. с англ. С. Рыбушкиной; под науч. ред. А. Чучалина. М.: Изд. дом ВШЭ, 2015. 504 с. ISBN 978-5-7598-1218-0)
16. *Crawley E.F., Brodeur D.R., Soderholm D.H.* The education of future aeronautical engineers: conceiving, designing, implementing and operating. 25th International Congress of the Aeronautical Sciences. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2006. 18 p. URL: http://www.icas.org/ICAS_ARCHIVE/ICAS2006/PAPERS/804.PDF
 17. *Соловьёв А.Н., Приходько В.М.* Международное общество по инженерной педагогике: достижения за 45 лет // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 85–95.
 18. *Баранова И.А., Путилов А.В.* Формирование компетенций и инновационные тренды в дистанционном инженерном обучении // Инженерное образование. 2017. № 22. С. 10–18.
 19. *Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Колосова О.В.* Пути снижения рисков при построении в России цифровой экономики. Образовательный аспект // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 9–22. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-2-9-22
 20. *Богданов К.А.* Филология и антропология: изучение литературы в эпоху Интернета // Русская литература. 2014. № 1. С. 5–17.
 21. *Лихолетов В.В., Шамаков Б.В.* Опыт и перспективы подготовки преподавателей к работе по междисциплинарным проектам на системной основе ФСА и ТРИЗ // Инженерное образование. 2016. № 20. С. 231–242.
 22. *Моисеева О.А., Фирстов Ю.П., Тимофеев И.С.* Особенности инженерного образования в инновационной экономике // Инженерное образование. 2017. № 22. С. 59–67.
 23. *Романченко М.К.* Развитие технического творчества в системе подготовки специалиста // Инженерное образование. 2017. № 22. С. 68–73.
 24. *Васильева О.Н., Коновалова Н.В.* Инженерные классы как инструмент профессиональной навигации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 136–143. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-12-136-143
 25. *Журавлёва М.В., Овсиенко Л.В., Башикирева Н.Ю., Ибрашева Л.Р., Емельянова О.П.* Довузовская инженерная подготовка в международном контексте // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 1. С. 54–60.
 26. *Сорокин С.В., Сорокина И.В., Солдатенко И.С.* Использование виртуальных лабораторий в инженерном образовании // Инженерное образование. 2017. № 21. С. 127–132.
 27. *Comber Darren P.M., Brady-Van den Bos M.* Too much, too soon? A critical investigation into factors that make Flipped Classrooms effective // Higher Education Research & Development. 2018. Vol. 37. Issue 4. P. 683–697. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2018.1455642>
 28. *Zainuddin Z., Halili S.H.* Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2016. Vol. 17. Issue 3. P. 314–340. DOI: 10.19173/irrodl.v17i3.2274
 29. *Барабанова С.В., Кайбияйнен А.А., Крайсман Н.В.* Цифровизация инженерного образования в глобальном контексте (обзор международных конференций) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 94–103. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-1-94-103

Статья поступила в редакцию 24.08.19

После доработки 20.09.20

Принята к публикации 15.10.20

Innovations in Education, or How to Separate the Wheat from the Chaff?

Maksim V. Kochetkov – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., e-mail: m-kochetkov@yandex.ru
Norilsk State Industrial Institute, Norilsk, Russia
Address: 7, 50 let Oktyabrya str., Norilsk, 663310, Russian Federation

Abstract. The article focuses on the criteria of pedagogical innovation. Along with such criteria as an obvious novelty and effectiveness, the author dwells on the adequacy of the considered pedagogical experience to ensure the advanced scientific and technological challenges of the time, as well as the solution of priority social problems. This implies that the tasks are reflected primarily

in the conceptual documents of the country's development. This criterion corresponds to a narrow understanding of innovation, which is associated with the system of «scientific novelty – technological (social) project – development – implementation». The broad understanding of the category «innovation» is determined by the development and preservation of the anthropological potential of society and education in particular. The relevance of the proposed basic criterion is revealed as a result of a critical analysis of a scientific publication devoted to the pedagogical experience within the system of military education. The article justifies the real anti-innovative systemic effects of the so called «Innovative approach».

