

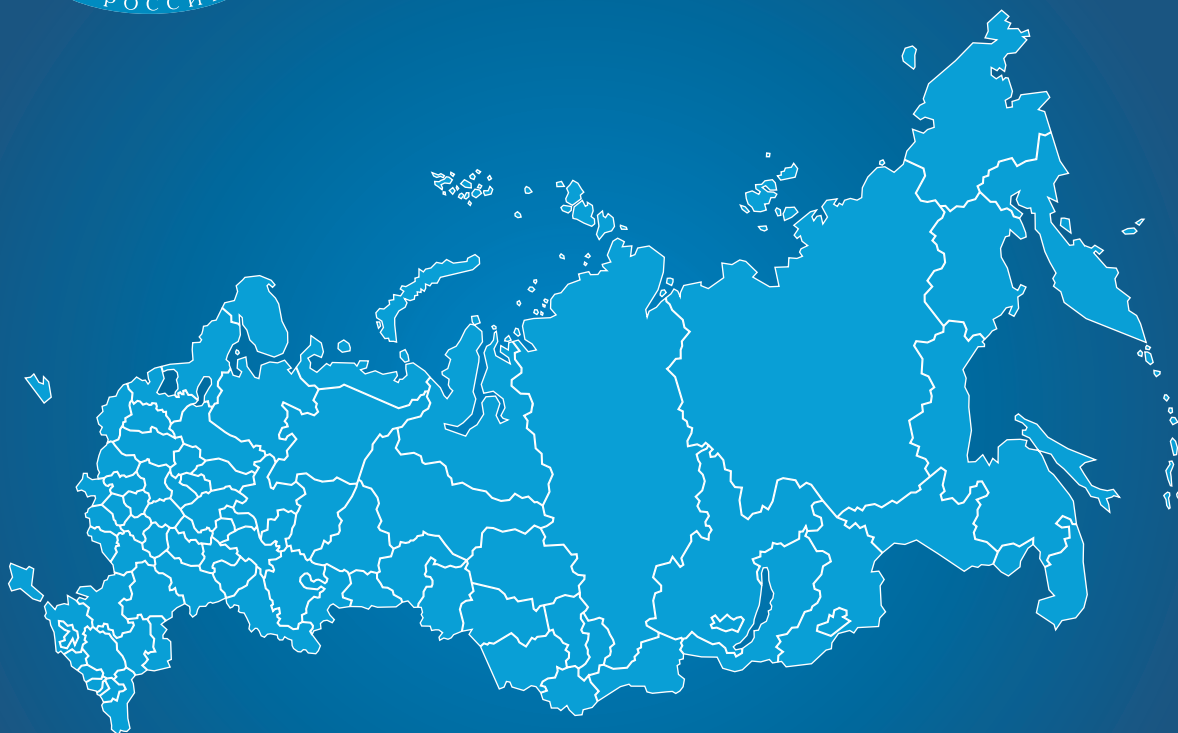
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

4 / 2021

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Роспечать» индекс: 73060, 79380
«Пресса России» индекс: 83142

Журнал издается с 1992 года



Агрегированный предметный рейтинг

- **719** вузов России*
- **55** предметных областей
- **25361** реализуемое направление

скоро на **best-edu.ru**

* - Все образовательные организации за исключением вузов силовых структур.

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

4 / 2021

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

Содержание

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

Направления модернизации высшего образования

А.О. АВЕРЬЯНОВ, В.А. ГУРТОВ, Д.Н. СЕМЕНОВ, В.И. КРУГЛОВ. Развитие экспорта российского образования: ориентация на потребность национальных рынков труда	9
Д.Г. САНДЛЕР, В.А. КОКШАРОВ, В.В. КРУЖАЕВ, А.П. БАГИРОВА. Приоритеты в современной организации университетской науки в свете теории принципала-агента	22

Философия науки и образования

И.Т. КАСАВИН. Амбивалентность этики науки непреодолима.	36
А.Д. КОРОЛЬ. Потенциал молчания в обучении: методологические и дидактические предпосылки	49

Высшее образование: критический дискурс

А.А. АНДРЕЕВ. Гуманитарные контексты российского технического образования.	62
А.И. РУДСКОЙ, А.И. БОРОВКОВ, П.И. РОМАНОВ. Концепция ФГОС ВО четвёртого поколения для инженерной области образования в контексте выполнения поручений Президента России.	73
Н.Д. ЦХАДАЯ, Д.Н. БЕЗГОДОВ, О.И. БЕЛЯЕВА. Университетское образование и ценностная проекция концепции корпоративной социальной ответственности	86



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 26.03.2021
Выход в свет 23.04.2021.
Усл. п. л. 11. Тираж 500 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

Социология высшего образования

Ж.В. ПУЗАНОВА, Т.И. ЛАРИНА. Влияние
обучения в вузе на изменение ценностных
ориентаций обучающихся99

В.В. ШАРОК, Ю.А. ЯКОВЛЕВА, Н.А. ВАХНИН.
Динамика представлений студенческой молодежи
о работе в Арктике112

Педагогика высшей школы

Н.В. ГРЕЧУШКИНА. Онлайн-курс: модели применения
в образовательном процессе.120

А.В. ХАПЕРСКАЯ, М.Г. МИНИН. Электронная
обучающая платформа и педагогический
мониторинг в условиях цифровой трансформации. ...131

Н.Н. МАЛЬЦЕВА, В.Е. ПЕНЬКОВ. Балльно-
рейтинговая система: достоинства и недостатки139

Интернационализация образования

С.Ю. ПАВЛИНА. Образование без границ:
Эразмус глазами участников программ
студенческого обмена.146

В.А. МИТЯГИНА, Э.Ю. НОВИКОВА, К. ВЕНЦЛЬ.
Staff Week как инструмент модернизации
подготовки переводчиков в вузе: опыт
сотрудничества в Программе Erasmus+158



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 Higher Education Modernization

A.O. AVER'YANOV, V.A. GURTOV, D.N. SEMENOV,
V.I. KRUGLOV. Development of the Export of Russian Education:
Focusing on the Needs of National Labor Markets. Pp. 9-21
D.G. SANDLER, V.A. KOKSHAROV, V.V. KRUZHAEV,
A.P. BAGIROVA. Priorities in the Modern Organization of University
Science in the Light of the Principal-Agent Theory. Pp. 22-35

Philosophy of Science and Education

I.T. KASAVIN. The Ambivalence of the Scientific Ethos Is
Irresistible. Pp. 36-48
A.D. KOROL. The Potential of Silence in Education: Methodological
and Didactic Prerequisites. Pp. 49-61

Higher Education: Critical Discourse

A.L. ANDREEV. Humanitarian Contexts of Technical Education
in Russia. Pp. 62-72
A.I. RUDSKOY, A.I. BOROVKOV, P.I. ROMANOV. Concept
of the FSES HE of the Fourth Generation for Engineering Education
in the Context of Implementing the Assignments of the President of
Russia. Pp. 73-85
N.D. TSKHADAYA, D.N. BESGODOV, O.I. BELYAEVA.
University Education and the Value Projection of the Concept
of Corporate Social Responsibility. Pp. 86-98

Sociology of Higher Education

Zh.V. PUZANOVA, T.I. LARINA. Influence of University
Education on Changes in Students' Value Orientations.
Pp. 99-111
V.V. SHAROK, Yu.A. YAKOVLEVA, N.A. VAKHNIN.
Dynamics of Students' Ideas about the Work in the Arctic.
Pp. 112-119

Higher Education Pedagogy

N.V. GRECHUSHKINA. Online Course: Application Models
in the Educational Process. Pp. 120-130
A.V. KHAPERSKAYA, M.G. MININ. E-Learning Platform
and Pedagogical Monitoring in the Context of Digital Transformation.
Pp. 131-138
N.N. MALTSEVA, V.E. PENKOV. Point-Based Grading System:
Advantages and Disadvantages. Pp. 139-145

Internationalization of Education

S.Yu. PAVLINA. Cross-border Education: Students Exchange
Programme Participants' Perspective on ERASMUS.
Pp. 146-156.
V.A. MITYAGINA, E.Yu. NOVIKOVA, K. WENZL.
Staff Week as a Modernization Tool in Translator Training Programs:
Experience of Cooperation in the Erasmus +. Pp. 158-166.



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

Editor-in-Chief:
M.B. Sapunov

Deputy Editors-in-Chief:
E.A. Gogonenkova,
N.P. Lyabina

Executive secretary:
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 – 500

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



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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.



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

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

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

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); **ГРЕБНЕВ А.С.** (проф., НИУ «Высшая школа экономики»); **ГРИБОВ Л.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); **НИКОЛЬСКИЙ В.С.** (проф., Московский Политех); **ПЕТРОВ В.А.** (проф., НИТУ «МИСиС»); **РАИЦКАЯ Л.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

Vladimir S. NIKOLSKIY – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Moscow Polytechnic University, logos101@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 "Vysshее 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

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

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

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

Anatoly A. ALEXANDROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of Bauman Moscow State Technical University, President of Technical Universities Association, bauman@bmstu.ru

Michael E. AUER – PhD, Prof., General Secretary of IGIP, Carinthia University of Applied Sciences (Austria), gs@igip.org

Dendev BADARCH – PhD, Director of the Division of Social Transformations and Intercultural Dialogue, UNESCO, France, d.badarch@unesco.org

Erik de GRAAF – Prof., Delft University of Technology (Netherlands), Editor-in-chief of the “European Journal of Engineering Education”, degraff@plan.aau.dk

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

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

Развитие экспорта российского образования: ориентация на потребность национальных рынков труда

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-9-21

Аверьянов Александр Олегович – специалист Центра бюджетного мониторинга, aver@petrsu.ru
Гуртов Валерий Алексеевич – д-р физ.-мат. наук, проф., директор Центра бюджетного мониторинга, vgurt@psu.karelia.ru

Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия

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

Семенов Дмитрий Николаевич – врио генерального директора Центра развития образования и международной деятельности, dn.semenov@ined.ru

Круглов Виктор Иванович – д-р тех. наук, проф., научный руководитель Центра развития образования и международной деятельности, krugvictor@ya.ru

Центр развития образования и международной деятельности, Москва, Россия

Адрес: 119021, г. Москва, Большой Чудов пер., 8, стр. 1

***Аннотация.** Россия занимает четвёртое место на рынке международного образования по показателю «количество иностранных студентов». Экспорт российского образования способствует росту внешних финансовых поступлений в экономику, удовлетворяет кадровый дефицит на рынке труда и формирует положительный имидж России у стран – импортеров образования.*

В статье представлены данные по ключевым странам, которые импортируют российское образование. Описаны наиболее востребованные у иностранных студентов направления подготовки и специальности как по укрупнённым группам специальностей, так и по отдельным направлениям подготовки и специальностям в разрезе уровней подготовки (бакалавриат/специалитет/магистратура). Рассмотрены источники финансирования обучения иностранных граждан в российских вузах, а также контингент иностранных студентов по каждому виду финансирования. В ходе анализа электронных порталов органов власти в сфере труда и занятости, статистических ведомств, а также профессиональных сайтов для поиска вакансий выявлена потребность национальных рынков труда ключевых стран – импортеров российского образования в тех или иных специалистах. На основе этих данных проанализировано соответствие экспортируемого Россией образования потребностям национальных рынков труда его импортеров.

Исследование выявило ежегодный рост контингента иностранных студентов, обучающихся по договорам об оказании платных образовательных услуг, что повышает

объём внешних финансовых поступлений в российскую экономику. Показано, что текущий уровень развития экспорта образования в России соответствует стратегическим государственным задачам в этом направлении, а потребность в работниках на рынках труда ключевых стран-импортёров совпадает с наиболее востребованными направлениями подготовки и специальностями у иностранных студентов.

Ключевые слова: экспорт образования, импорт образования, иностранные студенты, национальные рынки труда, кадровая потребность экономики, профессиональная иммиграция

Для цитирования: Аверьянов А.О., Гуртов В.А., Семенов Д.Н., Круглов В.И. Развитие экспорта российского образования: ориентация на потребность национальных рынков труда // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 9-21. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-9-21

Development of the Export of Russian Education: Focusing on the Needs of National Labor Markets

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-9-21

Aleksandr O. Aver'yanov – Specialist at the Center for Budget Monitoring, aver@petrsu.ru

Valeriy A. Gurtov – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Director of the Center for Budget Monitoring, vgurt@psu.karelia.ru

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Address: 33, Lenin prosp., Petrozavodsk, 185910, Russian Federation

Dmitriy N. Semenov – General Director of the Center for Education Development and International Activities, dn.semenov@ined.ru

Viktor I. Kruglov – Dr. Sci. (Engineering), Scientific Director of the Center for Education Development and International Activities, krugviktor@ya.ru

Center for the Development of Education and International Activities, Moscow, Russia

Address: 8, bldg. 1, Bol'shoy Chudov pereulok, Moscow, 119021, Russian Federation

Abstract. Russia ranks fourth in the international education market in terms of the number of foreign students. The export of Russian education contributes to the growth of external financial receipts to the economy, facilitates overcoming the personnel shortage in the labor market and forms a positive image of Russia among the countries importing education.

The article presents data on the key countries importing Russian education. The authors described the most popular areas of training and specialties among the foreign students, both for enlarged groups of specialties, and for certain areas of training in the context of training levels (bachelor's / specialty / master's). The sources of financing the education of foreign citizens in Russian universities were considered, as well as foreign student enrollment for each type of financing. In the course of the analysis of the electronic portals of the authorities in the field of labor and employment, as well as statistical agencies, and professional job search websites, the need for certain specialists in the national labor markets of the key countries-importers of Russian education was revealed. Based on these data, the relevance of the education exported by Russia to the needs of the national labor markets of its importers was analyzed.

The study revealed an annual growth of foreign student enrollment under the contracts for the provision of fee-based education, which increases the volume of external financial receipts into the Russian

economy. It is shown that the current level of education exports in Russia corresponds to the strategic state tasks in this direction, and the need for workers in the labor markets of the key importing countries coincides with the most demanded areas of training and specialties among foreign students.

Keywords: export of education, import of education, foreign students, national labor markets, staffing needs of the economy, professional immigration

Cite as: Aver'yanov, A.O., Gurtov, V.A., Semenov, D.N., Kruglov, V.I. (2021). Development of the Export of Russian Education: Focusing on the Needs of National Labor Markets. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 9-21, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-9-21 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В современном мире экспорт образования – это не только источник дополнительных доходов для государства, но и инструмент по привлечению талантов и созданию положительного имиджа страны на международной арене. В послании Федеральному Собранию Президентом России в 2018 г. была поставлена задача увеличить экспорт российского образования: «До 100 млрд. долларов должен вырасти ежегодный экспорт услуг, включая образование, медицину, туризм и транспорт»¹. Количественные ориентиры по привлечению на учёбу в Россию иностранных студентов определены в Федеральном проекте «Экспорт образования»: к «2024 году необходимо увеличить не менее чем в два раза количество иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях»².

При этом экспорт образования решает для России три задачи: способствует росту внешних финансовых поступлений в экономику; уменьшает дефицит кадров на россий-

ском рынке труда; формирует положительный имидж и «мягкую силу» в странах – импортерах российского образования.

По данным Организации экономического сотрудничества на 2017 г., на рынке международного образования по показателю количества иностранных студентов в общем числе студентов лидерами по экспорту образования являются семь стран: США, Великобритания, Австралия, Россия, Германия, Франция и Канада³. Среди этих стран лидируют США, где иностранные студенты занимают почти четверть от общего числа обучающихся по разным уровням высшего образования. Россия находится на 4-м месте в международном рейтинге среди стран-экспортеров образования. Также стоит отметить, что четыре из семи ключевых экспортеров образования являются англоязычными (США, Великобритания, Австралия и Канада).

Важной характеристикой экспорта образования являются не только его качество и доступность, но и его соответствие запросам национальных рынков труда в странах-импортерах образовательных услуг.

Тема экспорта российского образования достаточно проработана в российской научной среде. Количественные характеристики подготовки кадров из числа граждан зарубежных стран в российских вузах рассмотрены в работах А.А. Арефьева [1; 2], В.И. Круглова и В.Ф. Пугач [3], в том чис-

¹ Послание Президента Российской Федерации от 01.03.2018 г. (О положении в стране и основных направлениях внутренней и внешней политики государства) // Официальный сетевой ресурс Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/42902/page/5> (дата обращения: 07.03.2021).

² Федеральный проект «Экспорт образования» // Информационный Портал «Будущее России. Национальные проекты». URL: <https://futurerussia.gov.ru/eksport-obrazovania> (дата обращения: 07.03.2021).

³ OECD (2019), Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, URL: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en> (дата обращения: 07.03.2021).

ле в специализированном статистическом сборнике «Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации»⁴. Особенности экспорта российского образования для инновационных сегментов мирового рынка, его правовые и организационные аспекты представлены в публикациях А.Н. Спартака и А.Е. Лихачева [4], Г.Ф. Ткача и В.М. Филиппова [5]; в работе И.В. Аржановой с соавторами [6] экспорт образования рассматривается как инструмент «мягкой силы». Технологии привлечения иностранных студентов в российские вузы, в том числе с использованием сетевых ресурсов, описываются в работах [7; 8]. Проблемы экспорта образования с учётом тенденций интернационализации и глобализации представлены в статьях В.М. Филиппова [9] и Е.В. Ключникова [10]. Часть работ посвящена экспорту образования в страны ближнего зарубежья – члены СНГ и ЕврАзЭС [11–13]. В статье С.С. Донецкой и М. Ли анализируются процессы, связанные с выездом китайских студентов на учёбу за рубеж [14]. Экспорт российского образования, в том числе и при подготовке кадров высшей научной квалификации из числа граждан иностранных государств в российских вузах, рассмотрен в статье С.И. Пахомова с соавторами [15].

В то же время экспорт российского образования с позиций соответствия запросам национальных рынков труда в странах – импортерах образовательных услуг исследован недостаточно. В данной статье представлены результаты исследования, позволяющие восполнить этот пробел.

Иностранные граждане в российских вузах: откуда, за счёт чего и чему учатся

Всего в российских вузах в 2019 г. контингент обучающихся иностранных студен-

тов составил 297,5 тыс. граждан из 168 иностранных государств, в том числе 30,7 тыс. граждан (10,1%) обучались в соответствии с международными договорами РФ, с федеральными законами или установленной Правительством РФ квотой.

Для формирования перечня ключевых стран – импортеров российского образования были проанализированы данные по количеству иностранных студентов, которые поступили в российские вузы с 2016 по 2019 гг. по образовательным программам бакалавриата, магистратуры и специалитета. Информация для анализа сформирована на основе формы статистической отчетности ВПО-1⁵, учитывались все иностранные студенты, поступившие на учёбу в российские вузы по очной и заочной формам обучения, включая обучение за счёт бюджетных средств и по договорам об оказании платных образовательных услуг.

Агрегирование данных за четыре года позволило более объективно определить ключевые страны, которые импортируют российское образование. На *рисунке 1* эти показатели визуализированы.

Среди всех стран по этому показателю лидирует Республика Казахстан, общий приём студентов из республики за 2016–2019 гг. составил 93392 чел., и них 66538 поступали на программы бакалавриата, 17438 – на программы магистратуры, 9416 – на программы специалитета. На втором месте – Республика Узбекистан, объём поступающих составил 39070 чел. (28344/3367/7359). На третьем месте по объёму поступивших в российские вузы иностранных студентов – Туркменистан – 38996 чел. (32692/2380/3924).

Далее представлены данные, характеризующие приём иностранных студентов по странам в порядке убывания: Китай – 29003 чел. (18258/10745/0); Таджи-

⁴ Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник. Выпуск 15 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Центр социологических исследований, 2018. 184 с.

⁵ Форма федерального статистического наблюдения № ВПО-1 «Сведения об образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность по программам высшего образования».

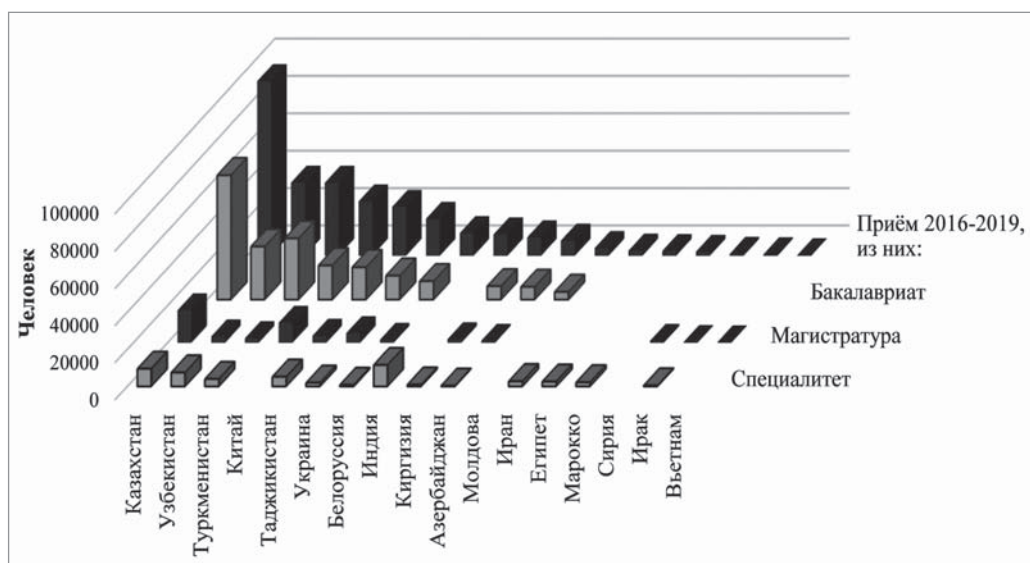


Рис. 1. Распределение объёмов приёма иностранных студентов по странам – импортёрам российского образования суммарно с 2016 по 2019 гг., всего, включая все формы обучения и все источники финансирования (в разрезе уровней подготовки)

Fig. 1. Distribution of admission volumes of foreign students by countries importing Russian education in total from 2016 to 2019, total, including all forms of education and all sources of funding (in the context of training levels)

кистан – 26122 чел. (17343/3697/5082); Украина – 19727 чел. (12773/5091/1863); Белоруссия – 12089 чел. (9834/1523/732); Индия – 11401 чел. (0/0/11401); Киргизия – 9811 чел. (7139/1825/847); Азербайджан – 8089 чел. (6804/999/286); Молдова – 4087 чел. (4087/0/0); Иран – 2673 чел. (0/0/2673); Египет – 2502 чел. (0/0/2502); Марокко – 2076 чел. (0/0/2076); Сирия – 939 чел. (0/939/0); Ирак – 733 чел. (0/342/391); Вьетнам – 265 чел. (0/265/0).

В представленном перечне явно прослеживается ТОП-10 стран с наибольшим объёмом поступающих на учёбу в российские вузы. Основными странами – импортёрами российского образования являются восемь стран, входящих в СНГ, и две страны из Юго-Восточной Азии. Перечень 10 ключевых стран, импортирующих российское образование с 2016 по 2019 гг., включает Казахстан, Узбекистан, Туркменистан, Китай, Таджикистан, Украину, Белоруссию, Индию, Киргизию и Азербайджан. На эти стра-

ны приходится 79% от всех иностранных студентов, поступающих в российские вузы.

Для сопоставления источников финансирования обучения иностранных граждан был проведён анализ данных, отражающих численность иностранных студентов очной формы обучения по уровню высшего образования за последние четыре года.

Подготовка иностранных граждан в российских вузах осуществляется за счёт двух источников финансирования: бюджетных средств и договоров об оказании платных образовательных услуг (ПОУ). За период с 2016 по 2019 гг. суммарно контингент обучающихся в российских вузах по договорам об оказании платных образовательных услуг составил 59%, а 41% иностранных студентов обучались за счёт средств российских бюджетов разных уровней (федерального, регионального и местного). Из обучающихся за счёт российских бюджетных средств 26% от контингента иностранных студентов поступили и обучались на общих основани-

Таблица 1

Контингент иностранных студентов, обучающихся по очной форме в российских вузах,
по видам финансирования с 2016 по 2019 гг., чел.

Table 1

Foreign students studying full-time at Russian universities by type of funding,
from 2016 to 2019, person

Уровни высшего образования	Год приёма	Приём за счёт средств бюджетов РФ, из них:				Приём на общих основаниях по договорам об оказании ПОУ	
		По квоте Правительства РФ		На общих основаниях		Абс.	%, доля от общего контингента
		Абс.	%, доля от общего контингента	Абс.	%, доля от общего контингента		
Бакалавриат	2016	18757	18%	34102	33%	50172	49%
	2017	18842	16%	37920	33%	58268	51%
	2018	17689	14%	39236	32%	66602	54%
	2019	17766	13%	39677	30%	76074	57%
Магистратура	2016	5823	30%	5436	28%	8385	43%
	2017	5072	24%	6572	31%	9698	45%
	2018	5431	22%	8196	34%	10667	44%
	2019	6010	21%	9201	32%	13279	47%
Специалитет	2016	6562	15%	5706	13%	32534	73%
	2017	6547	12%	6446	12%	39790	75%
	2018	6612	11%	6929	12%	45865	77%
	2019	6686	10%	7161	11%	52656	79%

ях с российскими гражданами и 15% – в соответствии с международными договорами Российской Федерации, федеральными законами или установленной Правительством РФ квотой. Детализированные данные по уровням высшего образования представлены в *таблице 1*.

Как следует из данных, представленных в *таблице 1*, контингент студентов, обучающихся по договорам об оказании платных образовательных услуг, ежегодно возрастает, и за четыре года увеличился на 51 тыс. чел., а общий контингент иностранных студентов – на 61 тыс. чел. Рост контингента иностранных студентов способствует повышению внешних финансовых поступлений в российскую экономику, в том числе с учётом их затрат на бытовые и хозяйственные нужды.

Для выявления востребованных у иностранных граждан направлений подготовки

и специальностей (далее – НПС) были проанализированы данные, отражающие контингент иностранных студентов, обучающихся в российских вузах за счёт всех видов финансирования, по укрупнённым учебным специализациям. Полученная информация визуализирована на *рисунке 2*.

Наиболее востребованными у иностранных студентов являются медицинские специальности (специалитет), далее идут НПС, включающие гуманитарные и социальные науки (бакалавриат и магистратура), экономико-управленческие и педагогические специальности, физико-математические и естественные науки. Необходимо отметить, что к 2019 г. значительно возрос контингент студентов по медицинским и гуманитарным специальностям, а также по специальностям в сфере точных наук.

Отдельно рассмотрим предпочтения зарубежных студентов при выборе НПС в



Рис. 2. Контингент иностранных студентов очной формы обучения, распределённый по укрупнённым учебным специализациям, в российских вузах, всего за 2016 и 2019 гг., чел.

Fig. 2. The full-time foreign students, distributed among the enlarged academic specializations in Russian universities, in total for 2016 and 2019, person

разреze образовательных программ бакалавриата, магистратуры и специалитета, обучающихся по квотам Правительства России. Объём квот для приёма иностранных граждан, поступающих в российские вузы по тем или иным НПС, соотносится с потребностью как национального, так и российского рынка труда. В мотивировочной части к постановлению Правительства России «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации»⁶ говорится о том, что она

«в том числе направлена на выполнение плана мероприятий по реализации Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года (пункт 10)»⁷. В указанном пункте говорится о проблемах внутренней миграции населения, а квотирование рассматривается как один из инструментов привлечения иностранной рабочей силы.

Наиболее востребованными направлениями подготовки по НПС бакалавриата в рамках обучения за счёт квоты Правительства РФ являются экономика, международные

⁶ Постановление Правительства РФ от 8 октября 2013 г. N 891 «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/70468236/> (дата обращения: 08.03.2021).

⁷ Справка к Постановлению Правительства РФ «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации». URL: <http://government.ru/docs/7126/> (дата обращения: 08.03.2021).

отношения, юриспруденция и менеджмент. К 2019 г. выросло число поступающих на направление подготовки «Программная инженерия». Схожая картина наблюдается по образовательным программам магистратуры. Здесь добавляются такие востребованные направления, как филология и лингвистика, строительство и нефтегазовое дело. Среди образовательных программ специалитета лидирует лечебное дело, далее по количеству поступивших идут таможенное дело и стоматология.

Результаты анализа востребованных специальностей/направлений подготовки показывают, что среди студентов из стран – импортеров российского образования самыми популярными направлениями подготовки / специальностями в российских вузах являются лечебное дело, экономика, менеджмент, юриспруденция и международные отношения. Менее востребованы инженерно-технические специальности. Из уровней подготовки высшего образования наиболее востребованными являются программы бакалавриата – по ним обучается наибольшее количество студентов. В целом выявленные тенденции у студентов, обучавшихся по квотам Правительства России, соответствуют востребованным НПС по всем видам финансирования.

Национальные рынки труда: что востребовано

Для формирования перечня востребованных профессий на национальных рынках труда в странах – импортерах российского образования использовались поисково-аналитические процедуры, объектом которых являлись электронные порталы органов власти в сфере труда и занятости, электронные порталы статистических ведомств, профессиональные сайты для поиска вакансий. Анализ проводился по нисходящей: если первая категория источников не отражала необходимую информацию, выбиралась вторая и т.д.

Для сравнения полноты данных различных источников использовались информа-

ционные ресурсы Российской Федерации, которые достаточно полно отражают состояние спроса и предложения на российском рынке труда и рынке образовательных услуг. Эти показатели включают: перечень востребованных профессий/должностей на российском рынке труда; вакансии от работодателей и резюме соискателей; квалификационные требования к работникам, изложенные в профессиональных стандартах. Аналогичные ресурсы присутствуют у ключевых стран – экспортёров образования: США, Великобритании, Австралии, Германии.

Рассмотрим наполнение информационных ресурсов о потребностях национальных рынков труда на примере нескольких стран из ТОП-10 импортёров российского образования.

Республика Казахстан. Ключевыми источниками информации по рынку труда Казахстана являются Государственный комитет по статистике⁸ и Центр развития трудовых ресурсов⁹. Республика является лидирующим импортёром российского образования с 2016 по 2019 гг. по всем уровням подготовки высшего образования.

Министерством труда и социальной защиты населения Казахстана принят перечень ТОП-100 востребованных сервисных и промышленных профессий. Он разработан на основе приоритетов государственных программ и прогноза кадровой потребности до 2025 г. Центром развития трудовых ресурсов¹⁰. В него вошли 35 профессий, где требуется высшее образование и 65, где требуется техническое и профессиональное

⁸ Министерство национальной экономики Республики Казахстан // Комитет по статистике. URL: <https://stat.gov.kz/> (дата обращения: 08.03.2021)

⁹ АО «Центр развития трудовых ресурсов». URL: <https://iac.enbek.kz/ru/node/58> (дата обращения: 08.03.2021)

¹⁰ Публикации // Центр развития трудовых ресурсов. URL: <https://iac.enbek.kz/ru/node/645> (дата обращения: 08.03.2021)

образование. Среди профессий, требующих высшего образования, находятся инженеры разной специализации, архитекторы и дизайнеры, геологи и специалисты IT-отрасли. Эти профессии относятся к «техническому профилю» и совпадают с импортируемыми образовательными программами (программная инженерия, архитектура, прикладная математика и информатика, нефтегазовое дело), но не затрагивают наиболее популярные (экономика, международные отношения и юриспруденция).

Другим источником сведений о статистике по рынку труда и о востребованных профессиях в Казахстане является ИАС «ТАЛДАУ»¹¹. Информация в системе представлена по ТОП-10 востребованным профессиям и укрупнённым группам специальностей.

Китай. Информация о востребованных профессиях представлена на сайте по поиску вакансий¹² и на образовательном информационном ресурсе¹³. Анализ опубликованных вакансий показывает, что в Китае востребованы управленцы в разных сферах, специалисты по набору персонала и финансовые специалисты. Данные профессии коррелируют с ключевыми востребованными образовательными программами магистратуры: менеджмент, экономика, финансы и кредит.

На ресурсе информационного агентства «AT CHINA»¹⁴ представлен ТОП-10 востре-

бованных профессий по ключевым сферам экономики: IT-сфера, биотехнологии, автомобилестроение, медицина, логистика, новые материалы, экологическая энергетика, менеджмент, управление, юриспруденция и маркетинг.

Среди опубликованных вакансий на интернет-сайте по поиску работы «сп. jobrapido.com»¹⁵ выделяются следующие востребованные профессии: электрик, менеджер по распространению, менеджер по подбору персонала, менеджер по продукту, менеджер по затратам, инженерный менеджмент, рекрутер, бухгалтерский учёт, кредитный менеджмент, заведующий отделом.

Перечисленные профессиональные группы и профессии, востребованные в Китае, коррелируют с наиболее востребованными образовательными программами бакалавриата и магистратуры: юриспруденция, экономика, финансы и кредит, менеджмент. Выявленные тенденции демонстрируют совпадение между профессиональной потребностью национального рынка труда Китая и импортом российского образования.

Республика Беларусь. Базовая информация по рынку труда Белоруссии представлена на официальных сайтах Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь¹⁶, Национального статистического комитета¹⁷, Комитета по труду, занятости и социальной защите¹⁸.

Из стран, входящих в перечень ТОП-10 импортёров российского образования, на бе-

¹¹ Информационно-аналитическая система Комитета по статистике «ТАЛДАУ». URL: <https://tal dau.stat.gov.kz/ru/Search/SearchByKeyWord> (дата обращения: 08.03.2021)

¹² Сайт для поиска работы «Jobrapido». URL: <https://cn.jobrapido.com> (дата обращения: 08.03.2021)

¹³ Информационное агентство «at0086». URL: <http://top.at0086.com> (дата обращения: 08.03.2021)

¹⁴ Публикации // Информационное агентство «at0086». URL: <http://top.at0086.com/Consulting-jobs/Top-Ten-Most-Popular-Professions-for-Your-Job-Seeking-in-China.html> (дата обращения: 08.03.2021)

¹⁵ Поиск вакансий // Сайт для поиска работы «Jobrapido». URL: <https://cn.jobrapido.com/浏览工作/索引> (дата обращения: 08.03.2021)

¹⁶ Министерство труда и социальной защиты Республики Беларусь. URL: <http://mintrud.gov.by/ru> (дата обращения: 08.03.2021)

¹⁷ Национальный статистический комитет Республики Беларусь. URL: <https://www.belstat.gov.by/> (дата обращения: 08.03.2021)

¹⁸ Комитет по труду, занятости и социальной защите Минского областного исполнительного комитета. URL: <http://ktszsmoik.gov.by/> (дата обращения: 08.03.2021)

лорусских интернет-ресурсах информация о кадровой потребности представлена наиболее подробно. Так, ключевые данные о потребности рынка труда отражены Министерством труда и социальной защиты¹⁹ в разрезе ТОП-10 востребованных профессий по категориям сотрудников (город/село, рабочие/служащие), а также через профессиональный барометр²⁰. В целом выделенные инструменты позволяют судить о востребованных профессиях на рынке труда в Белоруссии.

Востребованные профессии в Республике Беларусь представлены в разрезе город/село. Среди служащих в городе востребованы: врач-специалист, медицинская сестра-специалист, инженер, директор, специалист, учитель и другие. На сельских территориях востребованы: ветеринарный врач, медицинская сестра-специалист, ветеринарный фельдшер, главный ветеринарный врач, инженер, руководитель в растениеводстве, в животноводстве; растениеводстве и животноводстве. В итоге наиболее востребованными являются медицинские специалисты, в том числе квалифицированные медицинские сёстры и ветеринары, инженеры и руководители.

Комитетом по труду, занятости и социальной защите к числу самых востребованных в категории «специалисты» были отнесены: администратор баз данных, системный администратор, бухгалтер, воспитатель дошкольного образования, врач-специалист, инструктор по лечебной физкультуре, инженер (механик/программист/электроник), медицинская сестра, провизор/фармацевт и фельдшер.

Индия. Ключевая информация по рынку труда Индии представлена в трёх основных

источниках: Министерство статистики и выполнения программ Индии²¹, Частная исследовательская организация «Indiastat»²² и Национальная служба развития карьеры²³. Перечень укрупнённых групп востребованных специальностей разработан Национальной службой развития карьеры Индии и включает профессиональную деятельность в областях: здравоохранение и социальная работа; образование; информация и коммуникация; финансы и страхование; энергетика.