In the context of the growing pace of the scientific and technological revolution, the concept of «Asymmetric response» to the innovative challenges of the time is introduced. As a result of the analysis of the achievements of domestic and foreign scientists, a set of «Asymmetric measures» is proposed. They stemmed from the development of universal basic information, creative competencies, and polytechnic skills, as well as humanitarian and economic orientation of training, the development of primarily STEM-areas in school education, simulation and distance learning tools, innovative pedagogical technologies.

Keywords: engineering education, pedagogical innovation, innovation criteria, STEM areas, CDIO conception, informatization, Flipped classroom, non-traditional approach to learning, Blended learning, creativity

Cite as: Kochetkov, M.V. (2020). Innovative in Education, or How to Separate the Wheat from the Chaff? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 153-166. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-153-166>

References

1. Çevikbaş, M., Argün, Z. (2017). An Innovative Learning Model in Digital Age: Flipped Classroom. *Journal of Education and Training Studies*. Vol. 5, no. 11, pp. 189-200. DOI:10.11114/jets.v5i11.2322
2. Ghernaout, D., Touahmia, M., Aichouni, M., Alghamdi, A., Messaoudene A.N. (2018). Fostering Students' Creativity Through Innovative Learning Tools. *Higher Education Research*. Vol. 3, no. 1, pp. 9-14. DOI: 10.11648/j.her.20180301.13
3. Inzelt, A., Csonka, L. (2017). The Approach of the Business Sector to Responsible Research and Innovation (RRI). *Foresight and STI Governance*. Vol. 11, no. 4, pp. 63-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/2500-2597.2017.4.63.73>
4. Khan, R. (2016). How Frugal Innovation Promotes Social Sustainability. *Sustainability*. Vol. 10, no. 8, pp. 1-16. DOI: 10.3390/su8101034
5. Linton, J. (2018). Quiet Contributors: The Role of the Arts, Humanities and Social Sciences in Innovation. *Foresight and STI Governance*. Vol. 12, no. 3, pp. 6-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/2500-2597.2018.3.6.12>
6. Kochetkov, M.V., Noskov, M.F. (2019). [Flipped Classroom Technology in Engineering Education: Criteria of Educational Innovation]. *Science for Education Today*. Vol. 9, no. 3, pp. 185-199. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.11> (In Russ., abstract in Eng.)
7. Kochetkov, M.V. (2014). Innovations and Pseudoinnovations in Higher School. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 41-47. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Zadorozhnyuk, I.E. (2018). 75 years of MEPH's History: Continuity of Educational Innovations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 5, pp. 160-164. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Strongin, R.G., Chuprunov, E.V. (2018). Towards University Innovation Belt: Problems of Management. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 3, pp. 16-22. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Dobrovolsky, V.S., Shpakov, G.G. (2018). Innovative Approach to Improving the Quality of Students' Military Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 5, pp. 141-151. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Monakhov, I.A. (2017). [Educational Practices of Technical Orientation for Training of Future Engineers in the United States]. *Inzhenernoe obrazovanie = Engineering Education*. No. 22, pp. 102-108. (In Russ.)
12. Schmidhuber, J. (2015). Deep Learning in Neural Networks: An Overview. *Neural Networks*. Vol. 61, pp. 85-117. DOI: 10.1016/j.neunet.2014.09.003
13. Fofanov, G.A. (2018). Problems of Neural Networks Training Published. In: *19th International Conference of Young Specialists on Micro/Nanotechnologies and Electron Devices (EDM)*. Erlagol, Russia, pp. 6403-6405. DOI: 10.1109/EDM.2018.8434935
14. Larina, L.S., Ovchinskiy, V.S. (2018). [Fermi Paradox and Threats of the Future]. *Izborskiy klub* [Izborsky Club: Internet Resource]. August 27. Available at: <https://izborsk-club.ru/15732> (In Russ.)
15. Crawley, E.F., Malmqvist, J., Östlund, S., Brodeur, D.R., Edström K. (2014). *Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach*. 2nd ed. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-05561-9
16. Crawley, E.F., Brodeur, D.R., Soderholm, D.H. (2006). *The Education of Future Aeronautical Engineers: Conceiving, Designing, Implementing and Operating*. 25th International Congress of the Aeronautical Sciences. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology. 18 p. Available at: http://www.icas.org/ICAS_ARCHIVE/ICAS2006/PAPERS/804.PDF
17. Solovyev, A.N., Prikhodko, V.M. (2018). The International Society for Engineering Pedagogy: The Achievements for 45 Years. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 3, pp. 85-95. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Baranova, I.A., Putilov, A.V. (2017). [Formation of Competencies and Innovative Trends in Distance Engineering Education]. *Inzhenernoe obrazovanie = Engineering Education*. No. 22, pp. 10-18. (In Russ.)
19. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Kolosova, O.V. (2019). Ways to Reduce Risks When Building the Digital Economy in Russia. Educational Aspect. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 9-22. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-2-9-22 (In Russ., abstract in Eng.)
20. Bogdanov, K.A. (2014). [Philology and Anthropology: Literary Studies in the Age of Internet]. *Russkaya literatura* [Russian Literature]. No. 1, pp. 5-17. (In Russ.)
21. Likholetov, V.V., Shmakov, B.V. (2016). [Interdisciplinary FCA- and TRIZ-Based Projects: Experience and Prospects in Training Teacher]. *Inzhenernoe obrazovanie = Engineering Education*. No. 20, pp. 231-242. (In Russ.)
22. Moiseeva, O.A., Firstov, Yu.P., Timofeev, I.S. (2017). [Features of Engineering Education in Innovative Economy]. *Inzhenernoe obrazovanie = Engineering Education*. No. 22, pp. 59-67. (In Russ.)
23. Romanchenko, M.K. (2017). [Development of Technical Creativity in the System of Training]. *Inzhenernoe obrazovanie = Engineering Education*. No. 22, pp. 68-73. (In Russ.)
24. Vasilieva, O.N., Konovalova, N.V. (2018). Engineering Classes as a Tool of Professional Navigation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no.12, pp. 136-143. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-12-136-143 (In Russ., abstract in Eng.)