На портале «upGrad blog»²⁴ представлен ТОП-10 наиболее востребованных и высокооплачиваемых профессий, среди которых: специалист-медик/хирург, аналитик данных, специалист по машинному обучению, разработчик Blockchain, разработчик программного обеспечения, менеджер по продукту, консультант по управлению, инвестиционный банкир, бухгалтер, инженер в нефтегазовой промышленности.

Закключение

Анализ тенденций развития экспорта российского образования показывает, что они соответствуют приоритетам федеральной программы «Экспорт образования». Достигнутый уровень экспорта образовательных услуг не только способствует росту внешних финансовых поступлений в экономику, уменьшает дефицит кадров на российском рынке труда и формирует положительный имидж и «мягкую силу» в странах – импортерах российского образования, но и со-

¹⁹ Рынок труда // Министерство труда и социальной защиты Республики Беларусь. URL: <http://mintrud.gov.by/ru/gynok> (дата обращения: 01.06.2020)

²⁰ Служба занятости Минска составила барометр возможности трудоустройства на 2019 год // Информационный портал для экономиста «Экономист.by». URL: <https://ekonomist.by/news/show/35924/> (дата обращения: 08.03.2021)

²¹ Government of India. Ministry of Statistics and Programme Implementation. URL: <http://mospi.nic.in/> (дата обращения: 08.03.2021)

²² Indiastat: Socio-economic statistical information about India. URL: <https://www.indiastat.com/> (дата обращения: 08.03.2021)

²³ National Career Service. URL: <https://www.ncs.gov.in/> (дата обращения: 08.03.2021)

²⁴ Gurmukhani, N. Top 10 Highest Paying Jobs in India 2021 – Astonishing // Upgrad Blog. 2020. January 3. URL: <https://www.upgrad.com/blog/top-10-highest-paying-jobs-in-india/> (дата обращения: 08.03.2021)

ответствует запросам национальных рынков труда стран-импортёров, что обеспечивает потенциал дальнейшего развития экспорта российских образовательных услуг.

В ТОП-10 стран – импортёров российского образования входят Казахстан, Узбекистан, Туркменистан, Китай, Таджикистан, Украина, Белоруссия, Индия, Киргизия и Азербайджан, на долю которых приходится 80% от контингента иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. Потребность в работниках на рынках труда этих стран совпадает с наиболее востребованными направлениями подготовки и специальностями у иностранных студентов.

Все эти страны имеют инструментарий для сбора, анализа и публикации статистических данных по тематике рынков труда. Полнее всего этот функционал реализован в Республике Беларусь. В то же время только у части стран ТОП-10 представлены актуальные перечни востребованных профессий. Ни у одной из этих стран не реализован такой важный инструмент, как справочник профессиональных перспектив / востребованных профессий и компетенций (например, «Occupational outlook handbook» – США, «Атлас новых профессий 3.0» – Россия, «Job Outlook» – Австралия), что может ставить барьеры в выстраивании карьерных трендов у иностранных абитуриентов.

Литература

1. *Арефьев А.А.* Тенденции экспорта российского образования. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга. 2010. 240 с.
2. *Арефьев А.А.* Тенденции экспорта российского образования в 2005–2015 гг. // Вестник российской академии наук. 2016. Т. 86. № 10. С. 902–908. DOI: <https://doi.org/10.7868/S0869587316100030>
3. *Круглов В.И., Пугач В.Ф.* О востребованности российских программ высшего образования иностранными студентами // Современные проблемы и перспективы интернационализации интеллектуальных ресурсов России: вызовы, стратегии, модели, интересы национального, регионального и отраслевого развития / Под ред. А.Р. Грошева, С.О. Крамарова, В.И. Круглова, Н.В. Пелихова. М.: РИОР, 2019. С. 35–38. DOI: <https://doi.org/10.29039/02021-0>
4. *Спартак А.Н., Лихачев А.Е.* Экспортный потенциал России в инновационных сегментах мирового рынка // Российский внешнеэкономический вестник. 2017. № 10. С. 3–22. URL: [http://www.rfej.ru/rvv/id/f002e8e7c/\\$file/3-22.pdf](http://www.rfej.ru/rvv/id/f002e8e7c/$file/3-22.pdf) (дата обращения: 08.03.2021).
5. Организационно-правовые и практические механизмы обеспечения академической мобильности и расширения экспорта образовательных услуг / Г.Ф. Ткач, В.М. Филиппов. М.: Российский университет дружбы народов, 2014. 285 с.
6. *Аржанова И.В., Дыдзинская Д.В., Мусина Е.А., Селезнев П.С.* Обучение иностранных граждан в опорных вузах Российской Федерации в интересах использования «мягкой силы» // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 9–20. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-9-20>
7. *Краснова Г.А., Гринишун В.В., Пыхтина Н.А.* Сетевые медиа-ресурсы как инструмент рекрутинга иностранных студентов в российские вузы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2017. Т. 14. № 2. С. 171–179. DOI: 10.22363/2312-8631-2017-14-2-171-179
8. Привлечение иностранных студентов в российские университеты. Практическое руководство / Е.В. Вашурина, О.А. Вершинина, Ч.Ф. Газиева, Я.Ш. Евдокимова, А.А. Крылов, С.А. Мухамедиева, О.В. Павлова, Ф.А. Хайдаров. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2016. 234 с.
9. *Филиппов В.М.* Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы и перспективы // Вестник РУДН. Серия: Международные отношения. 2015. № 3. С. 203–211. URL: <http://journals.rudn.ru/international-relations/article/view/10725> (дата обращения: 08.03.2021).
10. *Клюшников Е.В., Скаковская А.Н.* Проблемы экспорта российского образования // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 92–101. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/162003873.pdf> (дата обращения: 08.03.2021).
11. *Юн С.М.* Образование как сфера сотрудничества в рамках Евразийского экономического

- союза: проблемы и перспективы // Вестник Томского гос. ун-та. История. 2017. № 50. С. 89–92. DOI: 10.17223/19988613/50/13
12. Немчинова Т.С., Музалев А.А. Экспорт образования как инструмент интеграции стран-участников Евразийского экономического союза // Евразийский юридический журнал. 2016. № 1 (92). С. 52–57.
 13. Иванов С.Г., Чернух Т.Ф. Формирование общего образовательного пространства Российской Федерации, Кыргызской Республики и Республики Казахстан // Человек и образование. 2013. № 2 (35). С. 18–25.
 14. Донецкая С.С., Ли М. Китайские студенты за рубежом: динамика численности и цели выезда // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 153–168. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-153-168>
 15. Пахомов С.И., Гуртов В.А., Стасевич А.В., Щеголева Л.В. Подготовка и аттестация кадров высшей научной квалификации из числа граждан иностранных государств // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22. № 5. С. 43–53. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.05.048>

Статья поступила в редакцию 25.12.20

После доработки 13.01.21

Принята к публикации 09.03.21

References

1. Arefiev, A.L. (2010). *Tendentsii eksporta rossiiskogo obrazovaniya* [Trends in Export of Russian Education]. Moscow : Center for Social Forecast and Marketing, 240 p. (In Russ.).
2. Arefiev, A.L. (2016). Trends in the Exportation of Russian Education between 2005 and 2015. *Vestnik Rossiiskoy Akademii nauk = Herald of the Russian Academy of Sciences*. Vol. 86, no. 10, pp. 902–908, doi: <https://doi.org/10.7868/S0869587316100030> (In Russ.).
3. Kruglov, V.I., Pugach, V.F. (2019). [Demand for Russian Higher Education Programs by Foreign Students]. In: Groshev, A.R., Kramarov, S.O., Kruglov, V.I., Pelikhov, N.V. (Eds). *Sovremennye problemy i perspektivy internatsionalizatsii intellektual'nykh resursov Rossii: vyzovy, strategii, modeli, interesy natsional'nogo, regional'nogo i otraslevogo razvitiya* [Modern Problems and Prospects for the Internationalization of Russia's Intellectual Resources: Challenges, Strategies, Models, Interests of National, Regional and Sectoral Development]. Moscow : RIOR Publishing Center, pp. 35–38. DOI: <https://doi.org/10.29039/02021-0> (In Russ.).
4. Spartak, A.N., Likhachev, A.E. (2017). Russia's Export Potential on the World Market for Innovations. *Rossiiskiy vneshneekonomicheskii vestnik = Russian Foreign Economic Journal*. No. 10, pp. 3–22. Available at: [http://www.rfej.ru/rvv/id/f002e8e7c/\\$file/3-22.pdf](http://www.rfej.ru/rvv/id/f002e8e7c/$file/3-22.pdf) (accessed 08.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
5. Tkach, G.F., Filippov, V.M. (2014). *Organizatsionno-pravovye i prakticheskie mekhanizmy obespecheniya akademicheskoy mobil'nosti i rasshireniya eksporta obrazovatel'nykh uslug* [Organizational, Legal and Practical Mechanisms for Ensuring Academic Mobility and Expanding the Export of Educational Services]. Moscow : RUDN University Publ., 285 p. (In Russ.).
6. Arzhanova, I.V., Dydzinskaya, D.V., Musina, E.A., Seleznev, P.S. (2019). Foreign Students' Study in the «Flagship Universities» of the Russian Federation within the Context of «Soft Power» Implementation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, No. 8–9, pp. 9–20, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-9-20> (In Russ., abstract in Eng.).
7. Krasnova, G.A., Grinshkun, V.V., Pykhtina, N.A. (2017). Network Media Resources as the Instrument of Recruiting of Foreign Students in the Russian Higher Education Institutions. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya «Informatizatsiya obrazovaniya» = RUDN Journal of Informatization in Education*. Vol. 14, no. 2, pp. 171–179, doi: 10.22363/2312-8631-2017-14-2-171-179 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Vashurina, E.V., Vershinina, O.A., Gazieva, Ch.F., Evdokimova, Ya.Sh., Krylov, A.A., Mukhamedieva, S.A., Pavlova, O.V., Khaidarov, F.A. (2016). *Privlechenie inostrannykh studentov v*

- rossijskie universitety. Prakticheskoe rukovodstvo* [Attracting Foreign Students to Russian Universities. A Practical Guide] Ekaterinburg: UrFU Publ., 234 p. (In Russ.).
9. Filippov, V.M. (2015). Internationalization of Higher Education: Major Trends, Challenges and Prospects. *Vestnik RUDN. Seriya: Mezhdunarodnye otnosheniya = Vestnik RUDN. International Relations*. No. 3, pp. 203-211. Available at: <http://journals.rudn.ru/international-relations/article/view/10725> (accessed 08.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
 10. Klyushnikova, E.V., Skakovskaya, L.N. (2018). Problems of Russian Education's Export. *Vestnik TvGU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*. No. 2, pp. 92-101. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/162003873.pdf> (accessed 08.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
 11. Yun, S.M. (2017). Educational Cooperation in the Eurasian Economic Union: Problems and Prospects. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal of History*. No. 50, pp. 89-92, doi: 10.17223/19988613/50/13 (In Russ., abstract in Eng.).
 12. Nemchinova, T.S., Muzalev, A.A. (2016). Export Education as a Tool for Integration of Countries of Eurasian Economic Union. *Evraziiskiy yuridicheskiy zhurnal = Eurasian Law Journal*. No. 1 (92), pp. 52-57. (In Russ., abstract in Eng.).
 13. Ivanov, S.G., Chernous, T.F. (2013). Development of General Educational Space of the Russian Federation, the Kyrgyz Republic and the Republic of Kazakhstan. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*. No. 2 (35), pp. 18-25. (In Russ., abstract in Eng.).
 14. Donetskaya, S.S., Li, M. (2020). Chinese Students Abroad: Dynamics of the Number and Aims of Educational Travel. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 153-168, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-153-168> (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Pakhomov, S.I., Gurtov, V.A., Stasevich, A.V., Shchegoleva, L.V. (2018). Postgraduate Training and Academic Degree Certification for Foreigners. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 22, no. 5, pp. 43-53, doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.05.048> (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 25.12.20

Received after reworking 13.01.21

Accepted for publication 09.03.21

Приоритеты в современной организации университетской науки в свете теории принципала-агента

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-22-35

Сандлер Даниил Геннадьевич – канд. экон. наук, первый проректор по экономике и стратегическому развитию, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории по проблемам университетского развития, d.g.sandler@urfu.ru

Кокшаров Виктор Анатольевич – канд. ист. наук, ректор, v.a.koksharov@urfu.ru

Кружаев Владимир Венедиктович – канд. физ.-мат. наук, первый заместитель проректора по науке, v.v.kruzhayev@urfu.ru

Багирова Анна Петровна – д-р экон. наук, канд. социол. наук, заместитель директора Института экономики и управления по науке и инновациям, a.p.bagirova@urfu.ru

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия

Адрес: 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19

***Аннотация.** Статья посвящена изучению сложившегося баланса интересов в сфере организации исследовательской деятельности в российских университетах. В качестве теоретической рамки исследования выступает теория принципала-агента, с позиции которой система управления научными исследованиями рассматривается через отношения между акторами, имеющими разные степени информированности и потенциально действующими в разных интересах.*

Цель исследования – сопоставление проблем в сфере организации финансирования, цифровизации и научного сотрудничества, которые наиболее важны для агентов, с состоявшимися после широких экспертных обсуждений на уровне принципала стратегическими решениями. Использованы следующие источники: 1) результаты крупнейшего экспертного проекта, реализованного по инициативе Министерства науки и высшего образования РФ; 2) результаты социологического исследования, проведенного в Уральском федеральном университете; опрашивались учёные и сотрудники, занимающиеся организацией научных исследований. Ограничением исследования стала сложность сопоставления результатов качественного анализа, сделанного принципалом, и количественных оценок, данных агентами, в связи с чем акцент при интерпретации результатов делался не на конкретных количественных оценках агентов, а на сопоставлении приоритетов высказанных агентами проблем и сгенерированных принципалом решений.

Результаты анализа показали, что большинство приоритетных задач для агентов в сфере организации финансирования, цифровизации, научного сотрудничества нашли отражение в решениях принципала. Разрывы связаны с отсутствием решений, направленных на интенсификацию исследовательской работы в части мониторинга актуальной научной

тематической повестки, и с важностью усиления веса этого критерия при оценке научных проектов. Сокращение выявленных разрывов видится возможным двумя путями: 1) включение в перечень задач, стоящих перед принципалом, разработку агрегаторов, позволяющих учёным при растущих объёмах данных оперативно получать наиболее релевантные результаты; 2) развитие современных аналитических информационно-цифровых механизмов оценки перспективности тематик, создающее условия для их соответствия динамичной мировой исследовательской повестке.

Ключевые слова: университетская наука, теория принципала-агента, организация исследовательской деятельности, организация финансирования науки, цифровизация, научное сотрудничество, конкурентоспособность вузов

Для цитирования: Сандлер Д.Г., Кокишаров В.А., Крузжаев В.В., Багирова А.П. Приоритеты в современной организации университетской науки в свете теории принципала-агента // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 22-35. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-22-35

Priorities in the Modern Organization of University Science in the Light of the Principal-Agent Theory

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-22-35

Daniil G. Sandler – Cand. Sci. (Economics), First Vice-Rector for Economics and Strategic Development, Leading Researcher of the Research Laboratory for University Development, d.g.sandler@urfu.ru

Viktor A. Koksharov – Cand. Sci. (History), Rector, v.a.koksharov@urfu.ru

Vladimir V. Kruzhaev – Cand. Sci. (Phys.-Math.), First Deputy Vice-Rector for Science, v.v.kruzhaev@urfu.ru.

Anna P. Bagirova – Dr. Sci. (Economics), Cand. Sci. (Sociology), Deputy Director of the Institute of Economics and Management for Science and Innovation, a.p.bagirova@urfu.ru

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin

Address: 19, Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation

Abstract. The article focuses on the current state of the balance of interests in the field of organizing research activities in Russian universities. The theoretical framework of the research is the theory of the principal-agent, from the position of which the research management system is considered through the relationship between actors who have different degrees of awareness and potentially act in different interests.

The purpose of the study is to compare the problems in the field of organizing funding, digitalization and scientific cooperation, which were the most important for agents, with those strategic decisions that took place at the level of the principal after extensive expert discussions. The following sources were used: 1) the results of the largest expert project implemented at the initiative of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation; 2) the results of a sociological study conducted at the Ural Federal University, where scientists and employees involved in the organization of scientific research were interviewed. A limitation of the study was the difficulty of comparing the results of the qualitative analysis made by the principal and the quantitative assessments given by the agents. In this connection, an emphasis in the interpretation of the results was

made not so much on the specific quantitative assessments of the agents as on the comparison of the priorities of the problems expressed by the agents and the solutions generated by the principal.

The results of the analysis showed that most of the priority tasks for agents in the field of organizing financing, digitalization, scientific cooperation were reflected in the decisions of the principal. The gaps stem from the lack of solutions aimed at intensifying research work in terms of monitoring the current scientific thematic agenda, and the importance of increasing the weight of this criterion when evaluating scientific projects. There are two ways to reduce the identified gaps: 1) inclusion of the support for the development of aggregators that allow scientists to quickly obtain the most relevant results with growing volumes of data into the list of tasks facing the principal; 2) development of modern analytical information and digital mechanisms for assessing the prospects of topics, which creates conditions for their compliance with the dynamic global research agenda.

Keywords: university science, principal-agent theory, organization of research activities, organization of science funding, digitalization, scientific cooperation, competitiveness of universities

Cite as: Sandler, D.G., Koksharov, V.A., Kruzhaev, V.V., Bagirova, A.P. (2021). Priorities in the Modern Organization of University Science in the Light of the Principal-Agent Theory. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 22-35, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-22-35 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Организация исследовательской деятельности в высшей школе включает в себя работу по целому ряду направлений: организация финансирования, цифровизация, внутрироссийское и международное научное сотрудничество, инфраструктура, подготовка кадров. От того, насколько эффективно выстроена деятельность в каждом из них, напрямую зависит результативность университетских научных групп и отдельных учёных.

Исследования условий и факторов поддержки научной деятельности достаточно популярны в зарубежной науке. Значимость этой темы (рассчитываемая на основе числа цитирований публикаций по теме, их просмотров за последние два года, средней за последний год цитируемости журналов, в которых эта тема представлена), по данным SciVal (Topic 36124 – Research Support; Funding; Innovation Policy), по 100-балльной шкале сегодня достигает 72,176. По исследованиям в этой области лидируют европейские страны с развитыми экономиками, Россия занимает лишь 19-е место (Табл. 1).

Изучение организации исследовательской деятельности в высшей школе, существующих

для неё условий лежит в русле важнейших проблем развития современных университетов. Сегодня зарубежные учёные говорят о следующих тенденциях в области организации финансирования научных исследований: резкое снижение темпов роста государственной составляющей поддержки научных исследований, превалирование проектного финансирования, изменения в способах распределения и контроля такого финансирования, растущая стандартизация сроков проектных циклов и пакетов ресурсов, затрудняющих научным сообществам осуществление проектов [1; 2]. Среди российских публикаций выделяются те, что посвящены поиску объективных факторов и эффективных механизмов финансирования научных исследований [3–6], а также комплексным инновационным подходам к обеспечению стабильного и адекватного механизма финансирования [7; 8].

Отмечая, что современными исследователями изучается достаточно широкий круг вопросов, связанных с поддержкой научной деятельности в университетах, заметим, что в нынешних условиях особую остроту приобретают проблемы, связанные с отслеживанием интересов всех сторон-участников этой деятельности, поскольку именно

Таблица 1

Топ стран-лидеров в тематике, связанной с поддержкой исследований (2015–2020 гг.)

Table 1

Top Leading Countries in Research Support Topics (2015–2020)

	Страна	Количество публикаций в базе Scopus	Количество просмотров в базе Scopus	Средневзвешенный индекс цитирования в Scopus	Число цитирований в Scopus
1	Нидерланды	15	226	2,45	91
2	Германия	14	382	2,94	124
3	Швейцария	14	206	1,04	35
4	Норвегия	13	291	3,25	58
5	Великобритания	13	289	2,20	76
6	Швеция	12	169	2,94	35
7	Испания	10	244	0,52	30
8	США	10	58	0,37	9
9	Финляндия	9	204	2,89	24
10	Франция	9	114	0,36	22
...					
19	Россия	3	107	1,05	12

Источник: данные SciVal. URL: <https://www.elsevier.com/solutions/scival> (дата обращения: 07.03.2021).

Source: SciVal data. <https://www.elsevier.com/solutions/scival> (accessed 07.03.2021).

в кризисных нестандартных условиях, когда происходят деформации традиционных моделей выстраивания организации исследовательской деятельности (подробнее об этом, например, [9–11]), паритет интересов управленцев и учёных становится особенно необходимым. Именно изучению текущего состояния такого баланса интересов и посвящена эта статья.

Поиск адекватной теоретической рамки для решения этой задачи затруднён тем, что традиционные классические позиции («господствующая парадигма», по определению Т. Куна, или же доминирующая «научно-исследовательская программа» в понимании И. Лакатоса) здесь оказываются недостаточными, поскольку ожидаемые результаты не вписываются в их предметную реальность. В качестве одного из аргументов этого могут рассматриваться, например, определённые сложности в выполнении социальным институтом науки её традиционной коммуникативной функции: в условиях, когда цифровая среда научных исследований и продвижения научных результатов меняется очень быстро, не все коллективы учёных

поспевают за темпом этих изменений, что накладывает определённые ограничения на доступность научных результатов для широкой академической среды. С нашей точки зрения, для интерпретации результатов современных исследований организации науки необходимы другие теоретические ресурсы.

В качестве такой теоретической рамки может выступать, на наш взгляд, теория принципала-агента, с позиции которой система управления научными исследованиями рассматривается через отношения между двумя актёрами, имеющими разные степени информированности и потенциально действующими в разных интересах. Принципал располагает ресурсами для финансирования научных исследований, но уровень его информированности ниже, нежели у учёных, научных групп (агента), которые, в свою очередь, могут действовать либо в интересах принципала (например, повышая научную продуктивность в наиболее востребованных тематиках), либо в своих собственных интересах (решая собственные исследовательские задачи). «Проблема принципала-агента» представляет собой конфликт приорите-

тов этих двух сторон. Для её решения теория предлагает различные стратегии, описанные зарубежными учёными, успешно применяющими её для обоснования политики в области исследований и разработок [12–14]. Научные агентства и фонды в рамках данной теории рассматриваются как финансирующие науку учреждения, которым принципал делегирует ответственность взамен на обязательство по изменению поведения агента-научного сообщества [15]. В целом же фокус зарубежных исследований организации науки в рамках данной теории – это поиск «стабилизирующих механизмов и факторов, которые заставляют стороны сотрудничать и при этом сохранять свою разрозненную идентичность» [16]. Примеры успешного использования данной теории для описания системы управления зарубежной наукой позволяют предположить, что переопределение существующей организации российской науки в её терминах поможет продвинуться в решении управленческих проблем и российской науке, обеспечив «позитивный сдвиг» в исследованиях (И. Лакатос).

В статье нами предпринята попытка анализа двух перспектив: ситуации приоритизации задач агентами (учёными и организаторами науки) в конце 2019 г. и ситуации весны 2020 г., когда в результате длительных экспертных дискуссий со стороны принципала были сформулированы ключевые системные решения. Цель нашего исследования состояла в сопоставлении конкретных проблем в организации исследовательской деятельности в университетах (для анализа выделены важнейшие аспекты этой организации, связанные с финансированием, цифровизацией и научным сотрудничеством), которые были наиболее важны для агентов, с теми стратегическими решениями, которые были приняты после широких экспертных обсуждений на уровне принципала.

Методические вопросы исследования

В исследовании использованы два вида источников:

1) результаты крупнейшего экспертного проекта, реализованного весной-летом 2020 г. по инициативе принципала (в контексте данной статьи – Министерства высшего образования и науки РФ), – проекта, в ходе которого проводились многочисленные групповые дискуссии и экспертные интервью с ректорами российских университетов;

2) результаты социологического исследования, проведённого в конце 2019 г. в Уральском федеральном университете в рамках проекта, реализуемого компанией Elsevier. В ходе этого исследования опрашивались учёные и сотрудники, занимающиеся организацией научных исследований (N=330 с контролем представленности Институты университета и квалификации опрошенных). Задаваемые вопросы были направлены на выявление приоритетов в задачах, связанных с реализацией и организацией научной деятельности в университете (собственной – для учёных, подразделений – для организаторов науки). Все задачи мы предварительно классифицировали по трём направлениям: финансирование научных исследований, их цифровизация, научное сотрудничество. Соответственно, наши вопросы были связаны с оценкой важности ряда конкретных задач, относящихся к этим направлениям. Оценка проводилась по 5-балльной шкале (от 1 – совсем не важно до 5 – очень важно). На основании приоритизации задач по каждому из направлений мы рассчитывали интегральную оценку приоритетности направления. Для анализа мы использовали SPSS 21.0, применяя статистические процедуры описательной статистики (средняя, стандартное отклонение, коэффициент изменчивости категорий; необходимость оценки вариации двумя способами была обусловлена относительно небольшим диапазоном значений переменных). Не распространяя полученные данные на всех учёных российских вузов, мы в то же время считаем, что наше исследование может претендовать на репрезентативность в части вузов-участников проекта 5-100, поскольку УрФУ в данном списке

Таблица 2

Приоритетность задач организации университетской науки

Table 2

Priority of tasks in the organization of university science

Категории агентов	N	Средняя	Стандартное отклонение
Совершенствование организации финансирования исследований			
Учёные	324	4,07	0,741
Организаторы науки	55	3,94	0,697
Цифровизация научных исследований			
Учёные	324	3,96	0,574
Организаторы науки	55	3,77	0,676
Развитие научного сотрудничества			
Учёные	300	3,81	0,648
Организаторы науки	54	3,70	0,879

может рассматриваться как типичный по динамике результатов, достигнутых за годы реализации этого проекта, вуз.

Понимая методические ограничения, связанные со сложностями сопоставления результатов качественного анализа, сделанного принципом, и количественных оценок, данных агентами, при интерпретации результатов мы акцентировали внимание не столько на конкретных количественных оценках агентов, сколько на сопоставлении приоритетов высказанных агентами проблем и сгенерированных принципом решений. Ещё одно методическое ограничение связано с возможным влиянием пандемии на оценивание проблем агентами и возможной динамикой этих оценок за последний год. Учитывая, что предметом оценивания были перманентно динамичные условия профессиональной деятельности агентов, мы посчитали возможным принять допущение об устойчивости позиций учёных, исключив тот вариант, что в форс-мажорных обстоятельствах условия деятельности агентов могли измениться столь заметно, что собранные до пандемии данные потеряли актуальность.

Приоритизация задач агентами:**опыт социологического исследования**

Средние оценки важности задач организации научных исследований в универси-

тетах для двух категорий агентов – учёных и организаторов научной деятельности – представлены в *таблице 2*. Для исследователей их важность несколько выше, чем для организаторов науки в подразделениях. В *таблице 3* приведены оценки важности конкретных задач в каждой из трёх сфер.

Данные таблицы 3 показывают, что при высоких оценках задач выбора конкурсных площадок для подачи заявок на грантовые научные конкурсы, определения новых возможностей для привлечения финансирования, те задачи, которые связаны с организацией финансирования, для учёных важнее, нежели для организаторов науки. В сфере цифровизации научной деятельности наиболее актуальные задачи сегодня связываются с мониторингом научных результатов в исследуемой области (для учёных), с определением наиболее перспективных журналов для публикации исследований (для организаторов науки). Интересно отметить и такой факт: чем выше оценивается приоритет задачи, тем ниже разнообразие мнений обеих категорий респондентов в оценках её значимости (по мере снижения значений средней происходит возрастание коэффициента изменчивости категорий). Среди самых актуальных приоритетов в сфере научного сотрудничества – определение потенциальных партнёров, с которыми можно выстроить

Таблица 3

Оценка важности задач в сфере организации университетской науки агентами

Table 3

Assessment of the importance of tasks in the field of organizing university science by agents

Задачи	N	Средняя	Стандартное отклонение	Коэффициент изменчивости категорий
Совершенствование организации финансирования исследований				
А) Организаторы науки				
Выбор агентов (фондов) для подачи заявок на научные проекты	59	4,02	0,841	0,766
Получение информации о наиболее финансируемых исследованиях/проектах	59	4,00	0,871	0,735
Повышение обоснованности решений в части предоставления/приостановления финансирования	55	3,84	0,958	0,765
Получение информации о готовящихся/рассматриваемых заявках на финансирование	59	3,81	0,955	0,794
Б) Учёные				
Определение потенциальных возможностей для получения финансирования	328	4,08	0,849	0,817
Представление результатов научной работы грантодателям	325	4,06	0,939	0,838
Цифровизация научных исследований				
А) Организаторы науки				
Определение приоритетных публикационных площадок	58	4,02	0,888	0,754
Мониторинг научных активностей и их результатов	59	3,93	0,926	0,806
Обеспечение эффективной работы с научными данными	59	3,92	0,896	0,843
Отслеживание степени достижения целей, установленных для групп/проектов	56	3,48	0,894	0,824
Оценка динамики научных результатов	58	3,29	1,060	0,930
Б) Учёные				
Отслеживание появляющихся новых научных работ в исследуемой области	331	4,52	0,639	0,661
Отслеживание научных событий, которые могут повлиять на развитие научной области	331	4,35	0,721	0,739
Поиск подходящих журналов для подачи научных статей	331	4,30	0,852	0,768
Работа с личной библиотекой статей	330	3,87	0,990	0,879
Поиск находящихся в онлайн экспериментальных данных и их использование в исследованиях	310	3,78	1,136	0,919
Мониторинг востребованности и интереса к собственным научным результатам	332	3,78	0,954	0,882
Возможность постоянно читать научные статьи	325	3,64	1,104	0,931
Возможность представления результатов своей работы онлайн	332	3,35	1,064	0,911
Развитие научного сотрудничества				
А) Организаторы науки				
Определение потенциальных партнёров для выстраивания научного сотрудничества	58	4,03	0,936	0,779
Помощь в поиске и найме талантливых сотрудников	57	3,63	1,112	0,935
Помощь в поиске внешних экспертов для оценивания научных результатов	55	3,45	1,086	0,921
Б) Учёные				
Отслеживание направлений научной деятельности у партнёров	330	4,25	0,701	0,757
Определение потенциальных партнёров для совместного проведения исследований	326	3,91	0,909	0,712
Рецензирование направленных из редакций статей	306	3,22	1,079	0,930

наиболее результативное взаимодействие, мониторинг научной деятельности.

Изменение организации исследовательской деятельности в современном контексте: сопоставление приоритетов агентов и решений принципала

Для интерпретации результатов нашего исследования с позиции сегодняшнего контекста воспользуемся результатами работы группы экспертов высшей школы по подготовке аналитического доклада «Высшее образование в условиях пандемии и после неё: вызовы и возможности»¹.

Опрос показал, что для обеих категорий агентов наиболее приоритетна задача *организации финансирования научной деятельности*. Из конкретных задач здесь выделяются те, что связаны с расширением потенциальных возможностей для получения финансирования. Способы их решения могут быть разнообразны – от увеличения «предложения» принципала в части финансирования до расширения кадровых, информационных, организационных ресурсов агентов и их «заточенности» на решение актуальных для университетской науки задач. В аналитическом докладе, подготовленном экспертами Министерства науки и высшего образования РФ, большинство решений прямо или косвенно также связано с организацией финансирования науки. В частности, к таким решениям стратегического характера относится введение в ведущих университетах долгосрочного и устойчивого непрерывного базового научного финансирования за счёт средств государственного задания фундаментальных исследований – сегодня эта практика существует в академических институтах, но практически отсутствует в университетах. Эта мера позволит выровнять условия в вузах и академических институтах

по объёму, стабильности и долгосрочности финансирования государственного задания по науке.

Организаторы науки в качестве одной из приоритетных задач отмечают необходимость помощи в поиске и найме талантливых сотрудников. Как следует из материалов Аналитического доклада, принципал предлагает для этого две возможные меры: 1) выделение средств государственного задания и/или грантового финансирования на привлечение российских и зарубежных постдоков; 2) создание постоянных научных позиций, обеспечивающих преемственность развития научных школ в университетах. Возможность развивать существующие в университетах научные школы и создавать новые за счёт наличия постоянных научных ставок для молодых исследователей и для опытных учёных независимо от того, выражены они в самих вузах или же приглашены в качестве руководителей научных направлений, в свою очередь, будет способствовать устойчивости развития университета, росту уровня научных публикаций учёных, продвижению ведущих вузов России в международных рейтингах.

Потенциальные возможности для расширения финансирования, которые отмечают обеими категориями агентов, могут быть реализованы также и через обозначенную в Аналитическом докладе меру, связанную с продолжением и развитием программ финансирования НИОКР, выполняемых университетами в интересах предприятий. Возможные решения принципала могут, на наш взгляд, состоять во введении налоговых льгот для тех предприятий, которые имеют расходы на НИОКР.

Ещё одно важное решение принципала состоит в расширении возможностей финансирования вузовской науки через выделение средств на конкурсную часть государственного задания, в которой бы поддерживались совместные научные проекты университетов и институтов РАН, финансирование выделялось бы одновременно в оба учреждения,

¹ Рабочие материалы для подготовки доклада Министерства высшего образования и науки РФ «Высшее образование в условиях пандемии и после неё: вызовы и возможности (раздел «Наука и инновации»). 2020.

а формат сотрудничества приобрёл бы вид зеркальной лаборатории или консорциума. В ситуации единого для большей части университетов и академических институтов принципала – Министерства науки и высшего образования РФ в качестве учредителя – барьеры для выделения такого финансирования практически отсутствуют.

Таким образом, обе категории агентов отмечают приоритетность проблем, связанных с организацией финансирования университетской науки. Первоочередные решения принципала в этой области, обозначенные в рабочих материалах Аналитического доклада, связаны с введением новых форматов финансирования – по срокам (долгосрочное), видам агентов-получателей (постдоки, сотрудники, занимающие созданные постоянные позиции), условиям получения ресурсов (консорциум академической и вузовской науки, ориентация на интересы реального сектора).

Задача *использования цифровых методов* в процессе получения научной информации по результатам опроса 2019 г. выглядела для учёных и организаторов науки чуть менее важной, чем организация финансирования исследований. Для обеих категорий агентов важнейшими являются задачи правильного выбора публикационных площадок, востребованности научных разработок, значимости тематик. Эта задача нашла решение в Аналитическом докладе: в качестве системной меры долгосрочного характера в нём обозначено развитие системы единой национальной подписки на цифровые ресурсы, используемые в научно-исследовательской деятельности, которые будут доступны различным категориям агентов – от учёных до студентов. Для организаторов науки одной из важнейших задач видится мониторинг научных инициатив и их результатов, отслеживание степени достижения целей, установленных для групп/проектов, оценка динамики научных результатов – всё это находит отражение в обозначенных принципалом мерах, связанных с внедрением системы мо-

нитинга активности учёных и студентов, с введением требования о раскрытии в стандартизированной форме персонифицированных результатов научно-исследовательской, образовательной, инновационно-технологической деятельности на едином портале раскрытия информации о деятельности ведущих университетов.

Согласно данным нашего социологического исследования, достаточно высокие приоритетные позиции организаторы университетской науки закрепляют за задачей обеспечения эффективной работы с научными данными: их созданием, обменом, хранением, представлением и т.д. Как один из возможных ответов, предлагаемых принципалом, в Аналитическом докладе обозначается возможность предоставления для исследователей, находящихся в различных географических точках, доступа к вычислительным мощностям, необходимым для проведения фундаментальных и прикладных научных исследований; приоритетной для принципала является и задача создания федеральной сети суперкомпьютерных центров, предоставляющих вычислительную мощность по запросу исследователей и исследовательских коллективов.

Таким образом, агенты, отмечая приоритетность проблем цифровизации в сфере исследовательской деятельности, связывают их с расширением возможностей создания, хранения научной информации в онлайн-среде, мониторингом научной активности, продвижением научных результатов. Первоочередные решения принципала в этой области включают конкретные действия, направленные на обеспечение открытости российской и зарубежной науки, повышение видимости достижений российских учёных мировому сообществу.

Приоритеты агентов в сфере *научного сотрудничества*, по данным нашего социологического исследования, лежат в области выбора потенциальных партнёров, с которыми можно было бы выстроить результативные партнёрства, а также в повышении

эффективности используемых для такого сотрудничества форматов и инструментов. Меры, обозначенные принципом в Аналитическом докладе, вполне отвечают этим задачам: создание нового типа грантов РФФ, которые обоснованно выполняются двумя и более организациями (вуз – академический институт, вуз – вуз, институт – институт); увеличение количества и объёмов финансирования двусторонних грантов РФФ с зарубежными фондами; поддержка проектов создания сетевых международных Центров коллективного пользования, позволяющих в сетевом режиме проводить совместные с зарубежными учёными исследования; расширенная поддержка участия российских университетов в программах Евросоюза «Горизонт-2020» и новой программе «Горизонт – Евро»; государственная поддержка российских научных журналов, в том числе с целью привлечения в редколлегии ведущих зарубежных и российских учёных; целевая поддержка исходящей и входящей мобильности учёных, которые благодаря этому получили бы реальную возможность прохождения средне- и долгосрочных научных стажировок.

Таким образом, агенты, отмечая приоритетность проблем научного сотрудничества в исследовательской деятельности, говорят о сложностях поиска потенциальных партнёров и механизмах выстраивания эффективного сотрудничества. Первоочередные решения принципа в этой области лежат в сфере повышения гибкости работы научных агентств (фондов), Центров коллективного пользования, дополнительного адресного финансирования инструментов, способных как расширить эффективность научного сотрудничества, так и повысить его результативность. Решения стратегического характера, направленные на интеграцию российской вузовской и академической науки, имеют потенциал своего положительного влияния не только на российскую, но и на мировую науку в целом.

Сопоставляя приоритетные задачи, обозначенные агентами, и совокупность выра-

ботанных принципом решений, мы видим, что часть приоритетных для агентов задач не нашла отклика в этих решениях. В частности, важнейшие для учёных задачи отслеживания новейших научных работ, мониторинга научных событий, которые могут решаться через разработку агрегаторов с возможностью фильтрации информации по различным критериям (например, тематическая область, ключевые слова, уровень журналов, цитируемость авторов, предметные рейтинги QS и т.д.), пока не находятся у принципа в приоритете. Это тем более актуально в условиях, когда с ростом объёма данных у учёных возникает необходимость оперативного получения наиболее релевантных результатов, что сегодня возможно только при использовании технологий искусственного интеллекта.

Кроме того, в решениях принципа пока недостаточно отражена актуальная для учёных и организаторов науки задача повышения обоснованности решений о финансировании научных проектов и усиления веса критериев актуальности и востребованности тематики исследований в общей оценке научных проектов. Актуальность этой задачи существенным образом зависит от источника финансирования – например, подобная проблема не возникает в случае целевого финансирования (поступающего от субъекта реального сектора экономики, понимающего, какие исследования и с какой целью он финансирует, либо в рамках целевых программ, где узкая тематика задаётся ещё на этапе конкурса). Однако проблема необходимости обеспечения обоснованности выбора тематики актуализируется на уровне организаторов науки в научно-образовательных учреждениях, когда источником финансирования становятся средства программ развития организаций или государственного задания. В таких случаях для повышения обоснованности управленческих решений необходимо развивать современные аналитические информационно-цифровые механизмы оценки значимости иссле-

довательских тематик, их перспективности в части развития партнёрств с ведущими научными группами и т.п. Другая актуальная задача, решаемая этими же инструментами, — обеспечение перспективности направления исследований при самостоятельном выборе учёными тематики, который они делают при подаче заявок на гранты в научные фонды. В этом случае вероятность поддержки во многом должна быть обусловлена «попаданием» тематики в развивающуюся мировую повестку.

Отдельно необходимо отметить, что в решениях принципала отсутствовали в достаточном объёме решения, связанные с проблемами аспирантуры, несмотря на то, что эта тема сегодня неизменно звучит и в дискуссиях, и в научных публикациях [17]. Общими сторонами также недостаточно, на наш взгляд, поднимается успешная статья предметом серьёзных исследований тема лидерства в управлении в научно-технологической сфере [18].

Заключение

Рассмотрение процессов организации университетской науки в свете теории принципала-агента позволяет лучше понять роли, позиции и интересы сторон, оценить степень существующей между ними информационной асимметрии. Проведённый нами в теоретической рамке принципала-агента анализ ситуации показал, что большинство тех проблем, которые представляются актуальными агентам, нашли своё развитие в состоявшихся стратегических решениях либо в приоритетах видения принципала.

Во-первых, это касается наиболее значимых для агентов задач, связанных с совершенствованием организации финансирования, выбором конкурсных площадок для его привлечения. Актуальные стратегические решения принципала, обозначенные в Аналитическом докладе, подготовленном ведущими экспертами Министерства науки и высшего образования РФ, таковы: введение новых форматов финансирования, катего-

рий агентов-получателей, уточнение условий получения ресурсов, ориентированное на развитие взаимодействия вузовской науки с академическим и реальным секторами.

Во-вторых, приоритеты в сфере цифровизации научной деятельности, которые для агентов сегодня лежат в области мониторинга научных результатов в исследуемой области, выбора наиболее эффективных форматов представления научных результатов, расширения возможностей создания, хранения научной информации в онлайн-среде, получили следующее отражение в стратегических мерах принципала: расширение возможностей доступа к вычислительным мощностям, создание федеральной сети суперкомпьютерных центров, создание единого портала с результатами научно-исследовательской деятельности и используемыми вузами ресурсами.

В-третьих, приоритеты агентов в сфере научного сотрудничества, которые, согласно данным нашего социологического исследования, заключались в определении потенциальных партнёров и поиске механизмов выстраивания эффективных партнёрств, были отражены в стратегических решениях принципала, связанных с реформированием ряда существующих конкурсов, нацеленных на развитие сотрудничества, Центров коллективного пользования, дополнительного адресного финансирования инструментов, способных расширить эффективность научного сотрудничества и повысить его результативность.

В то же время сопоставление приоритетных задач, выделенных агентами, и совокупности решений, выработанных принципалом, выявляет два существенных разрыва. Первый из них связан с отсутствием решений, направленных на интенсификацию исследовательской работы в части мониторинга актуальной научной тематической повестки. Решение такой задачи в эру цифровых технологий не может откладываться, поскольку это чревато снижением темпов роста результативности российской науки

и снижением конкурентоспособности российских вузов. Включение в перечень задач, стоящих перед принципалом, государственной поддержки разработки агрегаторов с возможностью фильтрации информации по различным критериям позволит создать для российских учёных условия, при которых они смогут получать релевантные результаты в максимально короткие сроки, что, в свою очередь, повысит как интенсивность их исследовательской деятельности, так и результативность российской науки в целом.

Второй разрыв связан с необходимостью повышения обоснованности решений о финансировании научных проектов и усиления веса критерия востребованности тематики исследований в общей оценке научных проектов. Решение этой задачи возможно через развитие современных аналитических информационно-цифровых механизмов оценки перспективности исследовательских тематик, внедрение которых создаст условия для соответствия тематик российских исследований динамично развивающейся мировой научной повестке.

Литература

1. Whitley R., Gläser J., Laudel G. The Impact of Changing Funding and Authority Relationships on Scientific Innovations // *Minerva*. 2018. Vol. 56. Issue 1. P. 109–134. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11024-018-9343-7>
2. Franssen T., Scholten W., Hessels L.K., de Rijcke S. The Drawbacks of Project Funding for Epistemic Innovation: Comparing Institutional Affordances and Constraints of Different Types of Research Funding // *Minerva*. 2018. Vol. 56. Issue 1. P. 11–33. DOI: [10.1007/s11024-017-9338-9](https://doi.org/10.1007/s11024-017-9338-9)
3. Минашкин В.Г., Самоцбетова А.М. Анализ финансирования научной и инновационной деятельности Российской Федерации // *Вестник МНЭПУ*. 2014. № 1. С. 306–313.
4. Манахов С.В. Развитие научной деятельности в вузах – новый приоритет государственной научно-технической политики России // *Вестник Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова*. 2013. № 8. С. 29–36.
5. Гришина О.А., Шибавев С.Р., Стаурская А.А. Факторы устойчивого финансового развития российских университетов // *Человеческий капитал и профессиональное образование*. 2018. № 1. С. 25–30.
6. Попов Е.В., Власов М.В. Конкурсное финансирование научных организаций региона // *Экономика региона*. 2014. № 4. С. 227–237. URL: <http://economyofregion.com/archive/2014/51/2468/pdf/> (дата обращения: 07.03.2021).
7. Лазарев Г.И., Терентьева Т.В. Инновационные подходы к управлению научно-исследовательской деятельностью университета в условиях новой государственной политики // *Высшее образование в России*. 2014. № 10. С. 10–18. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/728> (дата обращения: 07.03.2021).
8. Фадеев А.С., Герди В.Н., Балтян В.К., Федоров В.Г. Интеграция образования, науки и производства: модель Бауманского университета // *Высшее образование в России*. 2016. № 10. С. 55–63. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/409> (дата обращения: 07.03.2021).
9. Кокшаров В.А. Изменения организации исследований, инновационной деятельности и сети высшего образования // Доклад на IV Международном образовательном форуме «Алтай-Азия 2020» (г. Барнаул, 24–26 сентября 2020 г.). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=sOy6flqi7cc> (дата обращения: 07.03.2021)
10. Кокшаров В.А., Загайнова Е.В. Как меняется управление университетами в период пандемии // *Университетское управление: практика и анализ*. 2020. Т. 24. № 2. С. 6–14. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/1193> (дата обращения: 07.03.2021).
11. Терентьев Е.А., Рыбаков Н.В., Бедный Б.И. Зачем сегодня идут в аспирантуру. Типологизация мотивов российских аспирантов // *Вопросы образования*. 2020. № 1. С. 40–69. DOI: [10.17323/1814-9545-2020-1-40-69](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-40-69)
12. Braun D., Guston D.H. Principal-agent Theory and Research Policy: An Introduction // *Science and Public Policy*. 2003. Vol. 30. No. 5. P. 302–308. DOI: <https://doi.org/10.3152/147154303781780290>
13. Guston D.H. Principal-Agent Theory and the Structure of Science Policy // *Science and Public Policy*. 1996. Vol. 23. No. 4. P. 229–240. DOI: <https://doi.org/10.3152/147154303781780335>
14. Van der Meulen B. Science Policies as Principal-Agent Games: Institutionalization and Path

- Dependency in the Relation between Government and Science // *Research Policy*. 1998. Vol. 27. No. 4. P. 397–414. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(98\)00049-3](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(98)00049-3)
15. Veletanlić E., Sá C. Implementing the Innovation Agenda: A Study of Change at a Research Funding Agency // *Minerva*. 2020. Vol. 58. Issue 2. P. 261–283. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11024-020-09396-4>
 16. Dezbina I.G. Science and innovation policy of the Russian government: A variety of instruments with uncertain outcomes? // *Public Administration Issues*. 2017. Issue 5. P. 7–26. DOI: <http://doi.org/10.17323/1999-5431-2017-0-5-7-26>
 17. Кашина М.А. Негативные последствия реформирования российской аспирантуры: анализ и пути минимизации // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 55–70. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-55-70>
 18. Воробьева О.В., Иванникова Е.М., Маландин В.В., Секиринский Д.С., Карабаева Е.В., Сулейманова А.И., Телешова И.Г. Лидерство и управление в научно-технологической сфере: модель компетенций // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 26–38. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-8-9-26-38>
- Статья поступила в редакцию 15.01.21
После доработки 02.03.21
Принята к публикации 06.03.21

References

1. Whitley, R., Gläser, J., Laudel, G. (2018). The Impact of Changing Funding and Authority Relationships on Scientific Innovations. *Minerva*. Vol. 56, issue 1, pp. 109-134, doi: <https://doi.org/10.1007/s11024-018-9343-7>
2. Franssen, T., Scholten, W., Hessels, L.K., de Rijcke, S. (2018). The Drawbacks of Project Funding for Epistemic Innovation: Comparing Institutional Affordances and Constraints of Different Types of Research Funding. *Minerva*. Vol. 56, Issue 1, pp. 11-33, doi: [10.1007/s11024-017-9338-9](https://doi.org/10.1007/s11024-017-9338-9)
3. Minashkin, V.G., Samotsvetova, A.M. (2014). Analysis of the Financing of Science and Innovation of the Russian Federation. *Vestnik MNEPU* [Bulletin of the MNEPU Academy]. No. 1, pp. 306-313. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Manakhov, S.V. (2013). Development of Scientific Activity in Higher Education Institutions – A New Priority of the State Scientific and Technical Policy of Russia. *Vestnik Rossiiskogo ekonomicheskogo universiteta imeni G.V. Plekhanov* = *Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics*. No. 8, pp. 29-36. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Grishina, O.A., Shibaev, S.R., Staurskaya, A.A. (2018). Financial Sustainability Factors of Russian Universities. *Chelovecheskiy kapital i professional'noe obrazovanie* = *Human Capital and Professional Education*. No. 1, pp. 25-30. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Popov, E.V., Vlasov, M.V. (2014). Competition Financing for Scientific Organizations in the Region. *Ekonomika regiona* = *Economy of the region*. No. 4. pp. 73-92. Available at: <https://economyofregion.com/archive/2014/51/2468/pdf> (accessed 07.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Lazarev, G. I., Terent'eva, T.V. (2014). Innovative Approaches to University Scientific Research Management in New Terms of a State Policy. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 10-18. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/728> (accessed 07.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Fadeev, A.S., Gerdy, V.N., Baltyan, V.K., Fedorov, V.G. (2016). The Integration of Education, Science and Industry: The Model of Bauman University. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. No. 4 (200), pp. 55-63. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/409> (accessed 07.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
9. Koksharov, V.A. (2020). [Changes in Research Organization, Innovation and Higher Education Networks]. In: *Doklad na IV Mezhdunarodnom obrazovatel'nom forume «Altai-Asiya 2020»*. (g. Barnaul, 24-26 sentyabrya 2020 z). [Report at the IV International Educational Forum

- “Altai-Asia 2020”, September 24-26, Barnaul.] Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=sOy6f1qi7cc> (accessed 07.03.2021). (In Russ.).
10. Koksharov, V.A., Zagainova, E.V. (2020). How University Management Changes During the Pandemic Period. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 24, no. 2, pp. 6-14. Available at: <https://www.umj.ru/jour/article/view/1193> (accessed 07.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
 11. Terentyev, E.A., Rybakov, N.V., Bednyi, B.I. (2020). Why Embark on a PhD Today? A Typology of Motives for Doctoral Study in Russia. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 40-69, doi: 10.17323/1814-9545-2020-1-40-69 (In Russ., abstract in Eng.).
 12. Braun, D., Guston, D.H. (2003). Principal-Agent Theory and Research Policy: An Introduction. *Science and Public Policy*. Vol. 30, no. 5, pp. 302-308, doi: <https://doi.org/10.3152/147154303781780290>
 13. Guston, D.H. (1996). Principal-Agent Theory and the Structure of Science Policy. *Science and Public Policy*. Vol. 23, no. 4, pp. 229-240, doi: <https://doi.org/10.3152/147154303781780335>
 14. Van der Meulen, B. (1998). Science Policies as Principal-Agent Games: Institutionalization and Path Dependency in the Relation between Government and Science. *Research Policy*. Vol. 27, no. 4, pp. 397-414, doi: [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(98\)00049-3](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(98)00049-3)
 15. Veletanlić, E., Sá, C. (2020). Implementing the Innovation Agenda: A Study of Change at a Research Funding Agency. *Minerva*. Vol. 58, Issue 2, pp. 261-283, doi: <https://doi.org/10.1007/s11024-020-09396-4>
 16. Dezhina, I.G. (2017). Science and Innovation Policy of the Russian Government: A Variety of Instruments with Uncertain Outcomes? *Public Administration Issues*. Issue 5, pp. 7-26, doi: <http://doi.org/10.17323/1999-5431-2017-0-5-7-26>
 17. Kashina, M.A. (2020). Negative Effects of Reforming Russian Graduate School: Analysis and Ways to Minimize. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8/9, pp. 55-70, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-55-70> (In Russ., abstract in Eng.).
 18. Vorobyeva, O.V., Ivannikova, E.M., Malandin, V.V., Sekirinsky, D.S., Karavaeva, E.V., Suleymanova, A.I., Teleshova, I.G. (2020). Leadership and Management in Science and Technology: Competency Model. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, No. 8/9, pp. 26-38, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-8-9-26-38> (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 15.01.21

Received after reworking 02.03.21

Accepted for publication 06.03.21

Амбивалентность научного этоса непреодолима

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-36-48

Касавин Илья Теодорович – д-р филос. наук, проф., член-корреспондент РАН, руководитель сектора социальной эпистемологии, itkasavin@gmail.com

Институт философии РАН, Москва, Россия

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

***Аннотация.** Амбивалентность научного этоса (Р. Мертон) сегодня, в условиях обострения противоречий между наукой и обществом, по-прежнему остаётся актуальной темой. Автономия науки, солидарность учёных перед лицом внутренних и внешних вызовов – это вопросы, решение которых обременено рядом антиномий, среди них такие, как «профессия – призвание», «индивид – коллектив» и «априорное – апостериорное». Можно ли избавиться этику науки, призванную вырабатывать и репрезентировать моральные нормы для научного сообщества, от амбивалентности? В статье предлагается набросок этики науки, объединяющий эпистемологию добродетелей с некоторыми идеями Дж. Ролза и У. Парето. Показывается, что в структуре ролей и статусов научного сообщества неустранимо присутствует этическая оценка, а эпистемические добродетели переплетены с моральными. В свете этого обстоятельства амбивалентность – это форма проблематизации, органически присущая всякому этическому дискурсу. Поэтому специфическая задача этики науки состоит не столько в описании норм или предписывании норм поведения конкретному субъекту, сколько в экспликации условий моральной свободы.*

***Ключевые слова:** этика науки, амбивалентность научного этоса, эпистемология добродетелей, антиномия, профессия – призвание, индивид – коллектив, априори – апостериори, моральная свобода*

***Для цитирования:** Касавин И.Т. Амбивалентность этики науки непреодолима // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 36-48. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-36-48*

The Ambivalence of the Scientific Ethos Is Irresistible

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-36-48

Ilya T. Kasavin – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Correspondent Member of Russian Academy of Sciences, Head of the Department of social epistemology, itkasavin@gmail.com

RAS Institute of Philosophy, Moscow, Russia

Address: 2, bldg 1, Goncharnaya str., Moscow, 109240, Russian Federation

Abstract. Ambivalence of the scientific ethos (R. Merton) today is still a topical issue under the escalation of contradictions between science and society. The autonomy of science, the solidarity of scientists in the face of internal and external challenges are the issues decisions of which are burdened by a number of antinomies such as “profession – vocation”, “individual – collective” and “a priori – a posteriori”. Is it possible to rid the ethics of science, designed to develop and represent moral norms for the scientific community, from this ambivalence? The article offers a sketch of the ethics of science, combining virtue epistemology with some ideas of J. Rawls and W. Pareto. It shows that the ethical assessment is irreparably present in the structure of roles and statuses in the scientific community, and epistemic virtues are intertwined with moral ones. In terms of this, ambivalence is a form of problematization inherent in any ethical discourse. Hence the task of the ethics of science is not to prescribe norms of behavior to a particular agent, but to explicate conditions of moral freedom.

Keywords: ethics of science, ambivalence, virtue epistemology, autonomy, profession – vocation, individual – collective, a priori – a posteriori, moral freedom

Cite as: Kasavin, I.T. (2021). The Ambivalence of the Scientific Ethos Is Irresistible. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 36-48, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-36-48 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Этика науки как научная дисциплина возникла в середине XX в. для ответа на два главных общественных вызова: применение германскими нацистами научных достижений для пыток и уничтожения людей и американская атомная бомбардировка Хиросимы и Нагасаки. В общем виде этика науки была призвана исключить участие учёных в антигуманных проектах. Теоретическими источниками этики науки выступили философские и социологические учения. Среди них – этика Аристотеля, И. Канта и И. Бентама, а также исследования Р. Мертона. По Мертону, учёный придерживается четырёх фундаментальных этических норм: незаинтересованности, коммунитаризма (или коммунизма), универсализма и организованного скептицизма. Однако более глубокий анализ научной практики привёл Мертона к выводу, что этические нормы учёных по своему существу амбивалентны. Бескорыстие совмещается с поиском выгодных проектов, открытости научного знания противостоит практика патентования результатов, космополитизм учёного сталкивается с его национальными, религиозными, клановыми

интересами, а скептицизм, критика и самокритика соседствуют с упрямой приверженностью собственным взглядам даже в отсутствие их достаточной обоснованности. В настоящее время этика науки колеблется между стремлением исходить из реальной научной практики и необходимостью нормировать, улучшать эту практику. При этом ясно, что никакие нормы не вытекают из практики в силу несовершенства индукции. Их источником вообще является не столько сама наука, сколько внешние социальные вызовы и философские рассуждения. В таком случае применимость данных норм для учёного оказывается сомнительной: они не могут быть прямым руководством к действию. Однако надо понимать, что этический дискурс и не имеет цели давать конкретные рецепты поведения. Скорее, он претендует лишь на то, чтобы формулировать условия, в которых люди не могут не сделать некоторого морального выбора, даже если они от него отказываются. Этика науки побуждает учёного выйти за пределы своих непосредственных задач и понять науку как средство развития личности и решения социальных проблем. В этом смысле она реализует свой-

ство, присущее всякому философскому дискурсу. Последний призван пробуждать самосознание путём вскрытия амбивалентности (противоречивости, неоднозначности, антиномичности) как ядра фундаментальных философских проблем [1].

К вопросу о потенциале эпистемологии добродетелей для развития этики науки

Этика науки ищет свой путь на развилке, от которой исходит несколько тропинок, в том числе к науковедческой дисциплине и философской этике. Во-первых, от этики науки ожидают принципов для принятия конкретных решений в науке, например: «биоэтика должна определить меру и границы вмешательства человека в многообразие мира живого, в том числе и в природное в человеке» [2, с. 286]. В этом плане ей как научной дисциплине предписывается выявление норм реального поведения учёных и их корректировка во вполне утилитарных целях, практически совпадающих с целью экологии – охрана земной флоры и фауны. Однако остаётся открытым вопрос о собственно моральном содержании этих норм. Самосохранение и выживание человека и его биологического окружения есть, несомненно, первоочередная задача для человечества, но ведь в ней явно виден эгоистический мотив. Во-вторых, функция прикладной этики оказывается невыполнимой в деонтологическом варианте, если ограничиться призывом к некоему абстрактному долгу или формулировкой категорического императива в стиле И. Канта. Учёные, как и всякое другое профессиональное сообщество, нуждаются в определённом «кодексе научной честности», но у его правил нет абсолютных и даже непротиворечивых оснований. В-третьих, этика науки не вмещается в рамки прикладной научной дисциплины, поскольку включает образ науки как общественного блага, несводимый к эмпирически фиксируемым интересам отдельных социальных групп. Этот образ, содержащий метафизические допущения по поводу самооценки знания, приближает

этику науки к философской этике. Однако её нормативность ограничена природой самой морали: никто не может брать на себя роль морального законодателя, не рискуя погрязнуть в лицемерии и морализаторстве. Принуждать личность к свободному моральному решению – значит отказывать ей в свободе, которая изначально является качеством морального субъекта.

Если всё-таки отказываться от утилитаризма и деонтологии как теоретических основ этики науки, то остаётся лишь искать подходящую интерпретацию этики Аристотеля. Неудивительно, что на этом пути внимание привлекает эпистемология добродетелей [3], которая в любом из двух стандартных вариантов её мейнстрима (Дж. Соса или Л. Загзебски) занимает позицию своеобразного неаристотелизма. Напомним, что её предметом являются когнитивные и моральные качества личности. Ценность когнитивных способностей (восприятия, категоризации, логического вывода и пр.) определяется по тому, насколько надёжно они ведут субъекта по пути к истине. В свою очередь, моральные добродетели (честность, добросовестность, открытость, мужество и пр.) приобретают эпистемический смысл, поскольку ориентируют познание на достижение блага. При этом сама личность понимается как рациональная, т.е. выстраивающая своё сознание и поведение последовательным, целесообразным способом, стремящаяся к единству ценностей, целей и средств. И именно апелляция к внутренней природе, к характеру индивидуального познающего субъекта служит объяснению его поведения.

В частности, методом выявления характера личности избирается рефлексивная артикуляция интеллектуальных интуиций, получаемых частью путём самонаблюдения, а частью через обращение к аналитической философской традиции. Эти интуиции проходят проверку с помощью мысленных экспериментов и их интерпретации. Тем самым осуществляется учёт несовершенств реальной личности, которые выступают отклонениями от её иде-

ального образа и задают смысл самой эпистемологии добродетелей как в её дескриптивной, так и в нормативной функции. Иное дело, что мысленные эксперименты опираются на те же самые интеллектуальные интуиции по поводу природы индивидуального субъекта, что приводит к порочному кругу в аргументации [4]. Помимо этого, сторонниками эпистемологии добродетелей не обозначается предел, за которым когнитивная добродетель превращается в свою противоположность, в то время как Аристотель без этого не обходится. Если вспомнить «Никомахову этику», то добродетель по своей природе есть всегда нечто ограниченное, среднее. Мужество располагается между отчаянной отвагой и трусостью, щедрость – между расточительством и скупостью, великодушие – между тщеславием и малодушием и пр.: «избыток (*hyperbole*) и недостаток (*elleipsis*) губительны для благоразумия и мужества, а обладание серединой (*mesotes*) благотворно» [5, с. 80].

Причина такой «умеренной этики» в том, что человек живёт среди других людей и вынужден держать себя в рамках, не давая воли страстям. В этом коренится эмпирическое основание этики, тогда как её рациональное начало состоит в априорном единстве высших ценностей – истины, блага и красоты, в котором разум сливается с благом государства. Конечно, данное априори имело исторически конкретную форму. Благо государства для Аристотеля есть нечто большее, чем благоденствие отдельного города-полиса (Афин, Спарты или Стагира): это, скорее, Эллада в целом, колонии которой простираются и в Малую Азию, и в Италию. Аристотель («О колонизации») внушал Александру идею об объединении греческих городов на фоне принципиального различия греков и не-греков [6]. Культурные и этнические измерения тем самым неявно присутствуют в аристотелевских высших ценностях, но артикулируются лишь при их социально-эпистемологическом анализе.

Эпистемология ценностей, впрочем, не претендует на конкретно-историческое рас-

смотрение когнитивных добродетелей и не ставит вопрос о природе когнитивно-моральных интуиций. Возникает впечатление, что эти категории являются данью некоторому априоризму. Апостериорные факторы их формирования и развития: история, культура, социальность – не попадают в сферу рассмотрения. На деле, впрочем, анализируемый субъект познания и морали (некие Мэри или Джоны) вполне может быть распознан как носитель современной западной ментальности. Тем самым антиномия «априорное – апостериорное» выступает неявным фоном всего рассмотрения. Возможным выходом из неё могло бы быть вовлечение в схему данного исследования независимого материала из конкретных наук – культурной антропологии, истории и социологии науки в первую очередь. К такому шагу склоняются, однако, только критики мейнстрима, которые видят в этом реальную, но пока не реализованную перспективу. При этом есть основания полагать, что использование междисциплинарного подхода приведёт и к радикальной новизне получаемых результатов, вследствие чего придётся пересматривать исходные предпосылки всей эпистемологии добродетелей.

Как рассматривать эпистемологию добродетелей – как форму предъявления моральных требований к самому себе на предмет соответствия интеллектуальному призванию или предписание профессионального сообщества в отношении индивидуального поведения? Самопредъявление морали, по всей видимости, есть единственно подлинно моральная форма поступка, которая не ставит субъекта в положение морального авторитета по отношению к другому. Вместе с тем такая «индивидуальная этика» сталкивается с возражениями, подобными витгенштейновской критике приватного языка. Поэтому она оказывается неприменимой в качестве кодекса поведения в науке, коллективного научного этоса. Каждый учёный свободен предъявлять или не предъявлять к себе произвольные моральные требования в зависимости от коллективной научной этики

или вразрез с ней. Сообщество по определению не властно над его индивидуальным моральным выбором и не отвечает за него.

Антиномии «индивид – коллектив» и «профессия – призвание», подобно антиномии «априорное – апостериорное», являются ключевыми и едва ли разрешимыми для этики науки. Наша гипотеза состоит в том, что данные ограничения позволяют использовать эпистемологию добродетелей в интересах этики науки лишь одним способом, а именно, как аналитику профессионального этического кодекса научного сообщества. Его основанием является образ науки и учёного, доминирующий в общественном сознании. Однако этот кодекс лишён прямой нормативности, предписывая лишь свободное самоопределение личности по отношению к его нормам. Значимость этики науки следует оценивать не с точки зрения эффективности стимулирования или контроля индивидуального творческого процесса. Главное в ней – ясная артикуляция условий солидарности как ценностного измерения научных ролей и статусов. И напротив, анализ научных добродетелей как черт отдельной личности лишь сильнее обнажает антиномичность этики науки, стоящей на развилке между морализаторством и администрированием.

Принцип Ролза

Для обоснования избранной гипотезы мы привлечём два тезиса, которые в литературе нередко фигурируют как «принцип Ролза» и «принцип Парето». Эти два принципа широко известны и используются в социальных науках именно для анализа коллективного поведения. Можно сказать, что для значительного большинства гуманитариев и социальных учёных на Западе они явным или неявным образом определяют их основные интеллектуальные интуиции.

Уточним, что имеется в виду. В этом году исполняется пятьдесят лет публикации знаменитой книги Джона Ролза «Теория справедливости». Её роль для социальных наук чрезвычайно значительна, а для этики и по-

литологии она вообще практически парадигмальна. Теория Ролза достаточно сложна и неоднозначна, вызвала множество дискуссий, и её судьба в некотором отношении напоминает судьбу «Структуры научных революций» Т. Куна. Это была также своего рода революция, инициированная ещё одним гарвардским профессором. И если книга Куна увела философию науки в сторону от логического позитивизма, то труд Ролза нанёс сильный удар по позитивизму в социальных науках – доминирующей утилитаристской парадигме.

У нас нет возможности и необходимости входить в детали концепции Ролза; достаточно краткого обращения к её базовым допущениям. В качестве такового Ролз предлагает рассматривать принятие личностью (и следование в поступке) некоторых моральных (шире – социальных) принципов или понятий, базовым из которых является «справедливость». Это происходит в результате внутреннего рефлексивного диалога («рефлексивного эквилибриума»), напоминающего процедуру рационального выбора (максимальное достижение цели при минимуме средств). Условия данного диалога таковы. Во-первых, допускается, что социальные обстоятельства не слишком благоприятствуют личности (полное благополучие исключает моральные дилеммы), однако и не исключают достижение ею успеха (иначе она обречена на неудачу). Во-вторых, каждая личность не является законченным эгоистом, но вместе с тем отдаёт приоритет именно своим интересам. И в-третьих, доминирует ситуация когнитивной неопределённости. Никто не знает, в каких именно обстоятельствах приходится действовать, и никто не знает, какие именно качества способен проявить субъект и каких результатов достичь. Однако в результате этих действий должен стихийно сложиться общественный договор, который для всех является справедливым. По выражению Ролза, «The principles of justice are chosen behind a veil of ignorance – принципы справедливости выбираются под вуалью неведения» [7, с. 11].

Итак, перед нами абстрактная схема существования индивида в обществе, которая вместе с тем содержит ряд вполне реалистических положений. В частности, для человеческого субъекта узкое понимание целерациональности и в самом деле является важным ориентиром поведения, который способствует выживанию. Одновременно верно и то, что все мы живём в мире, который характеризуется «недоопределённостью», т.е. неясным балансом определённости и неопределённости. Также эмпирической истиной является и то, что люди всё-таки научились жить и выживать вместе. Человеческая цивилизация прогрессирует, что бы ни вкладывалось в это понятие, и рост благоденствия, несмотря на все трудности, является фактом. Следовательно, какой-то неявный общественный договор имеет место, и это утверждение можно конкретизировать со ссылкой на множество способов социальной регуляции, которые в целом выполняют свои функции. В этом смысле практика «снимает вуаль неведения». Человек на опыте выясняет, каково общество, в котором он живёт, а также и то, в какой мере он сам способен реализовать свои планы, соответствовать социальным стандартам, и насколько его понятие справедливости соответствует реальности. Задача же абстрактной схемы, предлагаемой Ролзом, в том, чтобы решить кантовскую задачу, т.е. показать, не как *de facto* существует справедливость, но какова её *логическая возможность*.

Попробуем опрокинуть концепцию Ролза на понимание того, как работает этический кодекс в научном сообществе, т.е. как возможна научная солидарность, сохраняющая сообщество и создающая условия его развития. При этом есть основания сомневаться, что рациональная теория принятия решения, на которую опирается Ролз, органично встраивается в его концепцию. Ведь существование под вуалью неведения описывает, по Ролзу, некую «исходную» (original, initial) ситуацию, начальную точку отсчёта, в которую искусственно помеща-

ется человек и из которой исходит любая теория справедливости. Хотя Ролз не ссылается на Т. Гоббса, предпочитая Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо, но именно гоббсовское «естественное состояние» в данном случае приходит на ум. Отсюда и сомнения в том, что человек, находящийся в «естественном состоянии», способен использовать теорию рационального выбора для снятия вуали неведения. Калькулировать всерьёз в условиях неопределённой степени неопределённости не получается. Поэтому в качестве метода принятия решения Ролз предлагает консервативное правило *maximin*, согласно которому из всех альтернатив нужно выбирать ту, что приносит наименьший ущерб, пусть даже при минимальной выгоде. Она полностью исключает как риск тотальной неудачи, так и возможность большого успеха. Но в каком смысле она является при этом рациональной стратегией индивидуального поведения? Если в ней и есть рациональность, то она связана не со знанием или целесообразностью, а лишь с ценностями минимальной социальной справедливости, о которых, казалось бы, речь вообще нигде не идёт.

Принцип Парето

В таком случае на место теории рационального выбора как способа избавления от неопределённости исходной ситуации в концепцию Ролза можно было бы встроить принцип, который приписывается итальянскому экономисту и социологу Вильфредо Парето. При этом в форме принципа, правила или закона Парето он был сформулирован лишь в 1941 г. Дж. Джураном, американским теоретиком и практиком менеджмента в контексте поиска методов оценки эффективности в бизнесе [8]. Будучи обобщён применительно к разным общественным реалиям и в разных социальных науках, принцип Парето в дальнейшем выступил в качестве универсального способа оптимизации деятельности. Напомним, о чём идёт речь.

Анализируя перед Второй мировой войной информацию об итальянских земле-

дельческих хозяйствах, Парето эмпирически установил, что лишь 20% из них отличаются эффективностью и потому им принадлежит 80% всех доходов, а остальным 80% хозяйств остаётся 20% доходов. Джуран заинтересовался этим обобщением, провёл собственные исследования в области бизнеса разных стран и получил выдающиеся результаты. На этой основе он начал успешно консультировать и обучать менеджеров, что для пятидесятих годов XX в. казалось избыточной и даже неприемлемой новацией с точки зрения всё ещё доминировавших идей Ф.У. Тейлора. Продолжая решать задачу повышения эффективности, Джуран выдвинул новаторский тезис о важности человеческого измерения производственного процесса, учёта и стимулирования достижений, социальных ролей и статусов. Он опирался при этом на некоторые идеи культурной антропологии (М. Мид), а его книга «Managerial Breakthrough» (1964) стала реальным прорывом в теории менеджмента. Уже через двадцать лет и её практика показала свою удивительную эффективность.

Джуран полагал, что принцип Парето обладает универсальным характером. Например, в экономике до 80% от максимально возможных достижимых показателей являются результатом около 20% трудозатрат, т.е. лишь 20% работающих обеспечивают всё остальное население, по сути являющееся иждивенцами (детьми, пенсионерами, инвалидами, фрирайдерами и пр.). Кроме того, 80% прибыли компания получает от 20% клиентов, 80% продаж приходится на 20% продуктов, 80% прибыли приносят лишь 20% сотрудников и так далее. И хотя в реальной жизни точность именно такого количественного распределения не соблюдается, это не отменяет общую закономерность неравномерного распределения усилий.