25. Zhuravleva, M.V., Ovsienko, L.V., Bashkirtseva, N.Yu., Ibrasheva, L.R., Emelyanova, O.P. (2018). Pre-University Engineering Training in International Multi-Partner Educational Environment. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 1, pp. 54-60. (In Russ., abstract in Eng.)
26. Sorokin, S.V., Sorokina, I.V., Soldatenko, I.S. (2017). [Using of Virtual Laboratories in Engineering Education]. *Inzhenernoe obrazovanie = Engineering Education*. No. 21, pp. 127-132. (In Russ.)
27. Comber Darren, P.M., Brady-Van den Bos, M. (2018). Too Much, Too Soon? A Critical Investigation into Factors That Make Flipped Classrooms Effective. *Higher Education Research & Development*. Vol. 37, no. 4, pp. 683-697. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2018.1455642>
28. Zainuddin, Z., Halili, S.H. (2016). Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol. 17, no. 3, pp. 314-340. DOI: 10.19173/irrodl.v17i3.2274
29. Barabanova, S.V., Kaybiyaynen, A.A., Kraysman, N.V. (2019). Digitalization of Education in the Global Context. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 1, pp. 94-103. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-1-94-103 (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 24.08.19

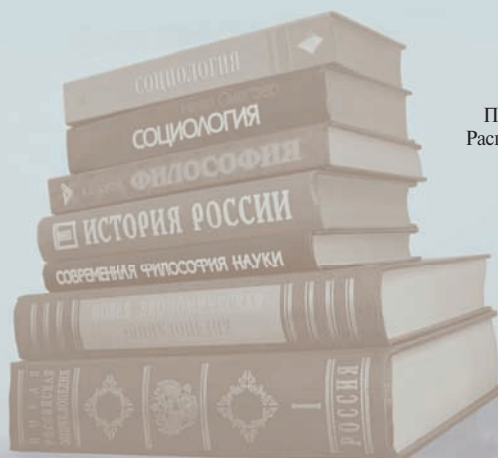
Received after reworking 20.09.20

Accepted for publication 15.10.20



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал



Журнал издаётся с 1992 года.
Периодичность – 11 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 её 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 учёной степени кандидата наук, на соискание учёной 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 1,240; показатель Science Index – 0,759.**

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: Давыдова Дарья Владимировна

Редакция:

127550, г. Москва, ул. Прянишникова, д. 2а

Тел.: 8 (495) 223-05-23, доб. 4141, 4142, 4078

E-mail: vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru

http://www.vovr.elpub.ru

Подписные индексы:

«Роспечать» – 73060, 82521

«Пресса России» – 16392, 83142

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «*Высшее образование в России*» поддерживает положения декларации «*Этические принципы научных публикаций*», принятой Ассоциацией научных редакторов и издателей (rasep.ru) на основе рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (Committee of Publication Ethics).

Принципы рецензирования статей

1. Оценка соответствия статьи профилю журнала.
2. Оценка соответствия статьи требованиям к публикации.
3. Оценка соответствия статьи современному уровню разработки проблемы (актуальность, новизна).
4. Оценка полноты раскрытия темы научной статьи и обоснованности выводов.
5. Оценка методов исследования проблемы, качества библиографического аппарата.
6. Оценка языка, логики и стиля изложения.

Порядок рецензирования статей

1. Первичный отбор материалов.
2. Предварительная экспертиза статей главным редактором и направление материалов на внешнее рецензирование, осуществляемое членами редколлегии и привлечёнными экспертами – представителями РАН, вузов, ассоциаций.
3. При наличии положительной рецензии начинается редакционная подготовка к изданию:
 - работа редактора с автором по поводу доработки статьи;
 - научное редактирование;
 - согласование правки с автором;
 - литературная правка;
 - корректура верстки.

Порядок приема рукописей

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

Статьи следует присылать по электронной почте на адрес: vovrus@inbox.ru. Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи. Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учётом формата журнала и представлены дополнительно в формате jpg или tif. В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на *русском и английском* языках:

- сведения об авторе (ФИО полностью, учёное звание, учёная степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести-семи слов);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- библиографический список (20–25). 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» – 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).



НИИ мониторинга
качества образования

ФИЭБ-2021

Федеральный интернет-экзамен
для выпускников бакалавриата

**8–29 АПРЕЛЯ
2021 ГОДА**

ПРИГЛАШАЕМ ВУЗЫ ВЫСТУПИТЬ В КАЧЕСТВЕ БАЗОВОЙ ПЛОЩАДКИ

По итогам ФИЭБ вуз получает:



сертификат
качества



преимущества при прохождении
профессионально-общественной
аккредитации



педагогический анализ
результатов



учет результатов
в Национальном
агрегированном рейтинге



привилегии при участии
в проекте «Лучшие
образовательные программы
инновационной России»

55 регионов
России и СНГ

100 базовых
площадок

28 направлений
подготовки

Новые направления подготовки:

- 01.03.01 Математика
- 02.03.01 Математика и компьютерные науки
- 02.03.03 Математическое обеспечение и администрирование информационных систем
- 09.03.03 Прикладная информатика
- 09.03.04 Программная инженерия
- 10.03.01 Информационная безопасность