Исходя из этого, можно сформулировать философские основания принципа Парето. Главный из них в том, что человеческая деятельность слабо поддаётся предвидению, прогнозу, планированию и регулированию,

поскольку большая часть того, что мы обычно делаем для реализации планов, является малоэффективным или вообще бесполезным. Однако небольшая часть человеческой деятельности, напротив, даёт удивительные по эффективности результаты (20/80). Что же из этого следует в качестве стратегии? Необходимо жёстко следовать фундаментальным целям и избегать лишь главных ошибок и препятствий. Стремиться к стопроцентному результату нерационально, поскольку для достижения 80% результата достаточно и 20% действий. Справедливо и обратное: большая часть неудач зависит от малого процента неблагоприятных факторов. Например, чтобы эффективно регулировать дорожное движение, нет смысла в ограничениях, направленных на всех водителей без разбора. В 80% всех аварий виноваты только 20% водителей; остаётся только понять, какие именно категории водителей попадают в эти 20%, и сосредоточиться именно на них.

Идеи Ролза и Парето для этики науки

Наш проект состоит в том, чтобы на основе принципа Ролза, дополненного принципом Парето, осуществить трактовку эпистемологии добродетелей, которая встраивается в коллективную этику науки, обеспечивая профессиональную солидарность научного сообщества, с одной стороны, и личную приверженность призванию – с другой. Разделим этический кодекс науки на три раздела («А», «В» и «С»). «А» будет относиться к нормам и идеалам научной социализации. За нормативную структуру «нормальной науки» (в терминах Т. Куна) будет отвечать «В». И наконец, рекомендация учёным определённого поведения в рамках «революционной» науки составит задачу «С». Это деление предназначено для демонстрации того, что учёные на разных стадиях развития личности и научной дисциплины могут демонстрировать разные группы добродетелей. Эти добродетели могут быть важны для персональной биографии учёного, но главное в них другое, а именно – способность каждой

на свой лад структурировать всё сообщество. Перспективы данного подхода отчасти уже прослежены [9] путём выделения трёх групп научных добродетелей, и они требуют детализации и дальнейшего теоретического обоснования.

Как происходит социализация в науке? Молодой человек, получивший высшее образование, поступает на работу в университет или исследовательский институт, если у него есть минимальная мотивация. Он уже обладает навыками общения в семье, среди сверстников, в студенческой среде, и в этом смысле он может вести себя рационально, ставя и достигая определённые цели. Однако структура научной коммуникации с распределением ролей и статусов, мест в социальном пространстве науки, технологией исследовательского поиска и пр. – всё это покрыто для него той самой «вуалью неведения», о которой пишет Ролз. Новичок даже не догадывается, что основной целью института науки, как и всякого социального института, является поддержание, так сказать, правильного внутреннего метаболизма, солидарности перед лицом внешних вызовов и угроз. Он не осведомлён о балансе добросовестности и небрежности, компетентности и невежества, эгоизма и альтруизма, интереса и безразличия, который царит в данном научном сообществе. Он также не имеет понятия о том, кем он является сам и насколько его когнитивные и моральные добродетели соответствуют тем, что приняты в сообществе. Лишь в ходе постепенной социализации и продвижения по карьерной лестнице ему предстоит встроиться в существующий порядок, в общественный договор и принять его основные параметры. Есть основания полагать, что «рефлексивный эквilibrium» в таком случае описывает не столько его внутренний диалог с самим собой, сколько практику научного общения, которая, впрочем, не исчерпывается «рациональной коммуникацией».

При этом солидарность, по Ролзу, отнюдь не означает справедливости в стиле *minimax*. В научном сообществе будут при-

оритетно котироваться именно те добродетели, которые соответствуют фрагменту коллективного этоса, принятого на данном этапе развития дисциплины и в контексте её отношений с внешним социальным окружением. Новичку предстоит выработка «морального ориентировочного рефлекса» для последующего самоопределения в системе социальных ролей. Например, для периода социализации в рамках «нормальной науки» это нормы общения учителя и ученика, которые побуждают последнего к трудолюбию, терпению, уважению, рецепции в ответ на положительный образец учителя. Если на ученичество приходится длительный период «нормальной науки», то у неопита есть шанс стать настоящим учёным, т.е. осознать ценности понимания – в фундаментальной науке, воспроизводимости – в прикладных исследованиях, выполнения отведённой ему функции – в лаборатории, а также умений выделять и артикулировать в тексте самое важное. И напротив, если это время прерывается кризисом, сменой парадигмы, то растёт вероятность ухода молодого учёного из науки в другую область (бизнес, политику). В случае же чрезмерной длительности «нормальной науки» он рискует стать догматиком и утратить открытость, столь нужную в условиях научной революции.

На *рисунке* показано, какие роли новичок может примерить к себе и освоить в зависимости от своих когнитивных способностей, типа исследования и этапа в развитии дисциплины. Функционально-ролевая структура сообщества не укладывается в параметры науки как профессии, но тесно связана с призванием, с многообразием этических ориентаций. Так, если молодой исследователь претендует в будущем на роль генератора идей, то ему предстоит выработать в себе научное мужество, способность идти на риск в выдвижении и отстаивании нового знания. Если ему ближе роль эрудита, то в его этическом кодексе приоритет будет отдаваться толерантности и плюрализму, экспертной ответственности, достоинству в период кри-

Роли и образцы Этапы и формы	Учитель	Ученик	Генератор идей	Исполнитель	Лидер	Эрудит
Социализация	Знание	Мотивация	Новизна	Исполнительность	Образец	Плюрализм
Нормальная наука	Традиция	Рецепция	Аномалия	Добросовестность	Солидарность	Экспертиза
Революционная наука	Автономия	Открытость	Креативность	Терпение	Мобилизация	Достоинство
Фундаментальные исследования	Популяризация	Понимание	Проблематизация	Систематизация	Проектирование	Дискуссия
Прикладные исследования	Применение	Воспроизводство	Прогноз	Калькуляция	Эффективность	Зона обмена
Лаборатория	Развитие	Функциональность	Импровизация	Верификация	Организация	Интерпретация
Письменный стол	Чтение	Письмо	Дискурс	Текст	Контекст	Критика

Рис. Роли молодого учёного в зависимости от типа исследования и этики этапа развития дисциплины
Fig. The roles of a young researcher depending on the type of research and the stage of discipline development

зисов, культу полемического и критического мышления, коммуникативной солидарности в создании зон обмена. Соответственно, роли учителя, лидера и исполнителя (перечень ролей остаётся открытым и зависит от разных типов научности и контекстов) потребует несколько иных этических стандартов и добродетелей.

Именно социализация задаёт для новичка параметры того, что Ролз называет «социальным контрактом», или «справедливостью», которые никак не тождественны равенству. Как раз напротив, включённость в ролевую структуру научного сообщества означает, что новичок принял существующую систему неравенства в качестве справедливой. Одновременно он постепенно осознаёт, что в определённый момент времени конкретный учёный занимает одну или несколько позиций в структуре группы, но его место может измениться в ходе карьеры, в силу эволюции дисциплины или под влиянием внешних обстоятельств. Этическая природа данной ролевой структуры характеризуется тем, что каждый занимает своё место благодаря своим личным добродетелям. И потому все другие основания для распределения ролей и статусов должны рассматриваться как случайные, несправедливые и заслуживающие критического отношения. Но и сам учёный, соглашающийся на неподобающую ему роль или статус,

тоже должен оцениваться как дурной пример соглашателя и приспособленца. К примеру, ученичество, без которого не может быть научной школы, в случае неразборчивой преданности учителю смыкается с недостойной для учёного позицией апологета. Позиция учителя, порой забывающего в таком случае о норме научной скромности, также рискует превратиться в навязчивую пропаганду своих достижений и влияния, в построение прижизненного памятника самому себе. Здесь уместна апелляция к Аристотелю с его принципом меры, который позволяет смягчить антиномичность этического кодекса.

Поскольку роли и статусы не являются постоянными, то оказывается, что и добродетели учёного не есть нечто пожизненно присвоенное, их необходимо доказывать на каждом шагу, для себя самого, но в ещё большей мере – для научного сообщества. Экзистенциалисты настаивали на том, что человека нужно характеризовать с точки зрения не столько его сущности, сколько существования. Так и учёный обязан публично демонстрировать свои добродетели, т.е. артикулировать их в словах и поступках. Лишь в этот момент и ненадолго они приобретают интерсубъективное бытие как характеристики субъекта, но что ещё важнее – они могут выполнять функции образцов в сообществе, способствуя его солидарности. Однако де-

монстрация добродетели есть риск. Обнаруживая на публике умение писать, говорить, дискутировать, выдвигать идеи, достигать выдающихся результатов, учёный рискует не только прослыть нескромным, но и в следующий раз ничего такого не показать. «Молчание – золото», «Помалкивай – за умного сойдёшь», «Не высовывайся» и так далее – гласит народная мудрость. Ещё более рискованна демонстрация этических добродетелей. Того, кто бескорыстно делится своими идеями, могут обвинить в том, что он добр избирательно, только с друзьями, и в этом смысле не совсем бескорыстен. Самокритичность предстанет как оборотная сторона гордости. Стремление к точности нередко оценивают как педантизм. Эрудиция обернётся бахвальством, исполнительность – угодничеством, открытость – неразборчивостью. И вообще, неукоснительное соблюдение норм научного этиоса будет оцениваться большинством, скорее всего, негативно – как нарочитая демонстрация добродетелей и скрытый укор всем остальным, не таким совершенным.

Итак, возникает странный вопрос: *должен ли моральный образец быть безукоризненным*, если его задача – трансляция ценностей и добродетелей в сообществе? Неотреагирует ли большинство на него в стиле «Так не бывает» или «Так жить нельзя»? Вероятно, ответ будет таков. Живой человек едва ли может служить образцом, потому что он является субъектом актуальной конкуренции. И лишь сохранившись в социальной памяти, он способен стать героем, а его поступки – образцовыми. Только история науки, создавая легенды и мифы, транслирует нормы научного этиоса, а учёные наиболее охотно отдают должное тем, кто уже покинул этот мир.

Если принять такой подход, то актуальная научная коммуникация выступит лишь «ограниченно моральной», а этический кодекс науки обречён быть исключительно негативным, запрещая неправильные, девиантные формы поведения [10]. Прямая пропа-

ганда добродетелей не сыграет своей роли, но разве будет эффективным ostrакизм по отношению к нарушителям как способ воздействия на сообщество? Ведь каждый может увидеть в нём угрозу для самого себя, поскольку никто не совершенен. И потому акт применения этического кодекса на практике, даже в отношении части сообщества, представляет большой риск для инициатора такой попытки. Получается, что этический кодекс науки представляет собой не совокупность норм реального поведения в обществе, а такую нормативность, которая требует от реальности почти невозможных изменений. Это, скорее, элемент «мифа науки», в котором не профессиональные стандарты, а непостижимая сила призвания управляет людьми.

В таком случае обеспечение солидарности достигается не путём чьих-то требований соблюдать этический кодекс. Моральные призывы обычно не слишком эффективны, поскольку применение санкций весьма ограничено, а статус морального авторитета требует безличности. Более того, в обыденной практике моральные поучения и критика дают эффект, прямо противоположный ожидаемому. И поэтому учёным должна быть предоставлена свобода самим определяться по отношению к этическим нормам науки. Приобщение к научной этике является результатом социализации и культурного развития субъекта. Важно, что для этих целей этический кодекс должен быть отчётливо сформулирован и предъявлен учёным примерно так же, как для эстетического формирования личности необходимо знакомство с произведениями искусства. Подтверждением его эффективности могут служить примеры учёных, чьи достижения оказываются выдающимися благодаря их этической интерпретации.

Эпоха Возрождения изменила культурный статус пишущих интеллектуалов, превратив их в реальных авторов произведений искусств и наук. Это совпало с изобретением книгопечатания, которое поставило

учёных перед новым моральным выбором. Отныне им приходилось принимать решение о публикации своего научного труда с указанием автора и прочих «метаданных». Это несло с собой целый набор рисков: интеллектуальных, экономических и собственно моральных. Например, К. Гаусс отложил публикацию своих работ по неевклидовой геометрии, хотя их научная значимость была для него ясна. Он вообще многие важнейшие работы оставил неопубликованными, поскольку не считал их завершёнными. Гаусс проявлял тем самым особую научную добросовестность и скромность, заботу о единстве математического сообщества и нежелание продвигать свой научный приоритет любым способом. Это может быть понято также как боязнь критики и забота о своей высокой репутации. Однако такие решения он принимал, будучи ещё молодым и не слишком обеспеченным учёным, из чего ясно, что моральное измерение научной деятельности было для него важнее быстрой карьеры. И в дальнейшем, после публикации трудов Н. Лобачевского и Я. Бойяи, он никогда публично не заявлял о своём приоритете.

Ч. Дарвин, как известно из его писем Дж. Гукеру, А. Грею и Ч. Лайелю, склонялся к атеизму. Опасаясь вступить в конфликт с религией и церковью, он первоначально также откладывал публикацию своего главного труда. Позднее, не желая усугублять положение дел, Дарвин уходил от прямых вопросов по поводу религии. Скорее всего, он занимал деистическую позицию и полагал, что вопросы веры являются частным делом учёного. У английского учёного не получалось отвечать на теологические вопросы на основе науки, а решать научные проблемы на основе теологии он отказывался. В частной переписке он высказывал возмущение некоторыми христианскими догматами, но никогда не выступал публично против религии. Справедливости ради стоит напомнить, что в Англии XIX в. деизм учёных не только не вызывал резкой реакции церкви, но порой встречал прямую поддержку. Теория эволю-

ции подверглась едва ли не большей критике со стороны обывателей, не понимающих, как можно вести происхождение человека от обезьяны. В любом случае, не стоит преуменьшать смелость Дарвина, труд которого произвёл революцию не только в науке, но и в мировоззрении. Решение о его публикации было моральным поступком, на который учёный пошёл вопреки серьёзным сомнениям.

Наличие в истории науки таких примеров побуждает современных авторов к этической рефлексии по поводу того, когда, как и где публиковать или не публиковать свои научные достижения. Популярный лозунг «Publish or perish!» предназначен для освобождения учёных от моральной ответственности в этом вопросе под давлением социальных условий. И как раз здесь выясняется, кем является учёный по преимуществу: подчинённым элементом социального института науки или субъектом научного призвания. В первом случае его задача – выжить и пробиться к высокому социальному статусу. Во втором – последовать моральному образцу и приобрести личное достоинство перед лицом меняющихся обстоятельств.

И здесь принцип Парето предоставляет ресурс для этической рефлексии. Одним из примеров его реализации является констатация, что только 20% книг дают 80% полезных знаний и умений, которые пригодятся в научной практике, а лишь 20% учёных совершают 80% открытий и создают 80% изобретений. Отсюда, на первый взгляд, следует, что остальные 80% книг являются халтурой, а 80% учёных – бездельниками и бездарями. И потому учёный по праву носит своё гордое имя лишь тогда, когда публикует те самые 20% книг и является автором 20% открытий и изобретений. Во остальных случаях лучше вообще уйти из науки. Но это – неверная интерпретация принципа Парето. Да, лишь немногим достаются символы социального признания, а большинство обходится без них. Однако в науке невозможно ориентироваться только на признанные достижения, важен особый интеллектуальный климат, культурные условия,

понимающая и критическая аудитория, коммуникативный контекст, который включает в себя и альтернативы мейнстриму. Открытия и изобретения немногих были бы невозможны, если бы не участие оставшихся 80 % учёных, которые, среди прочего, являются потребителями и соработниками в этом процессе. Если мы вернёмся к *рисунку* и попробуем найти на нём роли и статусы, ответственные за 80% достижений, то обнаружится их принципиальная размытость. Достижения в науке есть форма распределённого знания. Казалось бы, ученикам и исполнителям эти результаты не принадлежат, но и учителям также, ведь они лишь передают уже известные знания. Эрудиты тоже не изобретают, а являются ходячими энциклопедиями. И лидеры – это не обязательно творцы, а, скорее, моторы, без которых ничего не крутится, хотя они нередко являются исследователями в прошлом. Наконец, если взять генератора идей, то окажется, что и он мало что создаёт в одиночку. Идея, в особенности новаторская, далека от реализации. Генератору идей, скорее, отводится роль образца-новатора, вовлекающего в творческий процесс всех остальных, пробуждающего их от догматического сна.

Учёный вынужден смирить свою гордость и быть готовым к ошибке, неудаче, непризнанию, к меньшей самореализации по сравнению с более успешными коллегами. Научное мужество состоит не только в том, чтобы вопреки мейнстриму выдвигать новые идеи. Если учёного ведёт его призвание, то он не должен бояться статуса ученика и исполнителя. Пусть история рассудит, кто «по гамбургскому счёту» является учёным и чьему моральному примеру стоит последовать.

Итоги

Итак, возможна ли этика науки, преодолевающая антиномии «профессия – призвание», «индивид – коллектив» и «априорное – апостериорное»? Эпистемология добродетелей, создавая контекст «рефлексивного эквилибриума» (Дж. Ролз), вовлекая учёных в «рациональную коммуникацию» (Ю. Хабер-

мас) по поводу эпистемических и моральных добродетелей, создаёт коллективные условия солидарности. Будучи дополнена историей и философией науки, она превращается в этику науки, которая репрезентирует совокупность образцов для индивидуального выбора. Отсюда ясно, что этика науки едва ли может быть избавлена от указанных антиномий. Она настаивает на том, что эти антиномии, эта «вуаль неведения» непреодолимы – человек не знает заранее, на что он способен, и это, с одной стороны, риск, а с другой – благо. Моральная неопределённость, царящая в научном сообществе, вынуждает каждого учёного реализовывать свободу самоопределения. Этика науки всегда формулируется ради индивида, но никогда не говорит о конкретном человеке. Она служит коллективной солидарности, если и только если сами субъекты видят в ней форму справедливости. Исторические примеры научного героизма дают эффект, лишь будучи встроены в живой этический диалог. Однако его главный интерес – «неуспешное меньшинство» (Парето), неизбранные, относительно которых история науки уже вынесла свой вердикт: они – лишь средство. Этика науки подпитывает оптимизм научного сообщества в целом, представляя его как ещё нерасчленённое, актуально существующее большинство учёных, стоящих перед ежедневным выбором. Она помогает им вынести за скобки наличную социальную стратификацию, набросить «вуаль неведения» и принять на себя груз моральной свободы.

Литература

1. Ойзерман Т.И. Амбивалентность философии. М.: Канон+, 2011. 400 с.
2. Сидоренко А.И. Методологическое измерение этоса постнеклассического биологического исследования // Философия науки. Вып. 11. Этос науки на рубеже веков / Под ред. А.П. Киященко. М.: ИФ РАН, 2005. 342 с.
3. DePaul M., Zagzebski L. (Eds.) Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology. Oxford: Oxford University Press, 2003. 300 p.
4. Касагин И.Т. Эпистемология добродетелей: к сорокалетию поворота в аналитической

- философии // *Epistemology and Philosophy of Science*. 2019. Т. 56. № 3. С. 6–19. DOI: <https://doi.org/10.5840/eps201956341>
5. *Аристотель*. Соч. в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. 829 с.
 6. *Чаньшев А.Н.* Аристотель. М.: Мысль, 1987. 221 с.
 7. *Rawls J.* The Theory of Justice. Revised Edition. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press. 1999. 538 p.
 8. *Juran J.M.* The Non-Pareto Principle; Mea Culpa. // *Quality Progress*. 1975. Vol. 8. Issue 5. P. 8-9. URL: <https://asq.org/quality-progress/articles/the-nonpareto-principle-mea-culpa?id=be4b6da104c64a6d9888f7fced5aa92> (дата обращения: 06.03.2021).
 9. *Kasavin I.* Science and Public Good: Max Weber's Ethical Implications // *Social Epistemology*. 2020. Vol. 34. Issue 2. P. 184–196. DOI: <https://doi.org/10.1080/02691728.2019.1695010>
 10. *Гусейнов А.А.* Негативная этика. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2007. 36 с.
- Благодарности.** Исследование выполнено в рамках проекта РФФИ № 20-011-00397 «Эпистемология добродетелей: ценностно-нормативный образ субъекта познания».
- Статья поступила в редакцию 17.01.21
После доработки 21.02.21
Принята к публикации 14.03.21

References

1. Oizerman, T.I. (2011). *Ambivalentnost' filosofii* [Ambivalence of Philosophy]. Moscow: Kanon+, 400 p. (In Russ.).
2. Sidorenko, L.I. (2005). [Methodological Dimension of the Ethos of Postnonclassical Biological Investigation]. In: Kiyashchenko, L.P. (Ed.) *Filosofiya nauki. Vyp. 11. Etos nauki na rubezhe vekov* [Philosophy of Science. Issue 11. Ethos of Science at the Edge of Centuries]. Moscow: RAS Institute of Philosophy, 342 p. (In Russ.).
3. DePaul, M., Zagzebski, L. (Eds.). (2003). *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*. Oxford: Oxford University Press, 300 p.
4. Kasavin, I.T. (2019). Virtue Epistemology: On the 40th Anniversary of the Turn in Analytical Philosophy. *Epistemology and Philosophy of Science*. Vol. 56, no. 3, pp. 6–19, doi: <https://doi.org/10.5840/eps201956341> (In Russ., abstract in Eng.).
5. Aristotle (1983). *Sochineniya* [Works in 4 vol. Vol. 4.]. Moscow: Mysl, 829 p. (In Russ.).
6. Chanyshchev, A.N. (1987). *Aristotle*. Moscow: Mysl, 221 p. (In Russ.).
7. Rawls, J. (1999). *The Theory of Justice*. Revised Edition. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press, 538 p.
8. Juran, J.M. (1975). The Non-Pareto Principle; Mea Culpa. *Quality Progress*. Vol. 8, no. 5, pp. 8–9. Available at: <https://asq.org/quality-progress/articles/the-nonpareto-principle-mea-culpa?id=be4b6da104c64a6d9888f7fced5aa92> (accessed 06.03.2021).
9. Kasavin, I. (2020). Science and Public Good: Max Weber's Ethical Implications. *Social Epistemology*. Vol. 34, issue 2, pp. 184–196, doi: <https://doi.org/10.1080/02691728.2019.1695010>
10. Guseinov, A.A. (2007). *Negativnaya etika* [Negative Ethics]. St. Petersburg: St. Petersburg Univ. of the Humanities and Social Sciences Publ., 36 p. (In Russ.).

Acknowledgement. The study was carried out within the project of the Russian Foundation for Basic Research No. 20-011-00397 “Epistemology of virtues: value-normative image of the subject of cognition”.

*The paper was submitted 17.01.21
Received after reworking 21.02.21
Accepted for publication 14.03.21*

Потенциал молчания в обучении: методологические и дидактические предпосылки

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-49-61

Король Андрей Дмитриевич – д-р пед. наук, проф., ректор, koro_l_ad@bsu.by
Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, Минск
Адрес: 220030, Республика Беларусь, Минск, пр. Независимости, 4

***Аннотация.** В статье представлен опыт исследования философского, культурологического и дидактического потенциала молчания в образовании. Автор статьи утверждает, что в современном мире всевозрастающего говорения молчание ученика проявляется лишь как его стадия – пауза, когда нечего сказать. Причина – монологичность образования, главная цель и содержание которого – передать поликультурный опыт человечества следующему поколению. Между тем молчание содержит огромный потенциал, если рассматривать его как компетентность, реализуя которую учащийся рождает новые смыслы, знания, вопросы.*

Проводится сравнительный анализ таких стержневых параметров дидактики восточной и западной культур, как креативность, диалогичность, интерактивность. В статье делается вывод о том, что несмотря на достаточно большое количество исследований феномена молчания в педагогической науке, они затрагивают преимущественно методический уровень. На основе философских, лингвистических, социально-психологических рассуждений в статье впервые рассматриваются методологические основы проектирования и реализации дидактики молчания. Особое внимание уделяется взаимосвязи молчания, «вопрошания» и эвристики. Показано, что молчание способствует формированию и развитию таких компетентностей будущего, как креативность, коммуникация, кооперация, критическое мышление.

***Ключевые слова:** язык, молчание, монолизм образования, дидактический потенциал молчания, диалог, вопрос, ученик*

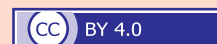
***Для цитирования:** Король А.Д. Потенциал молчания в обучении: методологические и дидактические предпосылки // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 49-61. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-49-61*

The Potential of Silence in Education: Methodological and Didactic Prerequisites

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-49-61

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.
© Король А.Д., 2021.



Andrey D. Korol – Dr. Sci. (Education), Prof., Rector, korol_ad@bsu.by
Belarusian State University, Belarus, Minsk
Address: 4, Nezavisimosti Ave., Minsk 220030, Belarus

Abstract. This paper investigates philosophical, cultural and didactic potential of silence in education. The author substantiates that in the world of ever-augmenting speaking, the student's silence is manifested as a stage, when there is nothing to say for oneself. This is attributable to the monologue nature of education, the main meanings, goals and the content of which is to convey the multicultural experience of mankind to a "monocultural" student. At the same time, there is a huge potential for silence as competence whereby a student generates his new meanings, knowledge, questions.

The paper presents a comparative analysis of the didactics of Eastern and Western cultures core parameters as creativity, dialogism, interactivity. The author concludes that despite the sufficiently large number of the silence phenomenon studies in pedagogy, they mainly affect the methodical level. In reliance on philosophical, linguistic, psychosocial research, the article originally examines the methodological foundations of the design and implementation of the didactics of silence. Particular attention is paid to the links between silence, "questioning" and heuristics. It is indicated that silence in teaching factors into exponential development and the formation of such future competencies as creativity, communication, and the affective sphere.

Keywords: language, silence, didactics of silence, monologue, monologic education, dialogue, question, pupil

Cite as: Korol, A.D. (2021). The Potential of Silence in Education: Methodological and Didactic Prerequisites. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 49-61, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-49-61 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Постоянно разогреваемая мировая экономика вкупе с пандемией коронавируса обозначила не столько экологическую, сколько антропологическую проблему. Сегодня много говорят о необходимости развивать коммуникативную компетенцию, иначе говоря, компетенцию диалога – умение выходить за свои пределы, слышать другого, видеть себя глазами других. В особенности эта компетенция актуальна в кросскультурном глобальном пространстве.

Наш век – это мир шума и хаоса, «всё возрастающего говорения», «мир, стремящийся к тотальному высказыванию» [1, с. 183]. Хорошо передана суть подобного молчания в словах Г. Транстрёмера: «Пресыщен теми, кто приходит со словами, но звучащими тишиной...».

Молчание и монолизм

Нынешний ученик тонет во вселенском шуме – информации, хуже слышит себя

и других, становится, по Г. Гадамеру, всё более моноличным – в мышлении, поведении, общении. Монолизм – причина празднословия, массового копирования чужого, устремляющего содержание общения к нулю. «Потеря» общения означает, по существу, «потерю» человека. Она проявляется в утрате общения не только с другими людьми, но и с самим собой. Люди, находящиеся в постоянном дефиците времени, менее склонны помогать другим, чем люди, которые никуда не спешат. Человек перестаёт «слышать» других по причине того, что не «слышит» себя самого. Потеря «слуха» приводит массового человека к молчанию.

Одной из причин молчания массового человека выступает педоцентристская парадигма образования, связанная с его миссией – передать поликультурный опыт человечества «монокультурному» учащемуся. Однако заполнять «чистый лист» внешними, «чужими» письменами – значит игнорировать роль самого ученика в образовании.

Монологичность системы образования, будучи предпосылкой «модели Преподавателя», отрицает прежде всего самостоятельный, творческий характер освоения учащимся предметного мира, соответственно, развитие качеств личности-Творца, способной к самопознанию и самоизменению [2]. Не случайно Г. Гессе в одном из романов написал: «Мудрость, которую мудрец пытается передать другому, всегда звучит как глупость» [3, с. 109–114]. Мудрость, знание – это «своё», созданный человеком продукт, который нельзя передать как информацию. В информации для человека нет открытия, ибо *открытие – это взгляд на мир своими глазами*, а не чужими. Монологизм системы образования производит Ученика Монологичного, принуждает его смотреть на мир чужими глазами, выступает фабрикой стереотипов мышления, общения, поведения [4, с. 156–162]. Ученик тогда научится говорить, когда начнёт создавать свои смыслы, цели и содержание образования, своё знание, будет иметь возможность формулировать вопросы. Начнёт открывать себя, открываясь миру. Для этого необходимо уметь молчать. Молчание выступает в данном случае не эпифеноменом, а фундаментальным феноменом. Например, Л.Н. Толстой, автор школы свободного развития, писал, что люди учатся, как говорить, в то время как главная наука – как и когда молчать [5]. «Трагедия нынешней школы в том, что у ребёнка там отнимают право на молчание», – вторит ему В.В. Биbihин [6, с. 29]. Очевидно, что в данном случае молчание имеет иной, нежели в парадигме монологичного образования, онтологический статус.

Заметим, что в педагогических исследованиях о молчании говорят несколько меньше, нежели в философии и лингвистике. При этом речь идёт преимущественно о *нравственно-социологическом* измерении молчания, формировании дисциплины (послушания) ребёнка, выработке его внимания [7]. Уместно вспомнить уроки М. Монтессори, которая доказывала, что единство тела, пси-

хики и духа достигается за счёт движения и тишины и что внутреннее умиротворение в тишине помогает человеку в построении реальности. Первая в истории Италии доктор медицинских наук предлагала на «уроках молчания» конкретные *приёмы и методы*: слушать тишину, шёпотом пригласить ребёнка тихо встать с места и подойти к учителю, фокусировать (концентрировать) внимание только на одном намерении (цели), развивать его и наполнять ощущениями, чувствами. Обучала, как направить энергию на конкретное переживание, осмысление конкретного опыта, который ранее был не осознан [8]. Подобные уроки молчания помогают ребёнку обрести спокойствие, внутреннюю умиротворённость и контроль двигательной активности, медитативную и творческую концентрацию, которая связана с успокоением. Приёмы и методы молчания формируют рефлексивные способности к внутреннему погружению, облегчают концентрацию и позволяют открыть себя, свою внутреннюю глубину, благодаря совершению различных действий, не говоря ни слова.

Профессор Т. Оларчик отмечает, что тишина в педагогике играет жизненно важное значение как в образовательном процессе, так и в воспитательном. Однако наиболее важную роль она играет в педагогическом процессе, в саморазвитии и формировании воли. «Педагогика тишины не является альтернативой педагогике слова – диалога, убеждения, но является его основой, его неременным условием» [7, с. 9].

Отмечая коммуникативный потенциал молчания в обучении, ряд отечественных и зарубежных авторов «приближаются» к *дидактическому* компоненту. А здесь есть немало интересных практик древних, которые могут быть использованы в педагогической практике: «Знающий не говорит, говорящий не знает». «Мудрый и осуществляет учение безмолвно» – суть одной из главных философских идей даосизма [9]. Небезынтересны слова о молчании в индийской культуре: «Тот, кто молчит, знает в два раза больше,

чем болтун». Уместно вспомнить и школу Пифагора, в которой ученику до трёх лет запрещалось говорить [10]. «Тишина приносит знание, которое мы ещё не познали, благодаря её тайне мы открываем нашу внутреннюю жизнь... Пережив опыт молчания, никто не будет прежним» (Е.М. Стендинг). Особого внимания заслуживают работы А. Каранфы [11], А. Яворского [12], Д.Э. Купера [13], Хелен Лиз [14], А. Роботовой [15].

В имеющих место дидактических исследованиях речь идёт преимущественно о приёмах, реже – о методах использования молчания в школе. На каких принципах строится содержание обучения на основе молчания? Каковы механизмы извлечения знаний в молчании? Каково соотношение молчания и говорения на уроках? Практически нет исследований о том, как оценивать «молчаливую» деятельность ученика – индивидуальный опыт знания ученика о самом себе, об окружающем мире, которое не может быть выражено словами. Нас интересуют прежде всего вопросы о том, насколько уместно вести речь о полноценной дидактике молчания как целостной науке об обучении, каковы её методология, содержание, методы, критерии оценки.

Молчание в педагогике Востока и Запада

В теме «говорения» и «молчания» можно увидеть отблески антиномичности и диалогичности восточной и западной культур. В Китае мировоззренческие представления о реальности (состояниях как материальных, так и духовных явлений) исходили из её *непрерывно-волнового* характера, в Древней Греции и Индии – *атомистического*, дискретного. И эти различия прослеживаются в языке – матрице мышления. «В основе западного типа мышления лежит Единица (греческая монада, христианский Бог – абсолютная Единица). Изначальная Единица как точка отсчёта предполагает последовательный причинно-следственный ряд, располагающий к линейному, дискурсивному, экстравертному типу мышления. В основе восточного, или

буддийского, типа мышления лежит Ноль, абсолютный Ноль (Шунья), или полнота не-проявленного мира» [16, с. 135].

Согласно исследованиям академика А.В. Смирнова, директора Института философии РАН, арабо-мусульманская культура процессуальна (язык, мышление, философия, искусство и прочее), в то время как западная традиция атомистична (ориентирована на вещь и её предикаты) [17]. Филолог Дж. Нидем аналогичным образом пишет о том, что в китайском языке отдельный иероглиф – это органическое *целое*, гештальт (образ). В противоположность иероглифам буквы как фонетические единицы на уровне письма атомизируют располагаемый в нём опыт. Ещё один пример. Согласно Э. Фромму, атомистическая природа сознания рождает логику «*А не равно Б*» – предтечу *коммуникации*, которая демонстрирует внешнюю историю человека. Отнюдь не случайно этот принцип сродни мужскому стилю общения, основанному, по свидетельству психологов, на рациональных способах взаимодействия. Напротив, «волновая» теория сознания органична для *Восточной цивилизации*, «прирастает» внутренним: парадоксальное мышление основывается на *равенстве А и не-А*, что порождает толерантность, терпимость, а также стремление к преобразованию человеком самого себя [18]. Данные выводы опираются на многочисленные культурологические и социально-психологические исследования в области диалога культур [19–21].

Превалирование нравственного начала определяет особую, мистико-религиозную роль молчания во всех древних восточных учениях: даосизме, буддизме. Молчание выступает как психоэмоциональная практика, проявление аскетизма, *сдержанности*, а значит, как метод самопознания, создание нравственных, волевых качеств личности, рождение знаний изнутри, способ общения с Творцом. «Даже твоё молчание может быть частью молитвы», – таковы слова, приписываемые одному из вождей американских индейцев.

Общий знаменатель ухода в глубину от шума – устранение искажений, аберраций. Природа коммуникативных барьеров и неумения человека слышать другого человека, занимать его позицию лежит в плоскости не столько рациональности (включая мышление), сколько в сфере мотивационно-потребностной. Интересны слова психоаналитика Ф. Перлза о том, что реальность есть продолжение наших потребностей [22], и слова китайского поэта и философа, указывающие потенциально на метод молчания как метод «выправления» реальности: «Только тот, кто постиг в себе самого себя, может предоставить всем вещам быть тем, что они есть» [23].

На Востоке молчание – это практика постижения истины, в то время как теоретическое исследование категории «молчания» является предметом европейской рациональной философии. К данной теме обращались многие видные мыслители Запада, такие как С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, Э. Гуссерль. Ряд одноимённых работ: «Философия молчания», «Методология молчания» – является попыткой хора рациональных голосов Запада проникнуть в тайну Востока, ревностно хранимую и оберегаемую. С.С. Хоружий, наш современник, говорил, что молчание ума в противоположность молчанию уст означает не отсутствие коммуникации, но, напротив, её наиболее совершенную и полную форму, метаэмпирическую и вневременную [24].

Исходя из вышесказанного, сделаем ряд выводов. Тишина, или молчание – значимая ипостась бытия человека, которую нельзя отделять от говорения, как нельзя отделить день от ночи, тело от души. «Кто не умеет молчать, не умеет и говорить». Текст оказывается пустым и молчаливым, если состоит только из слов. Одна лишь логика повествования без молчания не позволяет рождать образы, ассоциации, устраняет творчество, лишает возможности понять и себя и другого. Во многом в этом причина искажённого восприятия действительности, барьеров в

общении, утраты идентичности – источника смыслов и внутреннего пространства человека. Текст без пробелов молчания монолитен и линейен, лишён способности к самопродолжению. Без молчания нет речи, артикуляции, нет самой жизни – невозможно говорить одними словами, не делая вздохов. В этих паузах – обращение человека к своей сущности, проявление творческого начала. Когда что-то неясно, «что-то не так», человек начинает искать ответ в себе, «погружается» в молчание, чтобы понять проблему, чтобы разрешить её, создать новые знания, выйти на новый уровень.

Молчание – *край языка*, определяемый его богатством. Граница слова и молчания – колыбель, в которой рождается новое знание. Молчание есть пауза, зазор между смысловыми позициями, словами. Человек создаёт контекст возле некоей лакуны, чтобы её заполнить. Однако заполнить можно, только *выйдя за пределы*, края этой лакуны. Совершив «прыжок». Молчание – «переход», «прыжок» от одного смысла к другому. Во время «прыжка» нет мысли, лишь после него этот разрыв тут же заполняется мыслью. Молчание как «образ-пауза» есть творчество, метафора, «перевозка» смыслов, что ведёт к *открытию*. Образованию не хватает молчания как открытия учениками самих себя. Общая, ничейная, отчуждённая от ученика информация пуста и молчалива, сродни тексту, состоящему только из слов. Ученику и учителю нужны паузы молчания.

Если причиной «потери» ученика – невозможности выявить, раскрыть и реализовать его миссию и потенциал, – выступает монологичность передаваемого ему чужого и «правильного» содержания образования, то для выхода ученика из состояния молчания необходимо формирование условий для его самореализации, создания своего продукта, наполнения собственным смыслом и содержанием объектов окружающего мира.

Приведём в качестве примера обращения ученика посредством «молчания» к своему Я

систему эвристического обучения [25], «открывающую» ученика – его смыслы, цели, зарождающие мотив и вопросы. Открытию нужна не выхолощенная и отобранная «правильная» информация, а реальность, окружающая учащегося. На первом этапе своей учебной деятельности ученик познаёт объекты действительности, создавая свой образовательный продукт. И только затем, на втором этапе происходит сравнение учеником субъективного образовательного продукта с его культурно-историческим аналогом, что приводит к созданию обобщённого образовательного продукта. Причём если внешний продукт ученика – созданная им объективированная «вещь» (сформулированная гипотеза, выполненный план, составленный гимн, символ и пр.), то внутренний продукт – это *результат изменения (превращения) личностных качеств учащегося*. Речь идёт о его познавательных, креативных, оргдеятельностных качествах. По сути, в сравнении – диалоге своего с чужим – ученик обращается к своему Я. Этот «прыжок» сродни молчанию, открывающему новые смыслы и цели, содержание мира ученика на основе его открытий.

Итак, в дидактической эвристике доминанта в познании нового принадлежит ученику. Эта доминанта – вопрос ученика миру. Система эвристического обучения на основе эвристического диалога «открывает» ученика с помощью ученических вопросов. *Методология* эвристического диалога условно обозначена «модельными вопросами»: «Что?» (что мы изучаем?), «Как?» (как этот объект описан в культуре?), «Почему?» (почему моё представление не во всём совпало с культурно-историческим аналогом?)» [2]. *Вопросы* учащегося к фундаментальному образовательному объекту (это и есть методологическая группа вопросов «Что?») способствуют созданию учащимся субъективного образовательного продукта. *Доказательства, опровержения* (методологическая группа вопросов «Как?») выступают инструментом обучающегося при сопостав-

лении субъективного образовательного продукта с культурно-историческим аналогом. *Одновременное доказательство и опровержение утверждения*, составление фрагмента диалога, диалогового эвристического задания составляют методологическую группу вопросов «Почему?» и являются инструментом учащегося для создания им обобщённого образовательного продукта.

В базисной триаде вопросов глубокая *диалогичность* системы эвристического обучения сродни диалогичности в методологии исихазма. В русской духовной практике исихазма о. Иосиф выделяет *три стадии*: очищение, просвещение и осенение благодатью [6]. *Наличие трёх ступеней к познанию истины* существует и в духовных практиках восточных школ: ограничение страстей, укрепление духовного сердца, движение «вверх» [6, с. 371]. Все вышеперечисленные практики молчания имеют самым первым этапом уход от суеты и шума как внешнего воздействия. Вторым этапом рождения нового знания выступает просвещение как диалог – сравнение своего с чужим. На третьем происходит усиление-обобщение достигнутого. Поэтому мы имеем все основания сделать *вывод об эвристической основе методологии и дидактики молчания*. Это согласуется с выводом С.С. Хоружего, который предлагает видеть в мистическом опыте исихазма *нетривиальную эпистемологию, герменевтику и эвристику*.

Вопрошание незримо связано с молчанием. Многолетние исследования, в которых приняли участие десятки тысяч учащихся и педагогов, проводившиеся с целью оценить результативность системы обучения на основе вопрошания, показали, что школьники и студенты, кто задаёт творческие, «вглубь» и «вширь» изучаемой темы вопросы третьего, наивысшего уровня модельной группы «Почему?» (в сравнении с группами вопросов «Что?», «Как?»), *больше молчат, созидают, нежели говорят и копируют*. И наоборот, молчание как способ обращения человека к собственным смыслам и целям

выступает способом генерировать в большей степени вопросы, а не ответы.

Углубление в себя сродни археологическим раскопкам: каждый нижний слой более целостный и образный. Отход от слов и «молодого» мышления к более древним слоям сознания сопровождается изменением, качественным появлением нового знания о себе и мире. Ведь образование как процесс не есть «сумма наук», которые нужно передать человеку. Образование как результат не есть мегаполис с разветвлённой инфраструктурой дорог и акведуков, вмещающих в себя рациональность. В этом мегаполисе должны быть «дороги духа», которые ведут к отблескам истины – магистрали открытий учеником самого себя, позволяющие познать мир вокруг него, наполнить его своим смыслом и содержанием. Магистрали, меняющие ученика.

Как отмечает финский логик Я. Хинтика, смысл внешних вопрошаний как раз и состоит в том, что правильно поставленные вопросы позволяют осознать и обнаруживать в глубине нашего логоса те до поры сокрытые структуры, которые соответствуют структурам окружающего мира [26]. Здесь отражается один из древнейших методологических принципов – *подобие микрокосма макрокосму*. Данный принцип подтверждает схожесть методологий познания «вглубь» и «вовне», равно как и служит подтверждением схожести основания феноменологии Э. Гуссерля с теорией и практикой молчания в обучении.

Данная статья не имеет фокусом своего рассмотрения раскрытие всех элементов дидактики. Остаётся неисследованным весьма интересный аспект – *длительность молчания*. В европейской традиции, в отличие от восточной, погружённый в молчание пытается его рационально озвучить, критически к нему отнестись. Проблемным остаётся вопрос о соотношении длительности молчания и величины знания, произведённого в молчании. Молчание с точки зрения дидактики выделяется нами по уровням: глубине

погружения в «колодец» смыслов; по формату коммуникации в диалоге (индивидуальное, групповое); соответствию формулируемому вопросам (когнитивное, креативное, ордеятельностное). Отсюда когнитивным критерием оценивания молчания в обучении может служить количество и качество задаваемых вопросов, их взаимосвязь с продолжительностью молчания. Один из главных критериев здесь – знаниевый объём вопроса, который задаёт ученик после молчания. Ещё одним важным показателем эффективности является общее количество новых, лично значимых элементов образовательного продукта ученика. Этот критерий также характеризует эмоционально-ценностные результаты дидактического молчания.

Если для ученика молчаливая «пауза» – это обращение к своей сущности, благодаря которой ученик познаёт окружающий мир, то для педагога молчаливая пауза всегда полифункциональна. Выделим дидактическую (например, совместное выполнение задания, регулирование «молчания» в классе), ситуативную, психологическую (в диалоге) функции молчания педагога. Вышесказанное подчёркивает важность подготовки «молчаливого» учителя, способного вводить ученика в состояние молчания, чтобы разговаривать его, выведя из состояния молчания.

Приведём примеры некоторых заданий по обучению молчанию, которые используются в учебном процессе высшей школы, а также фрагменты рефлексии студента и преподавателя. Нередки случаи, когда очень хочется сказать своё мнение в ответ на реплику собеседника. Часто повышение эмоционального градуса приводит к серьёзным конфликтам. Проанализируйте, в какие моменты вы замолкаете. Почему? Что предшествует, а что способствует молчанию? Разработайте свой собственный алгоритм погружения в молчание. Выделите его основные этапы, особенности, ключевые слова или внутренние «формулы», которые помогают замолчать.

Преподаватели, проводившие занятия подобным образом, отмечали, что эффек-

тивность метода молчания возрастает при его систематическом использовании, так как у студентов «появляется осмысленный подход к выполнению задания». Многие студенты отмечали, что «результат превзошёл все ожидания», они «смогли остановиться, оторваться от гаджетов и погрузиться в мир, их собственный, но ими не изученный». Особо отметим эффект импринтинга от выполнения «молчаливых занятий»: многие обучающиеся практически всех ступеней образования в течение нескольких занятий помнили собственные переживания от выполнения заданий и их результаты. По прошествии десяти занятий с элементами (задания) молчания в рефлексиях студентов отмечалась смена настроения с депрессивно-пассивного на активное, наступало спокойствие, ощущалось расслабление, пропадало чувство боязни, неуверенности и страха от неопределённости. «Молчание даёт возможность привести в порядок свои мысли. Оно является той самой точкой или абзацем, за которой следует новая мысль, написанная с новой строки, большой буквы» (Виктория Дешкович, 2-й курс). «Впервые у меня как преподавателя появилось ощущение искренней работы целой группы. Возможно, сопутствующее задание, включающее задачу проанализировать себя как потенциального специалиста, заставило их осознанно подойти к выполнению “молчаливого” задания. А может быть, у них появилась уникальная возможность и платформа быть самими собой?!» (Марцулевич Е.И., ст. преподаватель, БГУ).

Дидактика молчания и общество

В качестве прикладного аспекта дидактики сделаем предположение о том, что особый философско-культурологический потенциал молчания у представителя дальневосточной культуры выступает в качестве глубокого фундамента нелинейного экономического роста. В существующих исследованиях причины экспоненциального роста экономик стран Азии объясняются, как правило, внешними факторами: финансовыми

инвестициями, структурными преобразованиями моделей образования. Внутренний – более глубокий фактор, на наш взгляд, определяется потенциалом молчания и заключается в себе образовательные цели развития нравственности, самоидентичности, эмоционально-волевых качеств, а также креативного начала обучающегося любой ступени.

Безусловно, одни лишь нравственные качества личности не являются ядром для развития экономики. Совершенно очевидно, что нужны такие «столпы», как креативность – способность создавать своё, а не отзеркаливать и копировать «чужое». Отметим также и необходимость развития опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности, включая сохранность исторической памяти и самоидентичность. Очевидным выглядит то, что невозможно достичь экономического успеха любого общества без соблюдения условий для развития каждого его члена: выявления и реализации им своего потенциала, своей миссии, предназначённости.

У философа Г. Померанца есть слова о том, что на Южном и Дальнем Востоке сущностным элементом «тайны, прикоснувшейся к сердцу», выступает не знак, а отрицание всех знаков – пустота или *молчание* [27, с. 8]. Говорение как наличие знаков есть символ западной культуры, молчание как «пауза», глубина имеет непосредственное родство с восточным символом культуры, приматом внутреннего перед внешним, непрерывного перед дискретным. Ряд авторов отмечают, что тема молчания в педагогике средней школы, высшей школы наиболее актуальна для высококонтекстуальных культур: Японии, Кореи, Китая (А.Г. Корнева [28], Т.М. Гуревич [29], А. Яворский [12], Т. Наканэ [30]). Как считает Т.М. Гуревич, «японцев называют носителями традиционной культуры молчания, культуры бесстрастной коммуникации, имеющей минимальные внешние проявления» [29, с. 299]. Японцы – это языковая группа, исповедующая ценности молчания и использующая молчание (Д. Барнлунд [31],

П. Клэнси [32], Р.Дж. Дэвис и О. Икэно [33], Т. Дои [34], П. ЛаФорге [35], Т.С. Лебра [36], Л. Лавдей [37]). Авторы отмечают, что в ежедневных разговорах, деловых встречах и школьных классах в Китае и Японии тишина гораздо более распространена и имеет большую продолжительность, чем в западных странах [38, с. 51].

Китайская система образования направлена на образование «всесторонне развитого человека» и движется от образования, одинакового для всех, к поддержке индивидуальности. В 2002 г. Министерство образования КНР в докладе о реформе системы оценки и экзаменов в начальной и средней школе «фундаментальной целью развития» определило нравственные качества; гражданскую грамотность; способность к обучению; навыки коммуникации и сотрудничества; спортивные навыки и здоровый образ жизни; предметные знания и гуманитарные навыки. Закон об обязательном образовании (2006 г.) тоже предлагает «развивать детей и подростков с точки зрения нравственности, интеллекта и физической подготовки, воспитывая в них идеалы, этику, культуру и дисциплину». План развития образования (2010 г.) предлагает «в первую очередь заниматься нравственным воспитанием, развивать способности, придерживаться концепции всестороннего развития». В 2012 г. 18-й национальный конгресс КПК заявил, что основная задача образования – «укрепление нравственных качеств и развитие личности». Используемое молчание в практике коммуникаций отражает представления китайцев о нравственных ценностях. Молчание выступает разновидностью добродетели, проявлением высшей степени вежливости.

Следует отметить, что в образовательном процессе Китая процесс трансляции знаний от учителя к ученику также имеет монологичный характер. Вместе с тем он имеет особые культурные основания, сила которых – в неизменности философских традиций тысячелетий. Они придают характеру

обучения в Китае явно выраженные воспитательные смыслы, чего нет в организации процесса обучения в странах Европы. Трансляция знаний имеет характер диалогического конфуцианского общения и наставления, по сути – чтение развёрнутого текста, обладающего культурно-исторической памятью. В странах Запада этот тип трансляции имеет характер распределённого полилога и мультикультурности, гипертекста.

Уникальное сочетание двух особенностей процесса обучения в Китае – ориентация на глубокое почитание передачи знаний от учителя к ученику и богатейший историко-культурологический потенциал молчания. Использование дидактических основ молчания в системе образования Китая способно породить эффект резонанса с философско-культурологическими особенностями дальневосточной культуры и привести к формированию таких компетентностей будущего, как креативность, коммуникация, кооперация.

Заклучение

Сделаем несколько выводов.

1. Очевидно, что молчание, достаточно хорошо рассмотренное в разных областях гуманитарного и естественнонаучного знания, прежде всего психологического, философского, культурологического, может выступать не просто методом, но методологическим и методическим принципом проектирования системы образования, ориентированного на создание учеником своих смыслов, целей, содержания.

2. Данная система диалогична в своих основаниях – невозможно создать своё без культурно-исторического зеркала – «чужого», что созвучно диалогу восточной и западной культур.

3. Молчание метапредметно и нелинейно. Создавая возможности для открытия учеником самого себя, оно предоставляет главный механизм для этого – компетентность задавать вопросы, а не давать ответы на заранее полученную извне информацию.

Литература

1. *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляции / Пер. с фр. А. Качалова. М.: Постум, 2015. 238 с.
2. *Король А.Д.* Диалог в образовании: эвристический аспект. М.: Эйдос; Иваново: Юнона, 2009. 259 с.
3. *Гессе Г.* Сиддхартха: инд. поэма / Пер. с нем. Г.Б. Ноткина. СПб.: Азбука-классика, 2003. 186 с.
4. *Король А.Д.* Стереотип как образовательная проблема // Вопросы философии. 2013. № 10. С. 156–162.
5. *Толстой Л.Н.* Полное собрание сочинений. В 100 т. Т. 45. Путь жизни / Подгот. текста и коммент. Н.Н. Гусева, И.И. Горбунова-Посадова. М.: Гослитиздат, 1956. 601 с.
6. *Бибихин В.В.* Язык философии. СПб.: Наука, 2007. 389 с.
7. *Olearczyk T.E.* Pedagogia ciszy. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”: Wydawnictwo WAM, 2010. 251 s.
8. *Montessori M.* Domy dziecięce: metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci. Warszawa: Żak, 2005. 187 s.
9. Мудрецы Китая: Ян Чжу, Лецзы, Чжуанцзы / Пер. с кит. Л.Д. Позднеевой; авт.-ред. А.В. Маматов. СПб.: Петербург-XXI век, Лань, 1994. 416 с.
10. *Хуторской А.В.* Древнейшие системы обучения: Школа Пифагора // Интернет-журнал «Эйдос». 2014. № 1.
11. *Caranfa A.* Silence as the Foundation of Learning // Educational Theory. 2004. Vol. 54. No. 2. P. 211–230. DOI: <https://doi.org/10.1111/J.1741-5446.2004.00015.X>
12. *Jaworski A.* The power of silence: social and pragmatic perspectives. Newbury Park: Sage Publications, 1993. 208 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781483325460>
13. *Cooper D.E.* Silence, nature and education // Attending to silence: educators and philosophers on the art of listening / A. Kristiansen, H. Hägg (Eds.). Kristiansand: Portal Academic, 2012. URL: https://www.academia.edu/13907942/Silence_Nature_and_Education (дата обращения: 04.03.2021).
14. *Lees H.E.* Choosing Silence for Equality in and through Schooling // Forum. 2016. Vol. 58. No. 3. P. 399–406. DOI: <http://dx.doi.org/10.15730/forum.2016.58.3.399>
15. *Роботова А.С.* О диалоге, монологе и молчании в образовании // Высшее образование в России. 2015. № 8/9. С. 122–129. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/276/226> (дата обращения: 04.03.2021).
16. *Григорьева Т.П.* Буддизм и современная мысль // Вопросы философии. 2015. № 6. С. 135–137. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1190&Itemid=52 (дата обращения: 04.03.2021).
17. *Смирнов А.В.* О подходе к сравнительному изучению культур. СПб.: СПбГУП, 2009. 132 с.
18. *Фромм Э.* Иметь или быть? М.: Прогресс, 1986. 65 с.
19. *Степанянц М.Т.* От европоцентризма к межкультурной философии // Вопросы философии. 2015. № 10. С. 150–162. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1259&Itemid=52 (дата обращения: 04.03.2021).
20. *Иванов В.В.* Чёт и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем. М.: Сов. радио. 1978. 184 с.
21. *Кучинский Г.М.* Диалог и мышление. Минск: Изд-во БГУ, 1983. 190 с.
22. *Перлз Ф.С.* Эго, голод и агрессия / Под ред. Д.Н. Хломова; пер. с англ. Н.Б. Кедровой, А.Н. Кострикова. М.: Смысл, 2000. 358 с.
23. *Кьеркегор С.* Страх и трепет: этические трактаты / Пер. с дат., коммент. Н.В. Исаевой, С.А. Исаева; общ. ред., сост. и предисл. С.А. Исаева. М.: Республика, 1998. 382 с.
24. *Хоружий С.С.* Молчание как семиозис в практике и мистике исихазма // Тезисы докладов на Симпозиуме по психологическим проблемам феномена молчания, Рига (Латвия), апр. 2005 г. URL: <https://studylib.ru/doc/4193329/horuzhij-s-s-molchanie-kak-semiozis-v-praktike-i-mistike> (дата обращения: 04.03.2021).
25. *Король А.Д.* Молчание в диалоге как проблема философии образования // Вопросы философии. 2019. № 4. С. 1–11. DOI: 10.31857/S004287440004786-9
26. *Хинтиikka Я., Хинтиikka М.* Шерлок Холмс против современной логики: к теории поиска информации с помощью вопросов // Язык и моделирование социального взаимодействия: сб. ст. / Сост.: В.М. Сергеева, П.Б. Паршина; общ. ред. В.В. Петрова; вступ. ст. В.М. Сергеева. М.: Прогресс, 1987. С. 56–77.
27. *Померанц Г.С.* Дороги духа и зигзаги истории: работы последних лет. М.: РОССПЭН, 2008. 382 с.
28. *Корнева А.Г.* Молчание в японской культуре (опыт лингвосомиотического анализа) //

- Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. Т. 5. № 2. С. 70–77. URL: <https://lib.nsu.ru/xmlui/handle/nsu/2265> (дата обращения: 04.03.2021).
29. Гуревич Т.М. Неговорение в японском дискурсе // Восток-Запад: историко-литературный альманах, 2003–2004 / Отв. ред. В.С. Мясников. М.: Восточная литература, 2005. С. 299–306.
 30. Nakane C. Japanese Society. Berkeley; Los Angeles : University of California Press, 1970. 157 p.
 31. Barnlund D.C. Public and private self in Japan and the United States: communicative styles of two cultures. Tokyo : Simul Pressokyo, 1975. 201 p.
 32. Clancy P. The acquisition of communicative style in Japanese // Language socialization across cultures / B.B. Schieffelin, E.E. Ochs (Eds). Cambridge : Cambridge University Press, 1986. P. 213–250.
 33. Davies R.J., Ikeno O. The Japanese Mind: Understanding Contemporary Japanese Culture. Boston : Turtle Publishing, 2002. 259 p.
 34. Doi T. Some psychological themes in Japanese human relationships // Intercultural Encounters with Japan: Communication – contact and conflict / J. C. Condon, M. Saito. Tokyo: Simul Press, 1974. P. 17–26.
 35. La Forge P.G. Counseling and Culture in Second Language Acquisition. Oxford : Pergamon Press, 1983. 141 p.
 36. Lebra T.S. The cultural significance of silence in Japanese communication // Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication. 1987. Vol. 6. No. 4. P. 343–357.
 37. Loveday L. The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language. Oxford : Pergamon Press, 1982. 196 p.
 38. Nakane I. Silence in intercultural communication: perceptions and performance. Amsterdam : Benjamins, 2007. 239 p.
- Статья поступила в редакцию 13.10.20
После доработки 19.02.21
Принята к публикации 15.03.21

References

1. Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et Simulation*. Paris : Ed Galilée, 230 p. (Russian edition: transl. by A. Kachalov, Moscow: Postum Publ., 2015. 238 p.).
2. Korol, A.D. (2009). *Dialog v obrazovanii: evristicheskiy aspekt* [Dialogue in Education: A Heuristic Aspect]. Moscow : Eidos; Ivanovo : Yunona, 259 p. (In Russ.).
3. Hesse, H. (1951). *Siddhartha*. Binghamton, N.Y : Vail-Ballou Press, 151 p. (Russian edition: transl. by G.B. Notkin, St. Petersburg : Azbuka-klassika, 2003. 186 p.).
4. Korol, A.D. (2013). *Stereotip kak obrazovatel'naya problema* [Stereotype as an Educational Problem]. *Voprosy filosofii* [Philosophy Issues], No. 10, pp. 156–162. (In Russ.).
5. Tolstoy, L.N. (1956). *Polnoe sobranie sochineniy. V 100 t. T. 45. Put zhizni* [Complete Works. In 100 vols. Vol. 45. Way of Life]. N.N. Guseva, I.I. Gorbunova-Posadova (Eds.). Moscow: Goslitizdat Publ., 601 p. (In Russ.).
6. Bibikhin, V.V. (2007). *Yazyk filosofii* [Language of Philosophy]. St. Petersburg: Nauka Publ., 389 p. (In Russ.).
7. Olearczyk, T.E. (2010). *Pedagogia ciszy*. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna «Ignatianum»: Wydawnictwo WAM, 251 s.
8. Montessori, M. (2005). *Domy dziecięce: metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*. Warszawa: Żak, 187 s.
9. Mamatov, A.V. (Ed.) (1994). *Mudretsy Kitaya: Yan Chzhu, Letszy, Chzhuantszy* [Sages of China: Yang Zhu, Lezzi, Zhuangzi]. St. Peterburg: Peterburg XXI vek Publ., 411 p. (In Russ.).
10. Khutorskoy, A.V. (2014). *Drevneyshiye sistemy obucheniya: Shkola Pifagora* [The Oldest Learning Systems: School of Pythagoras]. *Internet-zhurnal "Eydos"* [Internet-Journal "Eidos"]. No. 1. (In Russ.).
11. Caranfa, A. (2004). Silence as the Foundation of Learning. *Educational Theory*. Vol. 54, iss. 2, pp. 211–230, doi: <https://doi.org/10.1111/J.1741-5446.2004.00015.X>

12. Jaworski, A. (1993). *The Power of Silence: Social and Pragmatic Perspectives*. Newbury Park [etc.]: Sage, 208 p., doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781483325460>
13. Cooper, D.E. (2012). Silence, Nature and Education. In: Kristiansen, A., Hägg, H. *Attending to Silence: Educators and Philosophers on the Art of Listening*. Kristiansand: Portal Academic. Available at: https://www.academia.edu/13907942/Silence_Nature_and_Education (accessed 04.03.2021).
14. Lees, H.E. (2016). Choosing Silence for Equality in and through Schooling. *Forum*. Vol. 58, no. 3, pp. 399-406, doi: <http://dx.doi.org/10.15730/forum.2016.58.3.399>
15. Robotova, A.S. (2015). About Dialogue, Monologue, and Silence in Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8/9, pp. 122-129. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/276/226> (accessed 04.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
16. Grigoryeva, T.P. (2015). *Buddizm i sovremennaya mysl* [Buddhism and Modern Thought]. *Voprosy filosofii* [Philosophy Questions]. No. 6, pp. 135-137. Available at: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1190&Itemid=52 (accessed 04.03.2021). (In Russ.).
17. Smirnov, A.V. (2009). *O podkhode k sravnitel'nomu izucheniyu kultur* [On the Approach to the Comparative Study of Cultures]. St. Petersburg: Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences. 132 p. (In Russ.).
18. Fromm, E. (2013). *To Have or To Be?* Bloomsbury Academic, 216 p. (Russian translation: Moscow: Progress Publ., 1986, 65 p.).
19. Stepanyants, M.T. (2015). From Eurocentrism to Intercultural Philosophy. *Voprosy filosofii* [Philosophy Issues]. No. 10, pp. 156-162. Available at: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1259&Itemid=52 (accessed 04.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
20. Ivanov, V.V. (1978). *Chet i nechet: Asimmetriya mozga i znakovyykh sistem* [Even and Odd: Asymmetry of the Brain and Sign Systems]. Moscow: Sovetskoe radio Publ., 184 p. (In Russ.).
21. Kuchinskiy, G.M. (1983). *Dialog i mysleniye* [Dialogue and Thinking]. Minsk : BGU, 190 p. (In Russ.).
22. Perls, F. (1969). *Ego, Hunger and Aggression: A Revision of Freud's Theory and Method*. New York : Random House, 342 p. (Russian edition: transl. by N.B. Kedrova, A.N. Kostrikov, ed. D.N. Khlobov, Moscow : Smysl Publ., 2000, 358 p.).
23. Kierkegaard, S. (2009). *Vrees en beven: dialectische lyriek*. Budel : Damon, 168 s. (Russian translation by N.V. Isaeva, ed. S.A. Isaev, Moscow : Respublika Publ., 1996, 382 p.).
24. Khoruzhiy, S.S. (2005). [Silence as Semiosis in the Practice and Mysticism of Hesychasm]. In: *Tezisy dokladov na Simpoziume po psikhologicheskim problemam fenomena molchaniya* [Abstracts at the Symposium on the Psychological Problems of the Phenomenon of Silence, Riga (Latvia), Apr. 2005]. Available at: <https://studylib.ru/doc/4193329/horuzhij-s.s.-molchanie-kak-semiozis-v-praktike-i-mistike> (accessed 04.03.2021). (In Russ.).
25. Korol, A.D. (2019). Silence in the Dialogue as a Problem of Philosophy of Education. *Voprosy filosofii* [Philosophy Issues]. No. 4, pp.1-11, doi: 10.31857/S004287440004786-9 (In Russ., abstract in Eng.).
26. Hintikka, J. (1982). *Sherlock Holmes Confronts Modern Logic: Toward a Theory of Information-Seeking through Questioning*. John Benjamins, 76 p. (Russian translation: In: Sergeeva, V.M., Parshina, P.B. (Eds.). *Yazyk i modelirovanie sotsial'nogo vzaimodeystviya* [Language and Modeling of Social Interaction]. Moscow: Progress, 1987, pp. 56-77).
27. Pomerants, G.S. (2008). *Dorogi dukha i zigzagi istorii: raboty poslednikh let* [Roads of Spirit and Zigzags of History: Works of Recent Years]. Moscow : ROSSPEN Publ., 382 p. (In Russ.).
28. Korneva, A.G. (2007). [Silence in Japanese Culture (the Experience of Semiotic Linguistic Analysis)]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul-*

- turnaya kommunikatsiya* = *NSU Vestnik. Series: Linguistics and Intercultural Communication*. Vol. 5, no. 2, pp. 70-77. Available at: <https://lib.nsu.ru/xmlui/handle/nsu/2265> (accessed 04.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
29. Gurevich, T.M. (2005). [Non-Speaking in Japanese Discourse]. In: Myasnikov, V.S. (Ed). *Vostok-Zapad: istoriko-literaturnyy almanakh, 2003-2004* [East-West: Historical and Literary Almanac, 2003-2004]. Moscow : Vostochnaya literatura Publ., pp. 299-306. (In Russ.).
 30. Nakane, C. (1970). *Japanese Society*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 157 p.
 31. Barnlund, D.C. (1975). Public and Private Self in Japan and the United States: Communicative Styles of Two Cultures. Tokyo : Simul Pressokyo, 201 p.
 32. Clancy, P. (1986). The Acquisition of Communicative Style in Japanese. In: Schieffelin, B.B., Ochs, E.E. (Eds). *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 213-250.
 33. Davies, R.J., Ikeno, O. (2002). *The Japanese Mind: Understanding Contemporary Japanese Culture*. Boston : Turtle Publishing, 259 p.
 34. Doi, T. (1974). Some Psychological Themes in Japanese Human Relationships. In: Condon, J.C., Saito, M. (Eds). *Intercultural Encounters with Japan: Communication – Contact and Conflict*. Tokyo : Simul Press, pp. 17-26.
 35. La Forge, P.G. (1983). *Counseling and Culture in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 141 p.
 36. Lebra, T.S. (1987). The Cultural Significance of Silence in Japanese Communication. *Multilingua* – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication. Vol. 6, no. 4, pp. 343-357.
 37. Loveday, L. (1982). *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language*. Oxford : Pergamon Press, 196 p.
 38. Nakane, I. (2007). *Silence in Intercultural Communication: Perceptions and Performance*. Amsterdam : Benjamins, 239 p.

The paper was submitted 13.10.20

Received after reworking 19.02.21

Accepted for publication 15.03.21

Гуманитарные контексты российского технического образования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-62-72

Андреев Андрей Леонидович – д-р филос. наук, проф., sympathy_06@mail.ru
Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН, Москва, Россия
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия

Национальный исследовательский университет «МЭИ», Москва, Россия
Адрес: 11250, г. Москва, Красноказарменная ул., 14

***Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема формирования социальных и гуманитарных компетенций в российском инженерном образовании. Автор показывает, как различные взгляды на отношения между человеком и машиной, а также между обществом и техносферой претворялись в различные общественные инициативы, и анализирует влияние этих инициатив на эволюцию подходов к организации инженерного образования. Особое внимание уделено продвижению идеологии дизайн-мышления и движению за гуманитаризацию инженерного образования. И то и другое получило значительную популярность в последней четверти XX в. Однако в современных условиях взаимосвязь между техническим прогрессом и развитием человеческого общества приобретает новые формы, которые требуют новых ответов. Существуют и новые риски – в частности, риск полной дегуманизации технического прогресса и неясная перспектива формирования так называемой постчеловеческой цивилизации. Социальная оценка техники и развитие ценностно ориентированных технологий – это возможные варианты таких ответов. Они получили весьма значительную поддержку в США и Западной Европе. В частности, в рамках ЕС проведено уже несколько Европейских конференций на эту тему (последняя по времени – в 2019 г. в Братиславе). Однако в силу некоторых особенностей российской интеллектуальной традиции, а также выраженного технооптимизма массового сознания, российская академическая среда пока не проявляет достаточного интереса к имплантации этих подходов в техническое образование. Не рассматривается в российских интеллектуальных средах и популярная в странах Европейского Союза возможность управления техническим прогрессом на основе диалога с гражданским обществом. В то же время в ведущих университетах России постепенно складывается сеть энтузиастов, которые занимаются изучением практики социальной оценки техники в странах Европы и её адаптации к российским условиям, выступая за то, чтобы сделать такие адаптированные практики одним из концептуальных ориентиров российского инженерного образования.*

Ключевые слова: инженерное образование, гуманитаризация инженерного образования, техносфера, техногенные риски, гражданское общество, социальная оценка техники, социальное самочувствие, массовое сознание, социальная политика, дизайн-мышление

Для цитирования: Андреев А.А. Гуманитарные контексты российского технического образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 62-72. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-62-72

Humanitarian Contexts of Technical Education in Russia

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-62-72

Andrey L. Andreev – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., sympathy_06@mail.ru

National Research University «MEI», Moscow, Russia

Address: 11250, Moscow Krasnokazarmennaya str., 14, Russian Federation

Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

National Research Nuclear University «MEPhI», Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the problem of formation of social and humanitarian competencies in Russian engineering education. The author shows how different views on the relationship between man and machine, as well as between society and the technosphere, were translated into various public initiatives and analyzes the impact of these initiatives on the evolution of approaches to engineering education. Special attention is paid to the promotion of the ideology of design thinking and the movement for the humanitarization of engineering education. Both gained a considerable popularity in the last quarter of the twentieth century. However, in modern conditions, the relationship between technological progress and the development of human society is taking on new forms that require new answers. There are also new risks – in particular, the risk of complete dehumanization of technological progress and the unclear prospect of the formation of a so-called post-human civilization. Social assessment of technology and the development of value-based technologies are possible answers. They have received a very significant support in the United States and Western Europe. In particular, several European conferences on this topic have already been held within the EU (the latest one took place in Bratislava in 2019). However, due to some features of the Russian intellectual tradition, as well as the pronounced techno-optimism of mass consciousness, the Russian academic environment has not yet shown sufficient interest to implant these approaches in technical education. The possibility of managing the current technological progress on the basis of a dialogue with civil society, which is popular in the European Union, is also not considered in Russian intellectual environments. At the same time, the leading technical universities in Russia are gradually developing a network of enthusiasts who are studying the European practice of social assessment of technology and its adaptation to Russian conditions. Such adapted practices may become the conceptual guidelines for Russian engineering education.

Keywords: engineering education, humanitarization of engineering education, technosphere, technological risks, civil society, social assessment of technology, social well-being, mass consciousness, social policy, design thinking

Cite as: Andreev, A.L. (2021). Humanitarian Contexts of Technical Education in Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 62-72, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-62-72 (In Russ., abstract in Eng.).

Техническая рациональность и гуманитарное мышление

В современном обществе техническая рациональность стала приобретать значение всеобщей парадигмы мышления, придавая ему оттенок своеобразной «технологичности». Можно говорить и о том, что в XX в. социальная реальность стала приобретать какую-то новую онтологическую форму. Фон Вригт называл эту реальность техносистемой, определяя её как «рыхлый агломерат экономических, промышленных и технологических ассоциаций, распространяющих своё влияние на весь земной шар, от океанических глубин до открытого космоса» [1]. Мы предпочли бы выразиться иначе. Более уместным в данном контексте был бы термин «социотехническая система», указывающий на взаимное проникновение и взаимную обусловленность собственно технического и «человеческого» аспектов этой новой реальности. Человеческая цивилизация с некоторых пор приняла вид своего рода гибридной социотехнической системы, воплощающей в себе одновременно и логику технической рациональности, и логику хорошо описанного классиками немецкой философии «жизненного мира». Принципиально важная задача состоит в том, чтобы нащупать баланс между этими двумя парадигмами и теми импульсами исторического развития, которые они генерируют. Такие задачи надо рассматривать применительно к конкретным условиям различных обществ и государств. А окончательные стратегические решения в этой области должны формироваться в результате многостороннего коммуникативного взаимодействия. Одним из «голосов», участвующих в этом многостороннем диалоге, является и российская интеллектуально-образовательная традиция, которую мы бы хотели представить в данной статье.

Истоки российской традиции «очеловечения» техники

В XX в. в ходе развития культуры ведущих европейских государств, в том числе и рус-

ской культуры, разрабатывались разные варианты соотношения технической и социогуманитарной сторон исторического прогресса. При этом преобладание получала то одна, то другая из них.

Эта сложная волнообразная динамика находила своё отражение как в научных исследованиях и образовании, так и в практике менеджмента. Например, характерное для первых десятилетий XX в. стремление рассматривать людей в качестве функциональных элементов гигантского производственного механизма стимулировало повышенный интерес к системе Тейлора, которая приобрела огромную популярность во многих странах, в том числе и в Советской России. Но несмотря на то, что ею сильно увлекались некоторые советские руководители, включая Ленина, она слишком контрастировала с русской ментальностью и у нас, по существу, не привилась. Ведущие российские психологи Владимир Бехтерев и Владимир Мясищев подвергали тейлоризм концептуальной критике за то, что он фактически полностью подчинял движения человека машинным ритмам, абсолютизируя эффективность в ущерб естественной потребности испытывать удовлетворение от своей работы.

Более значительным было влияние в России так называемой психотехники (психифизики). В первое десятилетие существования СССР психотехника вылилась в очень широкое научно-общественное движение; по своему размаху и интенсивности развитие психотехники в СССР было сопоставимо с Германией, где она возникла. На волне этого движения очень активно обсуждался проект создания системы психотехнического образования, которая должна была переформатировать отношения «человек – машина» и в то же время подготовить кадры для развернувшегося в стране процесса форсированной индустриализации. Часть этих обширных замыслов удалось реализовать практически: в частности, лаборатории и кабинеты психотехники были созданы в ряде технических учебных заведений – Мо-

сковском нефтяном институте, в Станкине, Промышленной академии и др. Их деятельность была связана с прикладными задачами национальной организации труда, профессионального отбора и техники безопасности в различных отраслях промышленности. Однако по ряду причин план развития психотехники не был реализован, не в последнюю очередь — из-за идеологических обвинений в адрес этого научного направления. С середины 1930-х гг. психотехника и как особое научное направление, и как общественное движение быстро сошло на нет, а некоторые его лидеры и активные участники были репрессированы [2].

Между тем идея развития техники «с позиций человека» стимулировала формирование и распространение дизайн-мышления, включавшего в себя две взаимосвязанные составляющие — внесение в техногенную среду элементов красоты (техническая эстетика, художественное конструирование) и приведение этой среды в соответствие с размерностью и геометрией человеческого тела, а также с его сенсомоторными реакциями и предметным мышлением (эргономика). Интерес к возможности эстетического преформатирования «технического мира» возник в русской художественной среде ещё в предреволюционные годы. После 1917 г. он был институционализирован в деятельности известных ныне во всём мире ВХУТЕМАСа и ВХУТЕИНа, которые создавались как крупные учебно-проектные центры для подготовки художников промышленности и архитектуры (просуществовали они, правда, сравнительно недолго).

Гуманитарные увлечения позднего социализма

Подлинно золотым временем данного подхода стали 1960–1980-е гг., когда увлечение художественным конструированием, технической эстетикой, дизайном, эргономикой стало одной из примечательных черт российского социокультурного ландшафта. Сложилась довольно широкая и многосо-

ставная интеллектуальная среда, ориентированная на продвижение принципов дизайн-мышления и практик дизайн-проектирования, в которую входили философы, психологи, социологи, представители различных инженерных специальностей, художники, архитекторы и общественные деятели. Главным институциональным центром этой среды стал образованный в 1962 г. Всесоюзный институт технической эстетики (ВНИИТЭ), филиалы которого были открыты по всей стране. Он занимался различными дизайнерскими проектами, а также популяризацией дизайнерских практик, принципов эстетически ориентированного конструирования и эргономики. Во многом аналогичную работу проводила и образовавшаяся в 1964 г. Сенежская учебно-экспериментальная студия [3].

Популяризация эстетических подходов к форматированию техносферы и индустриальной предметной среды в СССР 1960–1980-х гг. сыграла определённую роль как значимый социокультурный фактор, способствующий распространению новых, гуманистически ориентированных представлений о критериях оценки техники и технического прогресса. Некоторые идеи, созревшие в недрах ВНИИТЭ и Сенежской студии, довольно активно ретранслировались существовавшей в то время в СССР разветвлённой системой образования взрослых (народные университеты, так называемые университеты марксизма-ленинизма и др.), в которой курсы эстетики с акцентом на современные её аспекты, включая художественное проектирование, были очень популярны (могу судить об этом на собственном опыте, поскольку сам много лет преподавал эстетику в таких университетах). Однако попытки интегрировать дизайнерские подходы и методы гуманизации техники через эстетику в общее профессиональное образование дали довольно скромные результаты. Дело в основном ограничилось художественно-прикладным образованием; кроме того, была организована специализация по эр-

гономике немногочисленных студенческих групп на психологических факультетах. Что же касается инженерной подготовки, то в этой связи можно упомянуть о создании кафедры эргономики в МИРЭА, которую возглавил автор первых российских учебников по этому предмету академик РАО В.П. Зинченко.

Понятно, что это само по себе практически не меняло сложившуюся к тому времени модель технического образования, традиционно отличавшуюся фундаментальностью, но в социокультурном плане во многом ориентированную на воспроизводство того типа инженера, который в общих чертах сложился ещё в первые десятилетия XX в. Такое положение вещей не было следствием каких-то личных ошибок, но имело объективные основания в некой внутренней самодостаточности тогдашнего советского индустриализма, в технократическом менталитете тогдашней советской элиты, которая в своём практическом мышлении редко выходила за рамки категорий «организации производства». Сказывалось и описанное в своё время Ч.П. Сноу [4] противоречие между технократической и гуманитарной культурами, которое в силу ряда причин приняло в России особенно отчётливые формы. Как пронизательно отметил Г.П. Щедровицкий, дизайнерское движение испытывало серьёзные трудности с включением в социальную структуру на условиях кооперации. В силу этого дизайнер всё время находился в сфере мышления, замыкающегося не на практическую реализацию, а на коммуникацию между дизайнерами [5, с. 192–193]. Ориентированная на запросы промышленности система инженерного образования также оказалась невосприимчивой к импульсам дизайн-мышления, поскольку ясного понимания того, как его можно использовать в условиях насаждавшегося сверху культа грандиозных технических проектов, было не очень понятно.

Сказанное, однако, не означает, что в сфере профессионального технического образования не происходило никаких подвижек,

связанных с переосмыслением социального предназначения инженерной деятельности. Другой вопрос, что это происходило в основном за счёт внутренних ресурсов самой системы образования и имело несколько иную направленность, чем та, которую воплощало в себе дизайн-движение. Инженерное образование в России традиционно включало в себя гуманитарные и социальные учебные дисциплины, перечень которых, естественно, с течением времени менялся. В советский период эти дисциплины независимо от направления подготовки, составляли унифицированный блок, так что будущие энергетики, авиационные инженеры, металлурги, химики изучали в принципе одно и то же: диалектический и исторический материализм, научный коммунизм, политическую экономию (в основном марксистскую) и новейшую политическую историю, рассматриваемую сквозь призму истории правящей КПСС. Понятно, что все эти четыре дисциплины имели вполне понятную идеологическую направленность, что, однако, не исключало определённых экскурсов в историю мысли, краткой характеристики новейших немарксистских течений и обсуждения некоторых общественно значимых проблем. Вместе с тем во многих учебных заведениях за пределами обязательной программы существовали студенческие научные общества и кружки; хотя они отнюдь не были свободны от идеологического контроля, но тем не менее вносили в спектр гуманитарных интересов студентов значительно большее разнообразие. То же самое следует сказать и о разного рода факультативных спецкурсах, которые особенно вошли в моду на рубеже 1980–1990-х гг. Студенческая и научная молодёжь, а также молодые преподаватели уже в то время были склонны к проблематизации некоторых вопросов, связанных с социальными последствиями технологического развития. В частности, особую остроту приобретало обсуждение воздействий техносферы на экологию. Однако автор этих строк помнит и другие оживлённые дискус-

сии, например, по поводу рисков, которые в перспективе может создать появление всё более «умных» машин. Разумеется, такие перспективы в то время выглядели значительно более неясными и расплывчатыми, чем в наши дни, однако чувствовалось, что данная тема уже тогда вызывала и интерес, и некоторую тревогу.

Со второй половины 1980-х гг. в российской высшей школе распространилось увлечение идеей гуманитаризации технического образования. Оно нашло своё выражение в многочисленных публикациях и во введении дополнительно к основной программе различных гуманитарных курсов, как, например, сводные курсы основ гуманитарных знаний, а также всевозможные авторские спецкурсы. С конца 1980-х гг. в ведущих технических вузах стали создаваться различные экспертно-консультативные советы по гуманитарной проблематике, в которые включались преподаватели общенаучных, инженерных и гуманитарных кафедр (например, Совет по гуманитаризации МЭИ). С середины 1990-х гг. в дополнение к философии и российской истории, изучение которых в соответствии с национальным образовательным стандартом является обязательным, в разрабатываемые многими техническими университетами учебные программы в разных комбинациях включались прикладные социальные и гуманитарные дисциплины, дающие базовые знания, необходимые для формирования соответствующих компетенций (социология и социология техники, психология, инженерная этика, инноватика, культурология техносферы, правоведение и др.). Более того, в целом ряде технических вузов (МГТУ им. Н.Э. Баумана, МИФИ, МЭИ, РХТУ им. Д.И. Менделеева и др.) со временем стали создаваться факультеты, отделения или институты социальных наук с правом выпуска специалистов, что приближало утвердившуюся в нашей стране модель технического образования к университетской. В 1992 г. была создана Ассоциация технических университетов, действующая до сих пор.

В принципе, под термином «гуманитаризация», не имевшим, впрочем, вполне чёткого содержания, в общем и целом понималось иная, чем раньше, стратегия формирования будущего специалиста не только как носителя определённых профессиональных компетенций, но и «как духовно богатой личности». Так, в Национальной доктрине инженерного образования подчёркивается необходимость создания в высшей технической школе условий для всестороннего духовного развития личности и фундаментальной подготовки инженеров в сфере гуманитарного знания, что создаёт основу для включения российского инженерного сообщества в социальные и культурные процессы развития современной цивилизации [6]. В противовес чисто функциональному пониманию человека как «винтика» и агента «больших процессов» акцент переносился на расширение культурного кругозора и духовное саморазвитие обучающихся – «становление человеческого в человеке» [7]. При этом неявно предполагалось, что такое смещение акцентов является одним из ключевых условий креативности, в основе которой, как известно, лежит не столько формальное знание, сколько способность к свободному сопряжению иной раз очень далёких друг от друга образов. В то же время погружение в гуманитарную культуру должно было обеспечить направленность инженерного сознания на то, чтобы сделать разрастающуюся техносферу максимально «дружелюбной» по отношению к человеку.

Но надо отметить, что эти задачи, частично пересекавшиеся с задачами дизайн-движения и экологии, хотя и выдвинутые относительно независимо от них и на основе несколько иного социального опыта, носили весьма обобщённый и сугубо контекстуальный характер. И это создавало возможность значительных расхождений и даже противоречий в их понимании [6]. Для кого-то смысл гуманитаризации состоял, главным образом, в снятии идеологических ограничений и освоении «всей культуры», тогда как для

других она была идеологической оппозицией узкому технократизму, которым нередко грешили руководители как советского, так и постсоветского времени. Студенты (что греха таить) порой видели в гуманитарных дисциплинах средство своего рода интеллектуальной релаксации, создававшее паузу в утомительной череде абстрактных схем, вычислений и формул, а прагматичное, «современно мыслящее» руководство вузов обычно упирало на изучение «экономиксов», прикладной психологии и стилистики деловых коммуникаций, стремясь сформировать компетенции, необходимые как для работы в команде, так и для ведения бизнеса. Но в этом разнообразии (а может быть, лучше сказать – некотором разноречии?) смыслов в них можно увидеть и нечто общее, а именно: в них видна нацеленность не столько на социальную и гуманитарную экспертизу *конкретных* проектов и тем более на социальный контроль за состоянием и развитием техносферы в целом, сколько на формирование определённых социокультурных и социально-психологических контекстов, в рамках которых осуществляется инженерная деятельность.

Современные проблемы гуманитарного образования в техническом вузе

Такой подход к социальному и гуманитарному образованию в технических университетах России в основе своей сохраняется и сегодня. И следствием этого является определённая расплывчатость ориентиров: можно сказать, что ощущение полезности гуманитарной подготовки есть, а отчётливого, структурированного понимания её целей нам не хватает. Порой эта неясность компенсируется подменой цели каким-либо привлекательным, удачным образцом. К примеру, в качестве такового часто фигурирует постановка гуманитарного образования в Массачусетском технологическом институте (MIT). Слов нет, это очень интересный опыт. Программа MIT, ориентированная на широкое использова-

ние гуманитарных ресурсов в интересах инновационного технологического развития, традиционно отличается исключительно разнообразным меню обязательных и факультативных курсов по литературе, истории, искусству, философии, политическим наукам, антропологии и т.п. Но, на наш взгляд, в нынешних условиях ему не помешала бы существенно бо́льшая проблемная сконцентрированность. То, что ещё 15–20 лет назад вызывало восхищение (в том числе и у автора этих строк), на фоне усложняющихся и обостряющихся мировых проблем, по-видимому, уже устаревает.

Между тем развернувшиеся с начала XXI в. процессы NBIC-конвергенции, а также внедрение цифровых технологий и искусственный интеллект, судя по всему, принципиальным образом меняют отношения между человеком (человеческим обществом) и техникой. Техника возникла когда-то как своего рода продолжение (удлинение, усиление) органов человеческого тела. В индустриальную эпоху быстро умножающаяся совокупность разнообразных технических устройств консолидировалась в формах охватывающей нас техносферы, которую также можно рассматривать как продолжение – только уже не индивидуальных органов, а функциональных подсистем человеческой цивилизации в целом. В настоящее же время мы видим не только быстрое наращивание «плотности» и сложности техносферы, но и изменение отношений между «техническим миром» и человечеством. В рамках снижавшей известную популярность акторно-сетевой теории [8] уже сформулирована весьма важная для понимания нашей современности мысль о том, что артефакты и технические устройства, с одной стороны, и люди – с другой, связаны в общую систему отношений. Логично было бы пойти и дальше, предположив, что в ходе продвижения по пути создания и совершенствования искусственного интеллекта техносфера будет превращаться в самоорганизующуюся систему, состоящую из способных к самораз-

витию техноценозов. В то же время прогресс биотехнологий и геномной инженерии впервые открывают возможность появления гибридных технобиоструктур с труднопрогнозируемыми перспективами для привычной психофизической конституции вида *homo sapiens*. Метафорически выражаясь, техническое подчиняет себе социальное, тем самым трансформируя парадигму исторического развития человечества. В этой связи, видимо, можно говорить о своего рода колонизации жизненного мира миром техническим. Так, может быть, ныне мы действительно находимся на пороге совершенно новой – уже не человеческой, а *постчеловеческой* цивилизации [9]. Или, к примеру, в преддверии состояния «технологической сингулярности», которое характеризуется таким усложнением отношений между элементами техносферы, а также между техносферой и социумом, что человечество вообще утрачивает понимание последствий технологического прогресса [10]. Темы эти, которым в зарубежной философии и социологии техники посвящена уже не одна монография, у нас обсуждаются лишь в узком кругу специалистов, и на разработку теоретических и практических вопросов гуманитаризации технического образования это обсуждение практически не проецируется. Поэтому гуманитаризация в её сегодняшнем понимании и в том состоянии, в котором она сейчас реально находится, пока ещё представляет собой ответ на вызовы прошлого, но не будущего.

Всё это, несомненно, надо рассматривать как серьёзный социальный вызов – возможно, более серьёзный, чем привычные вызовы неравенства, несправедливости и эксклюзии. Для того, чтобы ответить на этот вызов и не утратить социального и нравственного контроля за развитием техносферы, необходимы определённые компетенции и методы, транслируемые молодым поколениям через систему образования. Речь может идти, в частности, о создании так называемых ценностно ориентированных технологий, о социальной оценке техники и – это самая

новейшая тенденция – о так называемых «ответственных исследованиях и инновациях» (RRI). И то, и другое, и третье широко пропагандируются в настоящее время в США и странах ЕС. В Европе получила популярность концепция, согласно которой технический прогресс должен отныне осуществляться в рамках диалога между научным сообществом, бизнесом и гражданским обществом, которые активно вовлекаются в коммуникативные взаимодействия по поводу выбора альтернативных технических решений (например, какому направлению «зелёной» энергетики следует отдавать приоритет). По этим вопросам, в частности, регулярно проводятся европейские конференции с участием экспертов разного профиля, в том числе социологов [11].

Однако уровень интереса к разработке учебных программ, нацеленных на развитие компетенций социальной оценки техники, зависит не только от абстрактно рассматриваемой значимости таких оценок, но и от позиций образовательного сообщества, а в более широком смысле – и от общественных настроений, которые сложно рассматривать вне конкретной ситуации той или иной страны. Скажем для КНР или Индии, которые делают ставку на сверхбыстрый экономический рост и преодоление имеющей пока ещё массовый характер бедности, проблемы технического прогресса выглядят не так, как в богатой Европе. И если рассматривать с этой точки зрения ситуацию, которая складывается конкретно в России, то и она тоже несколько отличается от общеевропейских тенденций. Обеспокоенность по поводу этических рисков, с которыми связано развитие некоторых современных технологий (искусственный интеллект, роботизация и др.), была выражена у нас на высоком правительственном уровне [12]. Но надо учитывать, что не в меньшей мере важны массовые настроения и интеллектуальные мотивации, а также активность гражданского общества. Между тем, как показывают исследования российских со-

циологов, техногенные риски не являются для россиян приоритетными и в целом находятся на периферии массового сознания. В целом для современного российского общества характерен сильно выраженный технооптимизм, который коренится в очень глубоких пластах национальной культуры и исторических практиках как советской, так и дореволюционной России. Сказывается здесь и сформировавшийся в российском обществе консенсус поколений по поводу перспектив развития России: большинство россиян связывают их с завоеванием технологического лидерства по крайней мере в тех областях, которые определяют технический прогресс человечества. Согласно результатам исследования, проведённого в 2016 г. с целью изучения социальной базы российской инновационной политики, среди респондентов, опрошенных во всех 27 странах ЕС, только 22% согласились с тем, что научно-технический прогресс позволяет в принципе разрешить все проблемы, тогда как среди российских респондентов этот показатель оказался примерно в два раза выше (46%); уверенность в том, что при помощи науки и технологий человечество сможет раскрыть все тайны природы, высказала половина россиян, тогда как в странах ЕС эту точку зрения поддерживали только 27%. Зато около 58% граждан Евросоюза жаловались на то, что научно-технический прогресс слишком быстро меняет жизнь; среди россиян такую позицию разделяют меньше половины опрошенных [13, с. 6; 14, с. 16]. В целом россияне склонны к интерналистской трактовке движущих сил научно-технического развития, полагая, что социальные запросы и ожидания могут быть учтены непосредственно изобретателями и конструкторами, так что никаких специальных экспертных институтов или участия гражданского общества здесь не требуется.

По правде говоря, в этой ситуации для большинства высших учебных заведений идеология гуманитаризации, сложившаяся

в 1980–1990-е гг., кажется пока вполне достаточной. Тем не менее в ряде научно-исследовательских институтов и технических вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Перми, Томска и других городов страны в последнее время возникли группы энтузиастов интеграции социальных исследований в инженерное проектирование. Перспективна, на наш взгляд, недавно открытая в МГТУ им. Н.Э. Баумана специализация социологов по профилю «Социологический анализ технических инноваций и рисков». Однако, в любом случае, это лишь начало процесса, который нуждается в постоянной поддержке. Для дальнейшего развития этого направления на российской почве необходимо наладить развёрнутый и, желательно, институционализированный диалог с представителями инженерных сообществ и административных структур, а также разработать для этого необходимые концептуальные рамки. Такие рамки, по нашему мнению, могла бы дать хотя бы концепция гуманитарной экспертизы, предложенная Б.Г. Юдиным и В.А. Луковым [15]. Она включает социально-этические оценки технологий, но делает акцент на более широком гуманитарном контексте [16]. Речь идёт, с одной стороны, об экологии многообразия культур и воспроизводстве родственных идентичностей, а с другой – о совместной ответственности за сохранение хода развития цивилизации в рамках человеческой истории, исключая при этом возможные «постчеловеческие» и, возможно, античеловеческие перспективы.

Литература

1. фон Вригт Г.Х. Философия техники Николая Бердяева // Вопросы философии. 1995. № 4. С. 69–78.
2. Стоюхина Н.Ю. Психология воздействия в советской психотехнике: 1920–1930-х гг. Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т, 2016. 427 с. ISBN 978-5-00089-131-5
3. Cubbin T. Soviet Critical Design: Senezh Studio and the Communist Surround (Cultural Histories of Design). Bloomsbury Visual Arts, 2018. 224 p. ISBN 9781350021976

4. Сноу Ч.П. Две культуры и научная революция // Сноу Ч.П. Портреты и размышления. М.: Прогресс, 1985. С. 195–226.
5. Проблемы построения теории мышления. Дизайнерское движение и перспективы его развития / Отв. ред. А.А. Пископелль, В.Р. Рокитянский, А.П. Щедровицкая. М.: Наследие MMK, 2013. 334 с. ISBN 978-5-98808-016-9
6. Баздасарьян Н.Г., Гаврилина Е.А. Ещё раз о компетенциях выпускников инженерных программ, или Концепт культуры в компетенциях инженеров // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 23–28.
7. Слободчиков В.И. Становление человеческого в человеке // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2011. № 3. С. 1–6. URL: http://psyedu.ru/files/articles/2477/pdf_version.pdf (дата обращения: 09.03.2021).
8. Latour B. Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford Univ. Press, 2007. 468 p. ISBN-10: 0199256055
9. Miller P., Wilsdon J. (Eds). Better Humans? The Politics of Human Enhancement and Life Extension. L.: Demos Medical Publishing, 2006. 149 p. ISBN 1 84180 155 0
10. Kurzweil R. The singularity is near: when humans transcend biology. N.Y.: Viking, 2005. 672 p. ISBN-10: 0143037889
11. Андреев А.А., Малиновская Н.М. Перспективы оценки технологий: опыт Европейского союза // Вестник МЭИ. 2021. № 1. С. 100–107. DOI: <https://doi.org/10.24160/1993-6982-2021-1-100-107>
12. Онлайн-конференция по искусственному интеллекту AI Journey 2020. МО, Ново-Огарёво, 4 декабря 2020. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/64545> (дата обращения: 09.03.2021).
13. Special Eurobarometer 401. Responsible Research and Innovation, Science and Technology: Report. 2013. Brussels: Directorate-General for Communication, 2013. URL: https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_401_en.pdf (дата обращения: 09.03.2021).
14. Вахитайн В., Степанцов П., Чурсина Ю., Бардина С. Публичный отчёт по результатам социологического исследования поведенческих и институциональных предпосылок технологического развития регионов РФ. М.: РВК, Московская высшая школа социальных и экономических наук, 2016. 102 с.
15. Луков В.А. От экспертизы социальной к экспертизе гуманитарной // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 114–118.
16. Dreber R., Kondratyev V.V., Kuznetsova M.N. Social-Ecologic Oriented Curricula in Engineering Education: «Leonardo's Oath» as an Answer to Janus-Headedness in Engineering Work // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 1. С. 115–124. DOI: 10.31992/0869-3617-30-1-115-124.

Статья поступила в редакцию 16.01.21

После доработки 23.01.21

Принята к публикации 05.03.21

References

1. von Wright, G.H. (2000). Nikolai Berdyaev's Philosophy of Technology. *Russian Studies in Philosophy*. Vol. 39, no. 1, pp. 70–86, doi: 10.2753/RSP1061-1967390170
2. Stoyukhina, N.Yu. (2016). *Psikhologiya vozdeistviya v sovetskoj psikhotehnike: 1920–1930-kh gg.* [Psychology of Influence in Soviet Psychotechnics: 1920–1930s]. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University Publ., 427 p. ISBN 978-5-00089-131-5 (In Russ.).
3. Cubbin, T. (2018). *Soviet Critical Design: Senezb Studio and the Communist Surround (Cultural Histories of Design)*. Bloomsbury Visual Arts, 224 p. ISBN 9781350021976
4. Snow, C.P. (1959). *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. N.Y.: Cambridge University Press, 59 p. (Russian edition in: Snow C.P. *Portrety i razmyshleniya* [Portraits and Reflections]. Moscow: Progress Publ., 1985, pp. 195–226).
5. Piskoppel', A.A., Rokityanskiy, V.R., Shchedrovitskaya, L.P. (Eds). (2013). *Problemy postroeniya teorii mysleniya. Dizainerskoe dvizhenie i perspektivy ego razvitiya* [Problems of Constructing a Theory of Thinking. Design Movement and Prospects for Its Development]. Series: Annals of MMK: 1979. Moscow: Nasledie MMK, 334 p. ISBN 978-5-98808-016-9 (In Russ.).

6. Bagdasaryan, N.G., Gavrilina, E.A. (2010). Once Again about the Competencies of Graduates of Engineering Programs, or The Concept of Culture in the Competencies of Engineers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 23-28. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Slobodchikov, V.I. (2011). Formation of the Human in Man – An Imperative of National Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie www.psychedu.ru = Psychological Science and Education www.psychedu.ru*. No. 3, pp. 81-90. Available at: http://psychedu.ru/files/articles/2477/pdf_version.pdf (accessed 09.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
8. Latour, B. (2007). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford Univ. Press, 468 p. ISBN-10: 0199256055
9. Miller, P., Wilsdon, J. (Eds). (2006). *Better Humans? The Politics of Human Enhancement and Life Extension*. London : Demos Medical Publishing. ISBN 1 84180 155 0
10. Kurzweil, R. (2005). *The Singularity Is Near: When Humans Transcend Biology*. N.Y.: Viking, 672 p. ISBN-10: 0143037889
11. Andreev, A.L., Malinovskaya, N.M. (2021). [Prospects for Technology Assessment: The Experience of the European Union]. *Vestnik MEI = Bulletin of MPEI*. No. 1, pp. 100-107, doi: <https://doi.org/10.24160/1993-6982-2021-1-100-107> (In Russ.).
12. *Artificial Intelligence Journey 2020: online conference*. Moscow region, Novo-Ogarevo, 2020 December 4. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/64545> (accessed 09.03.2021). (In Russ.).
13. *Special Eurobarometer 401*. (2013). *Responsible Research and Innovation, Science and Technology*. Report. Brussels : Directorate-General for Communication. Available at: https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_401_en.pdf (accessed 09.03.2021).
14. Vakhshtain, V., Stepanov, P., Chursina, Yu., Bardina, S. (2016). *Publicnyi otchet po rezul'tatam sotsiologicheskogo issledovaniya povedencheskikh i institutsional'nykh predposylok tekhnologicheskogo razvitiya regionov RF* [Public Report on the Results of a Sociological Study of Behavioral and Institutional Prerequisites for Technological Development of the Regions of the Russian Federation]. Moscow : RVK, Moscow Higher School of Social and Economic Sciences. 102 p.
15. Lukov, V.A. (2012). From Social Expertise to Human Expert Evaluation. *Znanue. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill*. No. 2, pp. 114-118.
16. Dreher, R., Kondratyev, V.V., Kuznetsova, M.N. (2021). Social-Ecologic Oriented Curricula in Engineering Education: “Leonardo’s Oath” as an Answer to Janus-Headedness in Engineering Work. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 1. pp. 115-124, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-1-115-124. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 16.01.21

Received after reworking 23.01.21

Accepted for publication 05.03.21

Концепция ФГОС ВО четвёртого поколения для инженерной области образования в контексте выполнения поручений Президента России

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-73-85

Рудской Андрей Иванович – академик РАН, д-р техн. наук, проф., ректор, rector@spbstu.ru
Боровков Алексей Иванович – проректор по перспективным проектам, vicerector.ap@spbstu.ru
Романов Павел Иванович – д-р техн. наук, проф., директор научно-методического центра, pavelromanov-umo@yandex.ru

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, С.-Петербург, Россия
Адрес: 195251, г. Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

***Аннотация.** В рамках деятельности Координационного совета Министерства науки и высшего образования Российской Федерации по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» разработаны предложения по реализации комплекса задач по развитию высшего образования, поставленных Президентом России. Аргументирована необходимость реализации разных методических и нормативных подходов к разным областям высшего образования. Обоснована концепция ФГОС ВО четвёртого поколения для инженерной области образования. Предложен новый подход к организации приёма в вузы, позволяющий студентам выбирать направление подготовки после окончания второго курса обучения. Представлена инновационная структура перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования, обеспечивающая возможность реализации концепции ФГОС ВО четвёртого поколения, а также большую гибкость и укрупнение перечней.*

***Ключевые слова:** ФГОС ВО четвёртого поколения, инженерное образование, поручения Президента России, перечень направлений подготовки и специальностей, система 2+, правила приёма в вузы, федеральные УМО, область образования «Инженерное дело, технологии и технические науки»*

***Для цитирования:** Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Концепция ФГОС ВО четвёртого поколения для инженерной области образования в контексте выполнения поручений Президента России // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 73-85. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-73-85*

The Concept of the FSES HE of the Fourth Generation for Engineering Education in the Context of Implementing the Assignments of the President of Russia

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-73-85

Andrey I. Rudskoy – Academician of RAS, Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector, rector@spbstu.ru

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

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

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

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

Abstract. Within the framework of the activities of the Coordinating Council of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation in the field of education “Engineering, Technology and Technical Sciences”, proposals have been developed for the implementation of a set of tasks for the development of higher education set by the President of Russia. The necessity of implementing different methodological and normative approaches to different areas of higher education is argued. The authors substantiate the concept of the fourth generation Federal State Educational Standard for the engineering field of education. A new approach to the organization of admission to universities is proposed, which allows students to choose the direction of training after completing the second year of study. An innovative structure of lists of specialties and areas of preparation of higher education is presented, which provides the possibility of implementing the concept of the fourth generation Federal State Educational Standard, as well as greater flexibility and enlargement of the lists.

Keywords: Federal State Educational Standard of Higher Education of the fourth generation, engineering education, assignments of the President of Russia, list of areas of training and specialties, system 2+, rules for admission to universities, federal academic methodic associations, the field of education “Engineering, technology and technical sciences”

Cite as: Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I. (2021). Concept of the FSES HE of the Fourth Generation for Engineering Education in the Context of Implementing the Assignments of the President of Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 73-85, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-73-85 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Президент России в Послании Федеральному Собранию 15 января 2020 г. поставил новые амбициозные задачи в области развития высшего образования. Задача *«заняться развитием университетов и вузов в регионах, включая укрепление их учебной, исследовательской и социальной инфраструктуры, системы постоянной подготовки и повышения квалификации преподавателей*

*региональных вузов, чтобы студенты могли получать современные знания, начать успешную карьеру на своей малой родине»*¹ является ресурсной и относится прежде всего к компетенции Правительства России. Также важный вклад в выполнение этой за-

¹ Послание Президента Федеральному Собранию // Сайт Президента России. 2020, 15 января. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62582/> (дата обращения: 14.03.2021).

дачи может внести система государственного общественного управления качеством образования: федеральные учебно-методические объединения в системе высшего образования (далее – федеральные УМО) и координационные советы Минобрнауки России по областям образования.

Вторая задача, поставленная Президентом России, звучит так: *«нужно дать возможность студентам после второго курса выбирать новое направление или программу обучения, включая смежные профессии»²*. Задача затрагивает интересы всех участников отношений в сфере образования (обучающихся, образовательных организаций, работодателей, государства), и поэтому её решение может быть найдено только при широком профессиональном обсуждении.

Образовательное сообщество активно включилось в формирование предложений по реализации этих сложных задач. Важный фактор, который при этом требовалось учесть, – усталость преподавателей вузов от постоянной модернизации ФГОС ВО третьего поколения (далее – ФГОС ВО 3). Причём ситуация с ФГОС ВО 3, актуализированных с учётом требований профессиональных стандартов (далее – ФГОС ВО 3++) [1; 2], была беспрецедентной. Утверждение ФГОС ВО 3++ началось в 2017 г. и проводилось параллельно с продолжающейся разработкой ФГОС ВО 3+. Поэтому в высшем образовании одновременно действовали ФГОС ВО трёх модификаций: ФГОС ВПО 3, ФГОС ВО 3+, ФГОС ВО 3++. После реорганизации Минобрнауки России летом 2018 г. процесс утверждения ФГОС ВО 3++ был заморожен. Предлагалось вместо работы по утверждению оставшихся 50% проектов ФГОС ВО 3++ начать разработку и утверждение ФГОС ВО уже нового, четвёртого поколения (далее – ФГОС ВО 4).

Аналитические органы Координационного совета по области образования «Инженерное дело, технологии и технические на-

уки» совместно с председателями 23 инженерных федеральных УМО провели анализ, и было установлено, что в области инженерного образования возможно выполнить задачи, поставленные Президентом России в рамках действия ФГОС ВО 3++ за счёт использования потенциала системы федеральных УМО. Это позволяет получить время, необходимое образовательному сообществу для разработки согласованной концепции, макетов и содержания ФГОС ВО четвёртого поколения. Результаты этого анализа были поддержаны в январе 2020 г. на совещании руководителей и представителей органов государственной власти и организаций под руководством Секретаря Совета Безопасности России Н.П. Патрушева.

Иная позиция по вопросу реализации Послания Президента России была опубликована в серии интервью представителей Центра трансформации образования Московской школы управления «Сколково» О. Назайкинской и Д. Мельник. По мнению О. Назайкинской, «предлагаемая Президентом инновация представляет собой трансфер в российскую образовательную практику подхода, который хорошо себя зарекомендовал в наиболее развитых странах»³. В интервью этот подход обозначен как инициатива «2+2+2», но из описания становится ясным, что речь идёт об американской системе Liberal Arts.

По мнению коллег из Московской школы управления «Сколково», в схему «2+2+2» заложен целый ряд инноваций для российского высшего образования:

- «возможность определить направление подготовки после окончания второго курса, а не при поступлении»;
- «возможность смены университета после первой «двойки» лет;

³ Назайкинская О. Новая схема высшего образования «2+2+2»: чего ждать и к чему готовиться // mel.fm. 2020, 5 февраля. URL: <https://mel.fm/blog/olga-nazaykinskaya/84190-novaya-skhemavysshego-obrazovaniya-222-chego-zhdai-i-kchemu-gotovitsya> (дата обращения: 14.03.2021).

² Там же.

– «необходимость поступления в магистратуру в другой вуз»;

– «на каждом курсе студенту нужно будет отстраивать понимание себя не от направления подготовки («я химик» или «я психолог»), а от своих индивидуальных интеллектуальных позиций и предпочтений»⁴.

Д. Мельник считает, что необходима «серия законодательных и организационных изменений. В частности, должна появиться возможность поступать не на конкретное направление подготовки, а в пространство университета в целом – так, студенты поступают в Чикагский университет, а не на историю искусства. В противном случае остаётся ненужная до второго курса привязка к факультету или кафедре и проблемы с переводом с направления, на котором больше бюджетных мест, на направление, на котором меньше. Первые два года предназначены для образования в самом широком смысле – для развития мировоззрения, формирования критического мышления и способности смотреть на мир из разных дисциплинарных рамок»⁵.

При этом необходимо отметить, что в интервью Д. Мельник предлагает сделать то, чего нет ни в одной стране мира: перевести на систему Liberal Arts не только часть гуманитарных направлений подготовки, но и всю систему высшего образования страны.

«Высшее образование бывает разным»

Дискуссия по поводу путей реализации обозначенных выше задач, поставленных Президентом России, продолжилась весной 2020 г. в рамках серии заседаний Ассоциации «Глобальные университеты»⁶. Основой дискуссии стала концепция ФГОС ВО 4. Такое особое внимание к образовательным

стандартам связано с той ролью, которые они играют: ФГОС являются единственным документом системы образования, напрямую прописанным в Конституции Российской Федерации.

Представители НИУ ВШЭ представили концепцию, созвучную с идеями Д. Мельник. Согласно этой концепции:

– ФГОС ВО разрабатываются для области или уровня образования, а не для направления подготовки и специальности;

– ФГОС ВО не используются для аккредитации, а возможно, и для лицензирования образовательных программ;

– контрольные цифры приёма формируются по принципу «неокрашенные места», или «деньги ходят за студентом».

Позиция представителей инженерного образования относительно концепции ФГОС ВО 4 будет подробно представлена и обоснована ниже.

Возникшая дискуссия высветила следующую фундаментальную проблему: с одной стороны, сферы и области профессиональной деятельности очень различны, что определяет существенное разнообразие содержания труда, но, с другой стороны, существующее нормативное правовое обеспечение высшего образования в России является универсальным и не в полной мере учитывает разнообразие содержания труда, специфику сфер и областей профессиональной деятельности [3; 4]. Эта проблема также поднималась на последнем совместном заседании президиума Госсовета и Совета по науке и образованию под председательством Президента России В.В. Путина 6 февраля 2020 г. В частности, член президиума Совета по науке и образованию при Президенте Российской Федерации М.Я. Пратусевич сказал следующее: «Высшее образование бывает разным. Это высшее образование, которое необязательно для того, чтобы дальше заниматься профессиональной деятельностью в этом направлении. Например, можно быть писателем или журналистом, не окончив литературный институт или журналист-

⁴ Мельник Д. 2+2+2 = современная высшая школа? Что такое отложенный выбор студентов // TASS.ru. 2020, 18 февраля. URL: <https://tass.ru/opinions/7763823/> (дата обращения: 14.03.2021).

⁵ Там же.

⁶ Ассоциация «Глобальные университеты» включает 21 российский университет – участников Проекта 5 – 100.

ский факультет. А бывает таким, без которого обойтись в профессиональной деятельности нельзя. Например, хирург или инженер по обслуживанию ядерных энергетических установок. Как мне кажется, подходы к различным видам этого высшего образования должны быть разными. И они должны быть разными, в том числе и по планированию, и по определению нормативов, требований к выпускникам, возможностям коммерциализации и так далее»⁷.

На общем собрании Ассоциации «Глобальные университеты» получило поддержку предложение авторов данной статьи реализовать описанную выше новацию о необходимости использования различных методических и нормативных подходов к разным областям образования. В результате были созданы рабочие группы по разработке концепций ФГОС ВО 4, отражающих специфику развития трёх областей образования: «Гуманитарные науки», «Математические и естественные науки», «Инженерное дело, технологии и технические науки».

Следует отметить, что при наличии различных подходов к структуре ФГОС ВО 4 и схеме формирования контрольных цифр приёма все рабочие группы имели единое мнение о необходимости развития системы федеральных УМО и использования её экспертного потенциала, в том числе при процедурах государственной и профессионально-общественной аккредитаций.

Структура ФГОС ВО 4

Рабочая группа по разработке концепции ФГОС ВО 4 для области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» поставила перед собой задачу выдвигать проекты предложений, которые:

– позволяют решить весь комплекс задач, поставленных Президентом России перед системой высшего образования;

– отвечают основополагающим требованиям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»;

– развивают лучшие традиции отечественного инженерного образования;

– учитывают мировой опыт и тенденции развития образования;

– поддерживаются профессиональным сообществом.

Учитывая профессионализм коллег, предлагающих использовать американский опыт, рабочая группа провела сравнительный анализ системы Liberal Arts и системы российского инженерного образования. В результате был сделан вывод, что предложения по замене российской системы высшего образования на американскую систему Liberal Arts для инженерного образования являются неактуальными, так как основные базовые цели и принципы построения этих систем совпадают, а имеющиеся различия обусловлены спецификой инженерной деятельности.

Как уже отмечалось выше, на заседаниях Ассоциации глобальных университетов представители НИУ ВШЭ предлагали разрабатывать ФГОС ВО 4 только для уровней или областей образования, а не для направлений подготовки или специальностей. В качестве обоснования этого решения приводился аргумент, что данная структура ФГОС ВО позволит обеспечить студентам возможность выбора любого направления подготовки внутри области образования. Вероятно, в экономическом образовании предложение НИУ ВШЭ может быть целесообразным, но в инженерной области образования оно неприменимо в связи с разнообразием и сложностью инженерного труда, а главное – высокой ценой возможных профессиональных ошибок [5–7]. Кроме того, инженерное образование играет ключевую роль в реализации Стратегии научно-технологического раз-

⁷ Стенограмма совместного расширенного заседания президиума Государственного совета и Совета при Президенте по науке и образованию // Сайт Президента России. 2020, 6 февраля. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62744> (дата обращения: 14.03.2021).

вития Российской Федерации⁸ и должно обеспечивать кадровые потребности науки и промышленности, а не только запросы обучающихся. Требуется найти решение, соответствующее интересам всех заинтересованных сторон. Предложения по изменению концепции ФГОС – основного документа, обеспечивающего государственные гарантии качества образования и единства образовательного пространства России, – должны быть обоснованы и чётко выверены. При разработке концепции ФГОС ВО 4 для инженерной области образования учтён весь комплекс задач, поставленных Президентом России в Послании Федеральному Собранию и подробно развёрнутых на совместном расширенном заседании президиума Госсовета и Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию, состоявшемся 6 февраля 2020 г.

Поручения Президента России Пр-589 от 28.02.2020 г. разграничивают ответственность государства (которая реализуется в том числе через ФГОС ВО) и ответственность вузов с учётом необходимого расширения их прав. Согласно пунктам 1.ж-1 и 1.ж-3 данного документа, *«Правительству Российской Федерации поручается принять меры по расширению автономии образовательных организаций высшего образования и сокращению избыточного государственного регулирования образовательной деятельности. В этих целях: обеспечить предоставление организациям, осуществляющим образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования, права самостоятельно формировать профили образования внутри специальностей и направлений подготовки высшего образования в целях обеспечения подготовки кадров для новых и перспективных областей профессиональной деятельности»*⁹. Таким

образом, очевидно, что формирование профилей относится к правам вузов, а специальности и направления подготовки должны определяться государством. Государство реализует эту функцию через утверждение ФГОС ВО.

Поручение Президента России Пр-589 от 28.02.2020 г., п. 1е-4 напрямую устанавливает, что ФГОС ВО должны регламентировать направления подготовки и специальности высшего образования, а не области образования (*«Правительству Российской Федерации обеспечить реализацию пилотного проекта ... в целях... актуализации федеральных государственных образовательных стандартов по направлениям подготовки, специальностям высшего образования»*¹⁰). Дополнительно это требование подтверждается пунктом 1б-2, в соответствии с которым устанавливаются *«...квоты приёма на целевое обучение по специальностям и направлениям подготовки высшего образования»*¹¹. Таким образом, исходя из анализа Поручений Президента России Пр-589 от 28.02.2020 г., следует, что ФГОС ВО 4 в инженерной области образования должны регламентировать направления подготовки и специальности высшего образования, а не уровни или области образования. При этом вузам должно быть предоставлено право формировать профили подготовки внутри специальностей и направлений подготовки.

При разработке структуры ФГОС ВО 4 должно быть учтено Поручение по реализации Послания Президента Федеральному Собранию Пр-113 от 24.01.2020 г.: *«...предусмотреть для студентов, осваивающих образовательные программы высшего образования, возможность выбора направления подготовки начиная с третьего года*

вета и Совета по науке и образованию, состоявшегося 6 февраля 2020. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/63083> (дата обращения: 14.03.2021).

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же.

⁸ Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 01.12.2016 г. № 642.

⁹ Перечень поручений по итогам совместного расширенного заседания президиума Госсо-

обучения»¹² (Пр-113, п.1 б). Выполнение этого Поручения требует разработки новой структуры ФГОС ВО. Основную идею структуры ФГОС ВО 4 фактически представляет Президент России в своём выступлении на совместном расширенном заседании Президиума Госсовета и Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию 06.02.2020 г. Президент России отметил: *«По итогам Послания уже давалось поручение предусмотреть возможность для студентов после второго курса менять образовательную траекторию, проходить обучение по смежным направлениям, что позволит студентам получать как фундаментальную подготовку, так и целый набор необходимых современных, востребованных компетенций»¹³*. Систему организации высшего образования, обеспечивающую выполнение данной задачи, будем далее называть «система 2+».

Задача обеспечения единой *«фундаментальной подготовки»* в инженерном образовании естественным образом может быть реализована в рамках укрупнённой группы специальностей и направлений подготовки (далее – УГСН), а *«формирование набора современных компетенций»* – в рамках направлений подготовки или специальностей. Итак, для области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» предлагается следующая структура ФГОС ВО 4:

– ФГОС ВО 4 состоит из основной части и приложения.

– Основная часть ФГОС ВО 4 связана с *«фундаментальной подготовкой»* по УГСН. После получения в течение первых двух лет обучения фундаментальной единой подготовки по УГСН у студента появляется возможность выбрать направление подготовки.

– Приложение к ФГОС ВО 4 содержит разделы, раскрывающие особенности направлений подготовки, входящих в УГСН, и *«целый набор необходимых современных, востребованных компетенций»*. Упрощённая процедура утверждения приложений к ФГОС ВО 4 позволит актуализировать их ежегодно и выполнить задачу *«сделать ФГОС ВО гибкими»*.

– ФГОС ВО 4 регламентируют не более 50% объёма образовательной программы, предоставляя вузам возможность *«самостоятельно формировать профили образования внутри специальностей и направлений подготовки высшего образования»* и обеспечивать индивидуализацию образовательных траекторий студентов.

Важно отметить, что эта структура соответствует и другим поручениям Президента России, например:

– формирование основной части ФГОС 4 на УГСН соответствует перспективному механизму распределения КЦП по УГСН (Поручение Пр-589 от 28.02.2020 г., п. 1б, п. 1е.);

– приложение к ФГОС 4 содержит информацию, необходимую для формирования заявок на квоты приёма на целевое обучение по направлениям подготовки (Поручение Пр-589 от 28.02.2020 г., п. 1б-2).

Предложенное изменение структуры ФГОС ВО является главным, но только первым шагом на пути выполнения комплекса задач по развитию высшего образования, поставленных Президентом России. Для реализации возможностей ФГОС ВО 4 необходимо изменить требования к организации приема в вузы и принцип формирования перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования. Рассмотрим эти аспекты подробнее.

¹² Перечень поручений по реализации Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 15 января 2020 года. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/62673> (дата обращения: 14.03.2021).

¹³ Стенограмма совместного расширенного заседания президиума Государственного совета и Совета при Президенте по науке и образованию // Сайт Президента России. 2020, 6 февраля. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62744> (дата обращения: 14.03.2021).

Предложения по изменению требований к организации приёма на обучение

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» приём на обучение осуществляется на образовательные программы по направлениям подготовки и специальностям высшего образования. Данный порядок ограничивает право студента на смену направления подготовки после второго курса в рамках «системы 2+» количеством освободившихся бюджетных мест. Кроме того, вуз должен распределить КЦП по УГСН до начала приёма на первый курс, что усложняет оперативное реагирование на потребности работодателей.

Предложенная структура ФГОС ВО 4 позволяет преодолеть данные недостатки за счёт следующих изменений.

1. Зачисление на первый курс обучения на УГСН осуществляется на основе единого для УГСН списка вступительных испытаний (ЕГЭ).

2. Обучение в вузе на двух первых курсах обучения осуществляется по согласованной в рамках УГСН образовательной программе. При этом обеспечивается индивидуализация образовательных траекторий в целях профессиональной ориентации студента [8].

3. После второго курса обучения студентам предоставляется право выбора направлений подготовки (специальностей) в рамках УГСН на конкурсной основе.

Однако необходимо учитывать, что уровень профориентации абитуриентов, стабильность направлений подготовки и потребности работодателей могут существенно различаться. В России в последнее время реализуется значительное количество проектов, направленных на повышение качества естественнонаучного образования в школах и создание условий для роста мотивации школьников к получению естественнонаучного образования, ранней профессиональной ориентации с целью выбора специальностей исследовательского и инженерно-технического профиля. В числе

наиболее известных проектов – федеральная сеть детских технопарков Кванториум, образовательный центр Сириус, Школьная лига Роснано, Школа Росатома, Воздушно-инженерная школа Роскосмоса. В ходе реализации этих проектов увеличивается количество абитуриентов, выбравших конкретное направление подготовки осознанно и самостоятельно [5; 9]. Для таких абитуриентов приоритетом выбора при поступлении является именно направление подготовки, а не конкретный вуз. Чтобы не ограничивать права этой наиболее профессионально-ориентированной и подготовленной к получению инженерного образования части абитуриентов, предлагается сделать систему приёма в вуз комбинированной. Часть абитуриентов (по их желанию) можно принимать на конкретное направление подготовки, а часть – на УГСН. Студентам, поступившим на направление подготовки, гарантируется сохранение этого места в течение всего срока обучения. Абитуриентам, принятым на УГСН, предоставляется право выбора направлений подготовки (специальностей) в рамках УГСН на конкурсной основе. Вопрос о распределении КЦП вуза между приёмом на направление подготовки и на УГСН необходимо решать отдельно. Лучше всего предоставить это право вузам.

Концепция модернизации перечней направлений подготовки и специальностей высшего образования

Поручение Президента России Пр-589 от 28.02.2020 г. (п. 1ж-2) создаёт условия для реализации представленной выше концепции ФГОС ВО 4. Президент России поручает: *«...обеспечить пересмотр перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования, номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются учёные степени. Принять меры по их укрупнению, созданию условий для подготовки кадров с высшим образованием и проведению научных исследований на междисциплинарной основе. Учиты-*

вать необходимость сохранения особенностей подготовки кадров по программам специалитета для отдельных отраслей экономики»¹⁴.

Основой для успешного выполнения Поручения Президента по укрупнению перечня является то, что действующие перечни учитывают традиции отечественного образования и гармонизированы с Международной стандартной классификацией образования (МСКО-2013), принятой ЮНЕСКО, и с Международной классификацией областей науки и техники (FOS), действующей в странах ОЭСР. Но форма представления перечней разработчиками выбрана очень неудачно. Например, международные перечни МСКО и FOS являются едиными для всех трёх уровней высшего образования (бакалавр, магистр, PhD), что позволило сделать их компактными и установить чёткую преемственность образовательных программ по уровням высшего образования. В России же вместо единого перечня направлений подготовки высшего образования действуют 11 не связанных между собой перечней по уровням высшего образования¹⁵, что почти в два раза увеличило общее количество направлений подготовки и специальностей.

Увеличение количества и объёма перечней обусловлено попыткой разработчиков создать упрощённую систему кодирования образовательных программ. Идея этого упрощения состояла в том, чтобы не создавать отдельного описания системы кодирования, а сразу в перечне присвоить код каждому возможному для реализации направлению подготовки. В результате одно и то же наименование направления подготовки,

например «Машиностроение», появляется не в одном, а в трёх перечнях (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и каждый раз с новым кодом (15.03.01, 15.04.01, 15.06.01). То есть попытка сделать упрощённую систему кодирования привела к «размножению» перечней и общего количества направлений подготовки в них. Исправить недостаток множественности перечней можно просто отказавшись от упрощённой системы кодирования. Перечень должен быть единым для всего высшего образования. В этом случае конкретное наименование направления подготовки или специальности указывается в перечне только один раз, а также указываются уровни высшего образования, на которые оно распространяется. Если это сделать, то произойдёт принципиальное укрупнение перечней: вместо 11 будет один, а общее количество позиций в перечне сократится почти в два раза. И самое главное – будет видна преемственность образовательных программ по уровням высшего образования. Кодирование образовательных программ по уровням высшего образования можно делать уже не в перечне, а, например, в Общероссийском классификаторе специальностей по образованию (ОКСО). При этом важно отметить, что Классификатор ОКСО при внедрении новой системы не претерпит существенных преобразований, потребуется лишь его техническая доработка.

Теперь коротко о предложениях по выполнению второй части вышеназванного Поручения Президента, а именно о «создании условий для подготовки кадров с высшим образованием на междисциплинарной основе» (Пр-589, п.1ж-2). Если сделать единый перечень на все высшее образование и изменить систему кодирования образовательных программ, то это станет основой для развития междисциплинарных образовательных программ.

Уже сейчас ФГОС3++ и действующие перечни направлений подготовки (специальностей) позволяют вузам реализовывать

¹⁴ Перечень поручений по итогам совместного расширенного заседания президиума Госсовета и Совета по науке и образованию, состоявшегося 6 февраля 2020. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/63083> (дата обращения: 14.03.2021).

¹⁵ Приказы Минобрнауки России от 12.09.2013 г. № 1060 и № 1061.

любые междисциплинарные образовательные программы в рамках самостоятельно устанавливаемых профилей подготовки и специализаций. Но проблема состоит в том, что профили не регистрируются на государственном уровне. Именно это создаёт ряд сложностей информационного и организационного характера:

- работодатели не могут получить информацию о том, в каком вузе осуществляется подготовка нужных им специалистов на междисциплинарной основе;

- опыт создания инновационных профилей оперативно не распространяется в системе образования;

- выпускники не могут подтвердить работодателю наличие требуемой междисциплинарной квалификации.

Расширение функций классификатора ОКСО и регистрация в нём профилей подготовки или создание иного механизма государственного учёта реализуемых вузами профилей подготовки позволят создать условия для расширения подготовки кадров на междисциплинарной основе и повышения востребованности таких кадров на рынке труда [10; 11].

Кроме того, в целях расширения автономии образовательных организаций высшего образования и сокращения избыточного государственного регулирования образовательной деятельности необходимо предоставить вузам право в уведомительном порядке регистрировать *«новые, самостоятельно сформированные профили образования внутри специальностей и направлений подготовки высшего образования»*. При этом функции по учёту профилей государство может возложить на федеральные УМО или координационные советы по областям образования.

Третья часть Поручения Президента России – *«учесть необходимость сохранения особенностей подготовки кадров по программам специалитета для отдельных отраслей экономики»* (Пр-589, п.1ж-2) – в инженерной области образования очень актуальна. Одной из проблем инженерного

образования, которую постоянно поднимают руководители предприятий, является нехватка выпускников вузов, подготовленных по программам специалитета. Ограничивают такую востребованную подготовку действующие Перечни специальностей и направлений подготовки высшего образования. Количество инженерных специальностей в Перечнях во много раз меньше количества направлений подготовки бакалавриата. То есть сейчас именно Перечни определяют возможную траекторию получения высшего образования по конкретным направлениям инженерной деятельности. При их формировании в 2013 г. выполнялось жёсткое требование: специальности и направления подготовки не могли иметь общей основы и общего названия. Как показало время, это требование является избыточным, ограничивающим возможности удовлетворения кадровой потребности промышленности.

Если сделать единый перечень на всё высшее образование по схеме, которая была описана выше, то возможную траекторию получения высшего образования по каждому направлению подготовки (специальности) можно определять с помощью других, более гибких механизмов. Прежде всего, к таким механизмам относятся действующие правила формирования и утверждения КЦП и ФГОС ВО.

Предложенная выше новая структура перечней специальностей и направлений подготовки позволяет создать основу для выполнения задач, поставленных Президентом России. Убираются явные избыточные требования и регламенты, перечни становятся более гибкими и современными. Однако для реализации представленной выше концепции ФГОС 4 и обновления содержания перечня необходимо на экспертном уровне, с привлечением всех заинтересованных сторон произвести актуализацию состава перечня УГСН. В качестве дополнительных критериев формирования состава конкретных УГСН принимаются условия для «системы 2+»:

– возможность организации в вузах единой подготовки студентов по УГСН на двух первых курсах обучения и предоставления студентам права выбора направления подготовки (специальности) после окончания второго курса;

– единый перечень вступительных испытаний (ЕГЭ);

– единые требования к условиям реализации и профессиональному «ядру» подготовки (единые общепрофессиональные компетенции и индикаторы их достижения).

Предложения по актуализации перечней направлений подготовки и специальностей могут разрабатываться федеральными УМО и координационными советами Минобрнауки России по соответствующим областям образования.

Заключение

Основной целью, которую ставили авторы при написании данной статьи, является приглашение профессионалов к разработке концепции и макета ФГОС 4 для инженерной области образования, которая проводится Координационным советом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» и системой инженерных федеральных УМО. Представленные в статье материалы являются первыми проектами и будут доработаны по итогам обсуждения. Координационный совет заинтересован во всестороннем обсуждении данных проектов документов и предложений по развитию инженерного образования. С проектом макета ФГОС ВО 4 можно ознакомиться в книге [12]. Авторы будут благодарны предложениям, которые просим направлять по адресу: 195251, Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29, 1 учебный корп., каб. 201, секретариат Координационного совета, или по электронной почте: KSID@spbstu.ru

Представленная концепция ФГОС ВО 4 требует системной работы федеральных УМО, так как именно они должны реали-

зовать заложенные в эту концепцию идеи и разработать проекты ФГОС ВО 4. Федеральные УМО и координационные советы Министерства науки и высшего образования Российской Федерации по областям образования имеют необходимые интеллектуальные ресурсы и организационные возможности также для разработки содержания новых перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования.

Надеемся, что коллективно разработанные предложения будут учтены Министерством науки и высшего образования Российской Федерации и послужат развитию российского инженерного образования.

Литература

1. 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>
2. Чучалин А.И. Модернизация трёхуровневого инженерного образования на основе ФГОС 3++ и CDIO++ // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 22–32.
3. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Колосова О.В. Общепрофессиональные компетенции современного российского инженера // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 2. С. 5–18.
4. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Анализ отечественного опыта развития инженерного образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 1. С. 151–162.
5. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И. Инженерное образование: опыт и перспективы развития в России. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2018. 224 с.
6. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселева К.Н. Инженерное образование: мировой опыт подготовки интеллектуальной элиты. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. 216 с.
7. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Колосова О.В. Пути снижения рисков при построении в России цифровой экономики. Образовательный аспект // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 9–22. DOI:

- <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-9-22>
8. 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>
 9. Лидер А.М., Слесаренко И.В., Соловьев М.А. Приоритетные задачи и опыт инженерно-технической подготовки в университетах России // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 4. С. 73–84. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-73-84>
 10. Сысоев А.А., Весна Е.Б., Александров Ю.И. О современной модели инженерной подготовки // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 7. С. 94–101. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-94-101>
 11. Чучалин А.И. Инженерное образование в эпоху индустриальной революции и цифровой экономики // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 47–62. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-47-62>
 12. Рудской А.И., Александров А.А., Литвиненко В.С., Боровков А.И., Коршунов С.В., Романов П.И. Инженерное образование: концепция и макет ФГОС ВО четвертого поколения. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2020. 98 с. (Серия: Инженерное образование). DOI: <https://doi.org/10.18720/SPBPU/2/i20-227>

Статья поступила в редакцию 28.02.21

После доработки 09.03.21

Принята к публикации 18.03.21

References

1. 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.).
2. Chuchalin, A.I. (2018). Modernization of Three-Cycle Engineering Education Based on FSES 3 ++ and CDIO ++. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 4, pp. 22-32. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Kolosova, O.V. (2018). General Professional Competence of a Modern Russian Engineer. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 2, pp. 5-18. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I. (2018). Russian Experience in Engineering Education Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 1, pp. 151-162. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I. (2018). *Inzhenernoe obrazovanie: opyt i perspektivy razvitiya v Rossii* [Engineering Education: Experience and Development Prospects in Russia]. St. Petersburg: St. Petersburg Polytechnic Univ. Publ., 224 p. (In Russ.).
6. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Kiseleva, K.N. (2017). *Inzhenernoe obrazovanie: mirovoi opyt podgotovki intellektual'noi elity* [Engineering Education: The World Experience of Training the Intellectual Elite]. St. Petersburg: St. Petersburg Polytechnic Univ., 216 p. (In Russ.).
7. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Kolosova, O.V. (2019). Ways to Reduce Risks when Building a Digital Economy in Russia. Educational Aspect. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 9-22, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-9-22> (In Russ., abstract in Eng.).
8. 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.).

9. Leader, A.M., Slesarenko, I.V., Soloviev, M.A. (2020). Priority Tasks and Organization of Engineering Training at Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 4, pp. 73-84, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-73-84> (In Russ., abstract in Eng.).
10. Sysoev, A.A., Vesna, E.B., Aleksandrov, Yu.I. (2019). About a New Model of Engineering Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 7, pp. 94-101, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-7-94-101> (In Russ., abstract in Eng.).
11. Chuchalin, A.I. (2018). Engineering Education in the Epoch of Industrial Revolution and the Digital Economy. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 10, pp. 47-62, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-47-62> (In Russ., abstract in Eng.).
12. Rudskoy, A.I., Aleksandrov, A.A., Litvinenko, V.S., Borovkov, A.I., Korshunov, S.V., Romanov, P.I. (2020). *Inzhenernoe obrazovanie: kontseptsiya i maket FGOS VO chetvertogo pokoleniya* [Engineering Education: The Concept and Layout of the Fourth Generation FSES]. St. Petersburg: St. Petersburg State Polytechnic Univ., 98 p., doi: <https://doi.org/10.18720/SPB-PU/2/i20-227> (In Russ.).

The paper was submitted 18.02.21

Received after reworking 09.03.21

Accepted for publication 18.03.21

Университетское образование и ценностная проекция концепции корпоративной социальной ответственности

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-86-98

Цхадая Николай Денисович – д-р техн. наук, проф., президент университета, president@ugtu.net

Безгодов Дмитрий Николаевич – советник при ректорате, dbezgodov@ugtu.net

Беляева Оксана Игоревна – начальник отдела стратегических коммуникаций, obelyaeva@ugtu.net

Ухтинский государственный технический университет, Ухта, Россия

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

***Аннотация.** Авторы рассматривают концепцию корпоративной социальной ответственности (КСО) как компонент глобальной капиталистической идеологии. Ценностная диспозиция университетов в отношении концепции КСО анализируется с опорой на фундаментальную мотивационную матрицу (ФММ). Фундаментальные типы мотивации задаются в соответствии с антропологическим различием личности и природы человека и социальным различием поощрения и наказания. В соответствии с логикой применимости разных типов мотивации определяется фундаментальное противоречие между ценностной основой капиталистической экономики и базовой научно-образовательной деятельностью университетов. Характерная для КСО установка на добровольную ответственность определяется как внутренне противоречивая, но объяснимо неизбежная в системе декларируемых ценностей капиталистической экономики. Показана неслучайность периферийной позиции труда в данной системе ценностей, противопоставленность труда и инвестиционного успеха, неотменимость культа роскоши. Анализируется мотивационная функция роскоши в сопоставлении с мотивационной функцией знания.*

***Ключевые слова:** корпоративная социальная ответственность, фундаментальная мотивационная матрица, ценности, типы мотивации, устойчивое развитие, ценностная позиция университета*

***Для цитирования:** Цхадая Н.Д., Безгодов Д.Н., Беляева О.И. Университетское образование и ценностная проекция концепции корпоративной социальной ответственности // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 86-98. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-86-98*

University Education and the Value Projection of the Concept of Corporate Social Responsibility

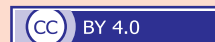
Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-86-98

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

© Цхадая Н.Д., Безгодов Д.Н., Беляева О.И., 2021.



Nikolay D. Tskhadaya – Dr. Sci. (Engineering), Prof., President of the University, 74402@ugtu.net
Dmitry N. Bezgodov – Rectorate advisor, dbezugodov@ugtu.net
Oksana I. Belyaeva – Head of the Department of strategic communications, obelyaeva@ugtu.net
Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia
Address: 13, Pervomaiskaya str., Ukhta, Komi Republic, 169300, Russian Federation

Abstract. The authors consider the concept of corporate social responsibility (CSR) as a component of the global capitalist ideology. The value disposition of universities in relation to the concept of CSR is analyzed relying on the fundamental motivational matrix (FMM). The fundamental types of motivation are defined according to the anthropological distinction between personality and human nature and the social distinction between reward and punishment. In accordance with the logic of the applicability of different types of motivation, the fundamental contradiction between the value basis of the capitalist economy and the main scientific and educational activities of universities is determined. The attitude of voluntary responsibility characteristic of CSR is defined as internally contradictory, but unavoidable within the system of declared values of the capitalist economy. It is shown that the peripheral position of labor in this system of values is not accidental, that labor and investment success are opposed, and that it is irrevocable.

Keywords: corporate social responsibility, fundamental motivational matrix, sustainable development, values, motivation types, university values and attitudes

Cite as: Tskhadaya, N.D., Besgodov, D.N., Belyaeva, O.I. (2021). University Education and the Value Projection of the Concept of Corporate Social Responsibility. *Vysshее obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 86-98, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-86-98 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Концепция корпоративной социальной ответственности (концепция КСО) в силу своей глобалистской логики обращена ко всем субъектам экономической деятельности в пространстве мировой экономики, которые, в свою очередь, всё в большей степени демонстрируют свою приверженность этой концепции. Университеты в этом глобальном процессе оказываются в двоякой позиции: субъекта и объекта КСО. При этом в глобальном контексте реализации КСО университеты оказываются в определённом перформативном противоречии, которого не могут снять многочисленные конкретные позитивные результаты ширящейся практики социального партнёрства. Университеты и бизнес-корпорации декларируют стремление к социальному партнёрству, однако на практике при реализации партнёрских программ сохраняется определённое расхождение между ценностными основаниями сотрудничающих сторон.

Считается, что впервые идея социальной ответственности бизнеса была концептуализирована Говардом Боуэном в книге «Социальная ответственность бизнесмена» [1]. И уже здесь в определении социальной ответственности бизнеса фиксируется глобальный идеологический характер этого концепта. Все созданные впоследствии теоретические модели КСО, нормативные документы, стандарты, руководства¹ логически сориентированы на некую модель глобальной социальной гармонии. Крупнейшие субъекты современной глобальной экономики явным

¹ ГОСТ Р ИСО 26000-2012. Руководство по социальной ответственности. URL: <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-iso-26000-2012> (дата обращения: 10.03.2021); Международные стандарты ответственного ведения бизнеса ОЭСР. Рекомендации для российских компаний. М.: Министерство экономического развития РФ, 2020. URL: https://www.economy.gov.ru/material/file/a3773afa7b2064c2ae833ec69f2ea2b4/standarti_oesr.pdf (дата обращения: 10.03.2021).

образом принимают «правила игры», предлагаемые названными глобальными документами, и тем самым способствуют универсализации соответствующей идеологии.

С концепцией КСО оказались интегрированы ряд идеологически родственных, но независимо обоснованных концепций: стейкхолдеров (матрица заинтересованных сторон), корпоративного гражданства и устойчивого развития. Они могут рассматриваться как альтернативные [2], но в современной академической литературе рассматриваются как составляющие единую концептуальную основу социальной политики бизнеса [3; 4].

Наиболее применимой моделью КСО в академических изложениях этой концепции является пирамида Кэрролла. Считается, что эта модель сочетает нормативный и позитивный подходы к трактовке социальной ответственности бизнеса [2]. Четыре уровня пирамиды представляют собой четыре типа ответственности бизнеса, при этом обязывающая сила ответственности тем меньше, чем более социальным является содержание уровня. Высшая форма социальной ответственности, по Кэрроллу, – филантропическая, иначе он называет эту форму ответственности «дискреционной», то есть «добровольной». Базовые определения социальной ответственности бизнеса содержат в себе симптоматичное противоречие, анализ которого вскрывает реактивный характер концепции КСО и других интегрированных в неё вариантов концептуализации социальной ответственности бизнеса. Противоречие заключено в формуле о «добровольности ответственности».

Однако сама сущность ответственности не предполагает добровольности её осуществления. Ответственность – это зависимость деятельности субъекта от осознаваемой им оценки его деятельности со стороны независимой от него инстанции. И даже логика автономной морали, обоснованная Кантом, только подтверждает необходимость такой надличностной позиции. «Категорический

императив» вменяет личности добровольную передачу прав морального контроля за собственной деятельностью совершенно бесстрастному «разумному механизму», который в отношении любых «индивидуальных» импульсов и побуждений всегда будет занимать позицию отстранённого судьи [4]. Впрочем, возможность ответственного отношения человека к самому себе ставится под сомнение как наиболее авторитетными религиозными традициями, так и современной социальной психологией. В православном нравственном богословии личная совесть трактуется не как абсолютный личный судья, а как проводник надличностных смыслов и воли Бога [5]. В современной социальной психологии установлена закономерность, названная фундаментальной ошибкой атрибуции, смысл которой можно передать так: «собственная совесть склонна подыгрывать человеку» [6; 7]. Податливость совести в отношении требований природы человека лежит в основе поведенческих последствий когнитивного диссонанса, как он описывается в теории Леона Фестингера [7].

Концепция КСО, включая модель Кэрролла, вменяет бизнесу филантропическую ответственность, подчиняясь логике идеологического априоризма: идеал социальной гармонии не может быть обоснован, ни тем более предъявлен широкой общественности без филантропического элемента. Противоположность филантропической деятельности природе бизнеса, противоречивость самой идеи добровольной социальной ответственности или вменения человеколюбия просто игнорируется концепцией КСО. В духе классической прагматической идеологии КСО трактуется не как догма, а как руководство к действию. И действительно, важнейшей ценностью КСО, как и любой идеологии, является её мотивационный потенциал.

Фундаментальная мотивационная матрица

Различение моральной и материальной систем мотивации деятельности человека ко-

ренится в онтологическом расщеплении существа человека на личностное и природное бытие. Конкретные типологии мотивации в менеджменте, как правило, принимают различие моральных мотивов и материальных стимулов за исходную данность. А наиболее общие типологии мотивов, такие как пирамида Маслоу [8], акцентируя целокупность человеческого существа, выстраивают типы мотивации в единую иерархию, редуцируя их, как правило, к природному началу [7; 8]. Идея глобальной социальной гармонии, подразумеваемая концепцией КСО, придаёт ей характер и статус идеологии, тем самым понуждая, в ходе аргументации и критики концепции КСО, выводить все принципиальные вопросы на уровень идеологических обобщений. Предельно обобщённая типология мотивации не может быть построена без учёта этого обстоятельства. Будем называть такую типологию мотивации фундаментальной мотивационной матрицей (ФММ).

Идентификация человека как природного существа (части природы, явления природы, природного объекта и т.п.) представляется научно и практически обоснованной. Для первичного наивного эмпирического восприятия человек – это явно часть природной среды. С точки зрения научного определения природы как реальности, подчинённой закономерностям (необходимым, устойчивым, неотменимым причинно-следственным связям), человек также является природным объектом. Наука открыла и открывает множество закономерностей – физических, химических, физиологических, психологических, – которым человек подчинён в своей жизнедеятельности. Знание этих закономерностей лежит в основе множества технологий обеспечения и управления жизнедеятельностью человека, эффективность которых доказана практически. А это значит, что доказана достоверность научных теорий о человеке как природном объекте. Практика – критерий истины. Однако даже самые радикально рационалистические научные подходы к изучению челове-

ка вынуждены, как минимум, постулировать момент внеприродности или же сверхприродности в бытии человека, момент, который, по существу, и принято называть личностью человека.

Любая социальная теория прямо утверждает или подразумевает в содержании понятия «личность» момент сверхприродности человека [9]. Православная антропология, например, так и определяет личность – как «несводимость человека к своей природе» [10]. Однако постулировать такое положение вынуждена любая концепция человека, мало-мальски претендующая на рациональность. Просто потому, что без такого постулата не могут быть рационально обоснованы ни система права, ни система морали, каковые, в свою очередь, очевидным образом являются необходимым условием человеческого общежития. Наказание за преступление или нравственное порицание могут быть рационально обоснованы только в том случае, если адресат наказания или порицания полагается субъектом, способным контролировать собственную природу и управлять ею. Поведение, целиком подчинённое инстинкту и другим чисто природным закономерностям, неподсудно ни в правовом, ни в моральном отношении. Поэтому фундаментальная расщеплённость бытия человека на личностное и природное бытие должна признаваться в любом мировоззренческом контексте. Таким образом, первый параметр ФММ, который можно назвать антропологическим, включает в себя два бытийных начала человека: личностное и природное.

Второй параметр, который следует называть социальным, включает в себя два вида социального воздействия на человека: поощрение и наказание. Важно также отметить индивидуально-психологическую проекцию социального параметра. Наряду с конкретным содержанием переживаний личности, возникающих под воздействием поощрения или наказания, эти воздействия всегда вызывают более или менее сильные простые переживания удовольствия или неудовольствия.

Поощрение, очевидно, связано с удовольствием, а наказание – с неудовольствием.

Таким образом, в отношении бытийных начал человека и двух форм социального воздействия могут быть определены четыре фундаментальных типа мотивации: поощрение в отношении личностного бытия человека; поощрение в отношении природного бытия человека; наказание в отношении личностного бытия человека; наказание в отношении природного бытия человека. Имея в виду известную метафору «кнута и пряника», для удобства также метафорически назовём фундаментальные типы мотиваций: «мёд», «сухой пряник», «мягкая плётка», «суровый кнут».

Фундаментальные типы мотивации должны быть охарактеризованы в отношении энергии мотива (основного содержания той реальности, которая передаётся от мотивирующего начала к мотивируемому человеку) и непосредственного результата, то есть изменения в сознании или природе человека, вызываемого процессом мотивации.

Энергия «мёда» – это духовные блага: созерцание истины и красоты, совершение добрых дел, когда сам процесс труда и творчества оказывает обратное, усиливающее мотивацию, влияние; это переживание благодарности, любви, свободы, справедливости не просто как чувств или состояний, а в качестве реальности, приобщение к которой наполняет человека новыми силами. В христианской традиции этот «мёд» обозначается словом «благодать» или понятием «божественная энергия» [11]. Именно об этом «мёде» слова Моисея в Ветхом завете и евангельские слова Христа: «не хлебом единым жив человек, но всяким словом, исходящим из уст Божиих» (Мф.4:4). В современной психологии особенный акцент на возможности достижения таких источников мотивации делается в гуманистической психологии: состояние самоактуализации у Абрахама Маслоу или мотивирующее значение потока деятельности у Михайла Чиксентмихайи [12]. Непосредственным результатом такой мо-

тивации будет особое состояние сознания и личности в целом, которое принято называть вдохновением. Для личности, пребывающей в состоянии вдохновения, любой труд приобретает характер творчества. А плоды такого труда обладают наилучшим качеством в пределах возможного для данной конкретной личности.

Энергия «сухого пряника» – это материальные блага: вещи, физические объекты, способные удовлетворять природные потребности человека (назовём их благами первого рода) либо непосредственно, либо опосредованно – как средство обмена, платежа за материальные блага первого рода (назовём такие блага материальными благами второго рода). Перечень искомых человеком материальных благ весьма велик (часто это мнимо необходимые блага). Интересно, что при номинации материальных благ человек склонен к их максимальной дифференциации, а при идентификации духовных благ мы тяготеем к обобщениям. Непосредственным результатом мотивирующего действия «сухого пряника», очевидно, выступает чередование: удовлетворение природных потребностей и возобновление желания удовлетворения природных потребностей. Ясно, что полное и окончательное их удовлетворение для живого существа невозможно.

Энергия «мягкой плётки» – это нравственная ответственность, это обращённые к совести человека, к его сердцу как центру эмоциональных реакций моральные нормы, воспринятые им в процессе воспитания и социализации, это давление культурных традиций, обычаев, общественного мнения или прямых укоризн со стороны другой личности. Непосредственным результатом действия «мягкой плётки» на личность является чувство стыда, угрызение совести, тревога за возможные более суровые последствия.

Энергия «сурового кнута» – это правовая ответственность. Это все формы наказания, применяемые государством в отношении личности, но воздействующие непосредственно на природную составляющую чело-

века, вследствие нарушения личностью какой-либо нормы закона. Очевидно, что непосредственным результатом осуществления такой формы мотивации будет ограничение, ущемление возможностей человека удовлетворять свои природные потребности. Именно такими ограничителями выступают штрафы и лишение свободы. Заметим, что именно для определения энергии наказания в предложенной типологии мотивов используется понятие ответственности, что согласуется с её пониманием как зависимости. А энергия поощрения справедливо воспринимается как средство и процесс освобождения от тех или иных форм зависимости.

Современное глобальное информационное пространство – это составная часть, проекция и инструмент глобальной капиталистической экономики. Парадокс «добровольной социальной ответственности бизнеса» – это очень важное, акцентированное в глобальном информационном пространстве послание глобальной элиты всему обществу. Наряду с парадоксальностью этого послания, обращает на себя внимание отсутствие некоторых посланий, которые по их прямому смыслу, казалось бы, напрашиваются в передовицу глобальной информационной повестки: например, послание о ценности труда.

Основу любой динамично развивающейся экономики составляет трудовая деятельность. И, казалось бы, управленческая элита глобальной экономики должна бы в максимальной степени продвигать ценность труда в глобальном информационном и социальном пространстве. Отсутствие достойного внимания к этой теме в современном информационном пространстве делается контрастно ощутимым при сопоставлении с недавним прошлым, с советским информационным пространством, в котором лозунг «Слава труду!» был одним из ведущих. Ещё недавно, если и не в глобальном масштабе, то в пределах СССР и так называемого социалистического лагеря, прославлению трудовой деятельности и человека труда были подчинены колоссальные информационные и культурные ресурсы.

Современная глобальная капиталистическая экономика в прославлении труда, видимо, не нуждается. Объяснение названных парадоксов коренится, очевидно, в логике функционирования и развития глобальной капиталистической экономики.

Высшая ценность индивидуальной деятельности в контексте капиталистической экономики – это ценность успеха. Идеал успешной личности входит в состав духовного основания капитализма, что убедительно показал Макс Вебер в своём знаменитом исследовании [13]. Представляется, что данный идеальный тип личности, как и соответствующий идеал глобальной социальной гармонии, остаётся неизменным для капиталистической экономики и общества как в классическую эпоху, так и в постиндустриальную эпоху.

Успех личности в капиталистической системе ценностей измеряется не количеством и качеством труда как предметно-преобразовательной деятельности, производящей продукты для удовлетворения материальных и духовных потребностей человека, и не качеством творчества как особой новаторской деятельности, производящей принципиально новые материальные или духовные ценности или новые способы создания таких ценностей. Успех в капиталистическом обществе определяется величиной капитала, то есть особого рода собственности, которая обеспечивает удовлетворение природных потребностей его владельца без необходимости для самого владельца капитала осуществлять трудовую деятельность.

В условиях рыночной капиталистической экономики посредством рекламы прославляются все виды товаров и услуг, а также успешное инвестирование средств, то есть капитализация собственности. Логика ажиотажного инвестирования приводит к концентрации капиталов на вершине глобальной социальной пирамиды в руках элиты.

Конечно, труд остаётся главным способом производства материальных и духовных благ, но призывать к труду, прославлять

труд нет необходимости; основная масса населения вынуждена будет трудиться, чтобы обеспечивать свои природные потребности, ведь успех в инвестиционной гонке, по самой логике этого процесса, — удел очень немногих. Даже если все его участники будут высокообразованными интеллектуалами, слой счастливых рантье по определению может быть только очень небольшим. Таким образом, труд в условиях глобальной капиталистической экономики лишается «мёда». То есть первый тип мотивации, предполагающий поощрительную апелляцию к личностному началу человека, в отношении трудовой деятельности оказывается лишним и, более того, даже неприемлемым, поскольку стратегия вдохновения применительно к труду явно конкурирует со стратегией вдохновения, когда речь идёт об инвестиционных рисках. А в постоянном инвестиционном ажиотаже крайне заинтересована элита глобальной капиталистической экономики. То отчуждение сущности человека, которое вместе с отчуждением его трудовой деятельности в условиях капиталистического производства констатировал и анализировал К. Маркс ещё в «Экономическо-философских рукописях 1844 года» [14], в современном мире, когда в развитых капиталистических странах произошла определённая гуманизация условий труда, всё-таки никуда не исчезает: труд остаётся способом отчуждения человеческой сущности. Только теперь труд, возможно, не так «труден», как в эпоху ранней индустриализации, хотя и это верно только для трудящихся масс в экономически благополучных странах. Но в любом случае труд остаётся принципиально не вдохновенным. Высший тип мотивации элита резервирует за собой.

Глобальный капиталистический идеал социальной гармонии и университетская ценностная доминанта

Концепция КСО возникает как интерпретация и стратегия социальной адаптации бизнес-структур, прежде всего — крупных

акционерных корпораций. По смыслу социальной ответственности соответствующее направление деятельности возможно и очевидно желательно для любой организации — неважно, крупной или небольшой, частной или государственной, — что нашло отражение и в современных определениях КСО [4].

Таким образом, идеи КСО могут принимать на вооружение не только частные, но и государственные организации, в том числе университеты. При этом университет как ключевой элемент систем образования, науки и культуры в современном мире, как очень важная структура воспроизводства кадров для глобальной экономики, также является и объектом так называемой внешней корпоративной социальной ответственности [15].

В глобальной капиталистической экономике и в контексте соответствующей идеологии субъектная позиция университетов в отношении КСО гораздо важнее, нежели объектная. В качестве субъектов КСО университеты выступают не партнёрами и не конкурентами корпораций, а скорее латентными идеологическими оппонентами. Идеологическая «оппозиционность» университетов имеет объективный ценностный характер: ценностная основа научно-образовательной деятельности университетов существенно не совпадает с ценностной основой глобальной капиталистической экономики. В отношении концепции КСО прежде всего важно, что расходятся их идеалы глобальной социальной гармонии. Латентность университетской оппозиционности обусловлена глубокой зависимостью университетов от крупных хозяйствующих субъектов современной экономики. Кроме того, сами университеты пытаются вести свою базовую деятельность, ориентируясь на модели хозяйствования, органичные капиталистической экономике.

Ценностное расхождение университетов и капиталистических хозяйствующих субъектов обусловлено фундаментальным различием их социальной природы. Университеты по природе их основной научно-об-

разовательной деятельности являются социально-ориентированными, их даже можно назвать миссиотропными, имея в виду их изначальную сосредоточенность на производстве и неограниченном распространении социального блага [16]. Любые хозяйствующие субъекты предпринимательского типа, а крупные акционерные корпорации в особенности, являются социально-потребительскими, для них исполнение социальной миссии является вынужденным обременением, необходимым имиджевым компонентом и инструментом конкурентной борьбы.

Утверждаемое ценностное расхождение может быть рассмотрено и обосновано в разных отношениях. Одним из показательных проявлений социально-потребительской природы бизнеса и капиталистической экономики в целом является обоснование концепции устойчивого развития, которая, претендуя на статус глобальной идеологии, в высокой степени коррелирует с концепцией КСО; конкретной областью их пересечения является теория корпоративной устойчивости [3].

Принципы устойчивого развития были сформулированы на конференции ООН в Рио-де-Жанейро, которая получила звучное наименование «Саммит Земли». Однако наиболее развёрнутым документом, в котором эта концепция была изложена и обоснована во всех её главных разделах, стал доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию, представленный ООН в 1987 году². В нём дан обзор основных, по мысли авторов, проблем, угроз и вызовов, стоящих перед человечеством в отношении сохранения окружающей среды как главного условия устойчивого развития человечества в максимальной перспективе будущего, предложены стратегические пути их решения.

Среди рассматриваемых проблем обеспечения устойчивого развития особо чув-

ствительными представляются относящиеся к сфере народонаселения. И обращает на себя внимание тот факт, что в отношении вопросов демографии авторы доклада очень конкретны и однозначны в своих рекомендациях. Формулируется императив о необходимости сокращения темпов роста населения, предлагаются конкретные меры стимулирования снижения уровня фертильности у женщин в развивающихся странах, вплоть до финансовой поддержки системы медицинского сопровождения применения «современных способов предупреждения зачатия»³. Авторы сожалеют, что «на помощь в сфере регулирования народонаселения направляется только около полутора процентов официальной помощи развитию»⁴. Под регулированием однозначно понимается сокращение рождаемости. Приводится как безусловно позитивный, даже прогрессивный опыт Зимбабве, которая «в настоящее время (середина восьмидесятых годов прошлого века – авт.) занимает лидирующие позиции среди стран к югу от Сахары в использовании современных способов предупреждения зачатия»⁵.

Нет оснований ставить под сомнение обоснованность прогнозов роста численности населения Земли, которыми оперируют авторы (тем более что эти прогнозы подтверждаются), равно как и обоснованность тревоги по поводу быстрого роста темпов потребления ограниченных природных ресурсов планеты. Серьёзность ситуации, очевидно, оправдывает общественное и политическое вмешательство в такую глубоко личную, морально-чувствительную сферу, как рождение детей. Но на фоне однозначно формулируемого императива о сокращении рождаемости, на фоне практических, технологических рекомендаций по решению этой задачи, на фоне того уверенного и деловито-

² Наше общее будущее. Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию. URL: <https://www.un.org/ru/ga/pdf/brundtland.pdf> (дата обращения: 10.03.2021).

³ Там же, с. 107.

⁴ Там же, с. 107.

⁵ Там же, с. 108.

го тона, в каком ведётся изложение позиции, и количества страниц доклада, посвящённых этой теме, представляется удивительным (ещё один парадокс новой глобальной идеологии) практически полное отсутствие озабоченности по поводу роста уровня роскоши в странах «золотого миллиарда» [17]. Представляется, что тема роскоши заслуживала бы так же, как и тема демографии, отдельного раздела в докладе.

Конечно, авторы доклада пишут о борьбе с бедностью, о необходимости преодоления разрыва в доходах между беднейшими и богатейшими слоями населения (в пределах отдельных государств), но в этом отношении они не доходят до такой технологической конкретизации, как с ограничением рождаемости. А идеи об ограничении потребления роскоши вообще не возникает. Очевидно, что не только рост массового потребления, но и рост потребления роскоши является «священной коровой» глобальной капиталистической модели экономики, и потому право на роскошную жизнь не может ставиться под сомнение. Более того, роскошный образ жизни активно рекламируется в массовом искусстве, прежде всего в кино. Реклама очень дорогих товаров и услуг присутствует в глобальном рекламном пространстве и как бы венчает эту символическую пирамиду благосостояния. Причём соответствующая рекламной пирамиде пирамида товаров и услуг чрезвычайно дифференцирована и динамична; вступая в сильный мифогенный резонанс в общественном сознании, потоки вещей и представляющих их знаков мощно увлекают потребителя в быструю, безостановочную гонку наверх за всё более комфортной и богатой жизнью.

Параллельно всё шире рекламируются знаковые средства достижения этих благ: кредиты и инвестиционные проекты. Напомним, что при этом труд, этот единственный реальный способ производства благ, не удостаивается в капиталистическом глобальном информационном пространстве рекламы или какой-либо иной формы прославления [18].

Очевидно, что роскошь выполняет исключительно важные функции в капиталистической модели экономики, и потому в идеологии современного капитализма и в соответствующих документах не может появиться и намёка на предложение об ограничении роскоши. Роскошь символизирует здесь вершину индивидуального успеха и задаёт максимальную перспективу гонки за ним. Труд прославлять не надо: кто не преуспеет в создании капитала, в эффективном инвестировании, тот вынужден будет трудиться. «Сухой пряник» материальных благ мотивирует массовое стремление «делать деньги». Кроме того, роскошь осуществляет парадоксальную трансформацию материальных благ в квазидуховные; точнее, сама роскошь есть результат такой трансформации. Предметы роскоши – это уже не просто предметы потребления. Роскошь не просто обозначает статус, она окружает владельца роскоши своеобразным «сиянием», которое призвано ослеплять массы, не столько обозначать принадлежность к элите, сколько доказывать, что владелец роскоши, как бы по своей природе, достоин элитарного статуса. Роскошь доказывает это «без лишних слов», именно ослепляя, моментально и сильно воздействуя на чувства, так что любые намёки на недовольство наличной социальной стратификацией, любой ропот или критика должны как бы «застрывать» в горле обывателя. Роскошь оправдывает господствующее положение элиты.

Культ роскоши, несомненно присущий современному глобальному информационному пространству, свидетельствует о мировой тенденции формирования глобального кастового общества. Глобальная элита выделяется в касту, в отношении которой должны считаться естественными свобода от трудового бремени, право распоряжаться глобальными ресурсами и пребывание в роскоши. Область существования элиты – это мировой «Олимп». Сама элита – общество полубогов, к которому, кстати, совершенно неприменимы «наказательные»

способы мотивации. Ответственность элиты исключительно «добровольна», как бы парадоксально ни было сочетание понятий «ответственность» и «добровольность».

Ключевыми проводниками кастовой идеологии в современном мире являются как раз акционерные корпорации, прежде всего – крупные транснациональные корпорации. Изначальные протестантские предпосылки капитализма трансформируются в идеологию, в которой уже довольно трудно рассмотреть связь с христианством. Концепция корпоративной социальной ответственности, открыто декларируя свободный характер ответственности бизнеса, однозначно подразумевает безусловное право человека, владеющего капиталом, на роскошь в сочетании с таким же безусловным правом быть свободным от трудовых обязанностей. При этом элита на вершине глобальной капиталистической пирамиды стремится гарантировать своё положение навечно, обосновывая моральное право на владение капиталом и соответствующее положение ссылкой на квазирелигиозную санкцию, выражаемую формулой «собственность священна».

Социальная ответственность университетов по своему ценностному содержанию радикально отличается от социальной ответственности бизнес-корпораций. Это обусловлено принципиально иной организационной культурой университетов, производной от специфики их базовой научно-образовательной деятельности [19–21].

В феномене знания не может быть нивелирован момент сориентированности на реальность, на действительность «как она есть». Поэтому процесс научного исследования с целью обретения знания, равно как и академический процесс передачи знаний, включают в себя ситуации созерцания истины, что делает эту деятельность вдохновенной по типу мотивации. То есть в отношении специфически университетской деятельности тип мотивации «мёд», в соответствии с ФММ, является ведущим, практически ис-

ключительным. Все прочие типы мотивации применимы скорее к вспомогательной деятельности в общем «производственном пространстве» университета.

Частота и акцентированность моментов созерцания истины характеризуют деятельность университета как служение истине. Соответственно научная истина выступает ценностной доминантой университета. В его коммуникативном пространстве эта ценностная доминанта проявляется как установка на доказательность [22; 23]. Установка на доказательность, в свою очередь, существенно демократизирует коммуникативное пространство (Мертон). Университетский идеал социальной гармонии уже в силу качества университетской организационной культуры не может быть кастовым. Это расхождение идеалов создаёт ценностное напряжение между университетами и социально-экономической реальностью современного мира.

Закключение

Концепция КСО в научной литературе рассматривается преимущественно в двух направлениях: со стороны бизнес-корпораций – как инструмент стратегического управления организацией, со стороны общества – как один из возможных инструментов разрешения тех или иных социальных проблем. Однако все теоретические модели КСО содержат в себе идеал глобальной социальной гармонии, поэтому концепция КСО требует специального анализа как версия или как составная часть капиталистической идеологии. Одним из продуктивных теоретических подходов к исследованию капиталистической идеологии, а также идеологических и практических функций КСО может стать анализ применимости, при реализации этих функций, типов мотивации в соответствии с фундаментальной мотивационной матрицей.

Университеты, будучи ключевыми центрами воспроизводства кадров для современной экономики, чтобы обеспечить эф-

фективную функциональную встроенность в глобальную экономическую модель, должны занять оптимальную ценностную позицию в контексте глобальной капиталистической идеологии. При этом базовая научно-образовательная деятельность университетов оказывается эффективной только при сохранении субъектами этой деятельности определённых ценностных ориентаций, таких как научная истина, объективность законов, свобода личности, равенство достоинства всех представителей человеческого рода и т.п. Глобальный социальный идеал университетов представляется демократическим не с точки зрения соответствующих процедур, а с позиции общезначимости научной истины.

Для достижения искомой оптимальной ценностной позиции университетами требуются дальнейшие исследования ценностной основы и мотивационных функций концепции КСО. Например, заслуживает основного изучения процесс формализации моральных обычаев и нравственных интуиций в пространстве внутренней КСО. Этические кодексы и кодексы корпоративного поведения в деятельности корпораций все более уравниваются по юридическому статусу с изначально юридически значимыми документами. То есть моральная мотивация ответственности, как личностный тип мотивации, все более уступает место правовой мотивации ответственности. Все такого рода процессы нуждаются в учёте при определении стратегий развития университетов в современном мире.

Литература

1. Bowen, H., Bowen, P., Gond, J. Social Responsibilities of the Businessman. University of Iowa Press, 2013. DOI: 10.2307/j.ctt20q1w8f
2. Благов Ю.Е. Генезис концепции корпоративной социальной ответственности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 8: Менеджмент. 2006. № 2. С. 3–26. URL: <http://www.vestnikmanagement.spbu.ru/archive/pdf/253.pdf> (дата обращения: 10.03.2021).
3. Корпоративная социальная ответственность: учебник для бакалавров / Под ред. Э.М. Короткова. М.: Юрайт, 2013. 446 с. ISBN 978-5-9916-2788-7
4. Федченко И.В. Корпоративная социальная ответственность: учебник. Красноярск: Сибирский гос. ун-т науки и технологий, 2017. 107 с. URL: <https://www.sibsau.ru/sveden/edufiles/115433/> (дата обращения: 10.03.2021).
5. Преподобный Дорофей, авва Палестинский. Душеполезные поучения. М.: Актис, 1991.
6. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2000. 688 с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003. 352 с.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 1999. 608 с.
10. Лосский В.Н. Боговидение. М.: АСТ, 2003. 759 с.
11. Хоружий С.С. Очерки синергичной антропологии. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2005. 407 с.
12. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания / Пер. с англ. Е.А. Перовой. М.: Альпина нон-фикшн, 2019. 464 с. ISBN 978-5-91671-857-7
13. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
14. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Э. Сочинения. М.: Изд-во политической литературы, 1974. С. 41–174.
15. Вацковский А.С. Место и роль корпоративной социальной ответственности в стратегии модернизации системы высшего образования в России // Транспортное дело России. 2013. № 1. С. 118–120.
16. Гриценко В.П., Данильченко Т.Ю., Борисов Б.П. Миссия университета и информационный капитализм // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 42. С. 43–50. DOI: 10.17223/1998863X/42/4
17. Азеева Е.А. Западная интеллектуальная элита и феномен «роскошь». Социально-психологический аспект // Интеллигенция и мир. 2016. № 3. С. 104–120.
18. Бодрийяр Ж. Общество потребления. М.: АСТ, 2020. 320 с.

19. Безгодков Д.Н. Концептуальные основы организационной культуры вуза // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 125–130.
20. Томилин Ю.Б., Фадеева И.М., Томилин О.О., Ключев А.К. Организационная культура российских университетов: ожидания и реалии // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 1. С. 96–107. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1257> (дата обращения: 10.03.2021).
21. Колмыкова М.А. Описательная модель организационной культуры университета // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 8. С. 28–32. DOI: 10.23672/c9662-2454-1696-g
22. Безгодков Д.Н. Университетское образование как освоение парадигмальных установок мышления // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. № 4 (3). С. 6–11.
23. Цхадая Н.Д., Безгодков Д.Н., Беляева О.И. Когнитивный тренд в реализации третьей миссии университета // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 117–133. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-117-133>

Статья поступила в редакцию 15.02.21

После доработки 03.03.21

Принята к публикации 20.03.21

References

1. Bowen, H., Bowen, P., Gond, J. (2013). Social Responsibilities of the Businessman. University of Iowa Press, doi: 10.2307/j.ctt20q1w8f
2. Blagov, Yu.E. (2006). The Genesis of the Concept of Corporate Social Responsibility. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta = Vestnik of Saint Petersburg University. Management* No. 2, pp. 3–26. Available at: <http://www.vestnikmanagement.spbu.ru/archive/pdf/253.pdf> (accessed 10.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Korotkov, E.M. (Ed.) (2016). *Korporativnaya sotsial' naya otvetstvennost' : uchebnik dlya bakalavrov* [Corporate Social Responsibility: Textbook for undergraduate studies]. Moscow : Yurait Publ., 446 p. ISBN 978-5-9916-2788-7 (In Russ.).
4. Fedchenko, I.V. (2017). *Korporativnaya sotsial' naya otvetstvennost'* [Corporate Social Responsibility: Textbook]. Krasnoyarsk: Reshetnev Siberian State Univ. of Science and Technology, 107 p. (In Russ.).
5. Rev. Dorofei, abba of Palestine (1991). *Dushepoleznye poucheniya* [Good for the Soul Teachings]. Moscow : Aktis Publ., 306 p. (In Russ.).
6. Myers, D. (2001). *Social Psychology*. McGraw-Hill, 736 p. (Russian edition: St. Petersburg : Piter Publ., 2000, 688 p.)
7. Heckhausen, H. (2008). *Motivation and Action*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. (Russian edition: St. Petersburg : Piter Publ.; Moscow : Smysl Publ., 2003, 860 p.)
8. Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Brothers, 411 p. (Russian edition: St. Petersburg : Piter Publ., 2003, 352 p.)
9. Hjelle, L., Ziegler, D. (1992). *Personality Theories : Basic Assumptions, Research, and Applications*. New York : McGraw-Hill. (Russian edition: St. Petersburg, Piter Publ., 1999, 608 p.)
10. Losskiy, V.N. (2003). *Bogovidenie* [The Vision of God]. Moscow : AST Publ., 759 p. (In Russ.).
11. Horujy, S.S. (2005). *Ocherki sinergiinoi antropologii* [Essays on Synergic Anthropology]. Moscow : St. Thomas Institute of Philosophy, Theology and History, 407 p. (In Russ.).
12. Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row. ISBN 0-06-092043-2 (Russian edition: Moscow : Alpina non-fiction Publ., 2019, 461 p.).
13. Weber Max; Peter R. Baehr, Gordon C. Wells (Eds). (2002). *The Protestant Ethic and the "Spirit" of Capitalism and Other Writings*. Penguin. ISBN 978-0-14-043921-2 (Russian edition: Weber Max. *Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works]. Moscow : Progress, 1990, 808 p.).

14. Marx, K., Riazanov, D. (Ed.) (1964). *Economic and Philosophical Manuscripts of 1844*. International Publishers. (Russian edition: In: Marx, K., Engels, F. *Sochineniya* [Works]. Moscow : Publishing House of Political Literature, 1974, pp. 41-174.)
15. Vatskovskii, A.S. (2013). The Place and Role of Corporate Social Responsibility in the Strategy of Modernization of the Higher Education System in Russia. *Transportnoe delo Rossii = Transport Business of Russia*. No. 1, pp. 118-120. (In Russ., abstract in Eng.).
16. Gritsenko, V P., Danilchenko, T.Yu., Borisov, B.P. (2018). The Mission of University and Information Capitalism. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya = Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology, and Political Science*. No. 42, pp. 43-50, doi: 10.17223/1998863X/42/4 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Ageeva, E.A. (2016). The Western Intellectual Elite and the Phenomenon of "Luxury". Social and Psychological Aspect. *Intelligentsiya i mir = Intelligentsia and the World : Russian Interdisciplinary Journal of Humanities*. No. 3, pp. 104-120. (In Russ., abstract in Eng.).
18. Baudrillard, J. (1986). *La société de consommation: ses mythes et ses structures*. Gallimard, 318 p. ISBN 2070353168. (Russian edition: Moscow : AST Publ., 2020, 320 p.).
19. Bezgodov, D.N. (2008). Conceptual Foundations of the Organizational Culture of the University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 125-130. (In Russ., abstract in Eng.).
20. Tomilin, Yu.B., Fadeeva, I.M., Tomilin, O.O., Kluyev, A.K. (2018). Organizational Culture of Russian Universities: Expectations and Realities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 1, pp. 96-107. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1257> (accessed 10.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
21. Kolmykova, M.A. (2020). Descriptive Model of the Organizational Culture of the University. *Gumanitarnye, sotsialno-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki = Humanities, Social-Economic and Social Sciences*. No. 8, pp. 28-32, doi: 10.23672/c9662-2454-1696-g (In Russ., abstract in Eng.).
22. Bezgodov, D.N. (2012). University Education as the Development of Paradigmatic Attitudes of Thinking. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta = Herald of Vyatka State University for the Humanities*. No. 4 (3), pp. 6-11. (In Russ., abstract in Eng.).
23. Tskhadaya, N.D., Bezgodov, D.N., Belyaeva, O.I. (2019). Cognitive Trend in Implementing of the Third Mission of University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 117-133, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-117-133> (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 15.02.21

Received after reworking 03.03.21

Accepted for publication 20.03.21

Влияние обучения в вузе на изменение ценностных ориентаций обучающихся

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-99-111

Пузанова Жанна Васильевна – д-р социол. наук, проф., puzanova-zhv@rudn.ru

Ларина Татьяна Игоревна – канд. социол. наук, доцент, larina-ti@rudn.ru

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

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

***Аннотация.** Ценностные ориентации молодёжи – тема, которая не теряет актуальности в повестке социально-гуманитарных наук и молодёжной политики. Социально-политическим и культурным ядром молодёжи, обладающим активностью и реактивностью, а также определённым интеллектуальным бэкграундом, является студенчество. Именно оно способно стимулировать социальные трансформации. Являясь агентом социализации, осуществляя не только образовательную деятельность, но и воспитательную работу, вуз способен влиять на ценности и характеристики учащихся. Статья представляет собой аналитический обзор данных уникального мониторинга, созданного и проводимого с 2015 г. в РУДН с целью оценки эффективности воспитательной работы в вузе. В 2015 и 2019 гг. при помощи онлайн-анкетирования были опрошены по 60% (метод основного массива) студентов 1-го и 4-го (выпускного) курсов соответственно, что представляет собой квази-панель. Теоретическая рамка обусловлена концепцией М. Рокича об инструментальных и терминальных ценностях, а также моделью Ю.А. Зубок и В.И. Чупрова о смысложизненных (терминальных) ценностях. Приведены данные, относящиеся к ценностным ориентациям российских студентов (терминальные) в контексте их изменения в ходе обучения в вузе, а именно вопросы патриотизма, жизненных ценностей, кумиров как образцов, к которым стремятся студенты, а также личностные характеристики, обуславливающие ценностные ориентации и другие характеристики личности (инструментальные ценности). Основной вывод: смысложизненные ценности и ценностные ориентации остаются практически неизменными по прошествии четырёх лет обучения, в то время как личностные характеристики подвержены воздействию в процессе обучения и воспитания; также вуз может воздействовать на такую ценность, как патриотизм, и на наличие кумира. Для студентов Российского университета дружбы народов вопросы патриотизма являются «сложными», а кумирами чаще всего являются либо члены семьи, либо вообще никто, что подтверждается данными и других опросов. Предложенная концептуальная модель мониторинга может быть интересна работникам других вузов и специалистам в области образования, работы с молодёжью и социологии молодёжи.*

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации молодёжи, студенчество, воспитательная работа, патриотизм, кумиры, работа с молодёжью

Для цитирования: Пузанова Ж.В., Ларина Т.И. Влияние обучения в вузе на изменение ценностных ориентаций обучающихся // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 99-111. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-99-111

Influence of University Education on Changes in Students' Value Orientations

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-99-111

Zhanna V. Puzanova – Dr. Sci. (Sociology), Prof., puzanova-zhv@rudn.ru

Tatiana I. Larina – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., larina-ti@rudn.ru

RUDN University, Moscow, Russia

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

Abstract. Value orientations of young people are an issue that does not lose relevance in the agenda of social and humanitarian sciences and youth policy. Students are the driving force of youth. Having activity and reactivity, as well as a certain intellectual background, namely students can stimulate social transformations. The University, as an agent of socialization, carries out not only educational activities, but also pedagogical and socializing work, that is why it is able to influence on the development of values and characteristics of students. The article is an analytical review of the data of a unique monitoring conducted since 2015 at the RUDN University in order to assess the effectiveness of pedagogical work at the University. In 2015 and 2019, 60% of 1st-year and 4th-year (graduate) students were surveyed using online questionnaires, respectively, which represents a quasi-panel. The theoretical framework is determined by the concept of M. Rokich about instrumental and terminal values, as well as Yu.A. Zubok's and V.I. Chuprov's concept about meaning-in-life values. The article presents data related to the value orientations of Russian students in the context of their changes in the course of study at the University, namely, issues of patriotism, life values, "idols" as models that students strive for, as well as personal characteristics, which determine the value orientations and other characteristics of an individual (instrumental). The main conclusion: life values and value orientations remain almost unchanged after 4 years of training, while personal characteristics may change throughout the process of training and education. The University can also affect such values as patriotism and the presence of an "idol". For students of the RUDN University, the questions of patriotism are "difficult", and idols are most often either family members or no one at all, which is confirmed by data from other surveys. The proposed conceptual model of monitoring may be of interest to employees of other universities and specialists in the field of education, youth work and youth sociology.

Keywords: youth, students, values, value orientations, pedagogical and socialization work, patriotism, "idols", work with youth

Cite as: Puzanova, Zh.V., Larina, T.I. (2021). Influence of University Education on Changes in Students' Value Orientations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 99-111, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-99-111 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Российское студенчество как наиболее активная часть молодёжи никогда не покидало фокус внимания исследователей, работающих в рамках социально-гуманитарных и социальных наук, а также деятелей молодёжной политики. Это подтверждается в том числе наличием крупных научных грантов, которые направлены на изучение проблем студенчества. В их числе, например, проект «Социальное измерение студенчества» (реализован в 2017–2019 гг., руководитель – проф. Н.П. Нарбут, № 28.4012.2017/ПЧ), который явился альтернативой масштабному, длящемуся уже более 20 лет европейскому проекту EUROSTUDENT¹. Аксиологическая проблематика – одна из самых актуальных и популярных тем в науке. Проблемная ситуация, которая лежит в основании данной статьи, – каким образом обучение в вузе может трансформировать ценностные ориентации студентов.

Для дальнейшего изложения необходимо прояснить некоторые теоретические моменты, касающиеся концепта «ценность». Теоретическую рамку статьи определяют концепция М. Рокича [1–3] и идеи В.И. Чупрова и Ю.А. Зубок [4; 5]. Соответственно, в нашем исследовании измеряются ценностные ориентации, которые можно назвать «терминальными», или «смысложизненными», и личностные характеристики, которые наиболее близки к «инструментальным ценностям». Терминальные (целевые) ценности обобщённо выражают цели жизни и идеалы, а инструментальные репрезентируют одобряемые в данном обществе средства достижения этих целей. Терминальные ценности говорят о том, во имя чего живёт и действует человек, достижение каких целей имеет для него абсолютное, самоценное значение. В этом главное отличие смысловых ценностей-целей от инструментальных ценностей-средств, определяющих способы

действия во имя достижения поставленных целей [5, с. 4–5].

Любой вуз уделяет большое внимание воспитательной работе и воспитанию студентов с целью соответствия их образу своего выпускника. Для Российского университета дружбы народов такой образ закреплён в слогане «Формируем мировую элиту» (на момент разработки инструментария опроса), что отражает международную ориентацию вуза и профессиональный уровень преподавания. В данном случае речь идёт и о российских, и об иностранных студентах. Однако представленный ниже анализ будет касаться только российских студентов. Таким образом, целью статьи является описание трансформации ценностных ориентаций студенческой молодёжи в процессе обучения в вузе. Также педагогической обществу предъявляется уникальная модель мониторинга воспитательной работы, которая может быть адаптирована под нужды любого другого российского вуза.

В РУДН для изучения эффективности воспитательной работы социологической лабораторией и студенческим социологическим бюро в 2015 г. была проведена работа по созданию анкеты для студентов, поступивших на первый курс («на входе»), которая используется и для опроса этих же студентов «на выходе» (четвёртый курс бакалавриата). Цель проекта – определить соответствие выпускников РУДН идеальному образу выпускника университета. Опросы проводятся ежегодно и носят мониторинговый характер: в 2015 г. – первый курс, в 2019 г. – пятый курс (квази-панель). Кроме того, делаются ежегодные информационные срезы по новым первокурсникам, по итогам которых можно «увидеть», соответствуют ли студенты этому образу и отличаются ли выпускники от самих же себя на первом курсе по значимым критериям, характеризующим мировую элиту. На основании этих данных можно констатировать уровень эффективности проводимой в РУДН воспитательной работы. Стоит отметить, что ана-

¹ EUROSTUDENT. URL: <https://www.eurostudent.eu/> (дата обращения: 11.03.2021).



Рис. 1. Модель «идеального выпускника»

Fig. 1. The model of the «ideal graduate»

логов модели этого исследования нет ни в одном российском вузе, и она была успешно продемонстрирована во всероссийской программе дополнительного профессионального образования (ДПО) для сотрудников вузов «Социально-культурная адаптация иностранных граждан, обучающихся в российских вузах».

Структура идеального образа выпускника РУДН состоит из нескольких блоков, каждый из которых имеет специфические индикаторы, выделенные на основе целей и задач, которые ставит перед собой администрация вуза

в ходе воспитательной работы со студентами. Все вместе они составляют модель мониторинга воспитательной работы вуза (Рис. 1).

Дизайн исследования. Для достижения обозначенной в статье цели мы приводим данные полного цикла мониторинга 2015–2019 гг. (1-е–4-е курсы). Опрос первокурсников и выпускников был реализован при помощи онлайн-панели в феврале-марте 2015 и 2019 гг. соответственно. При построении выборки в основу лёг метод основного массива: опрошено более 60% респондентов от генеральной совокупности, что репре-

Таблица 1

Соответствие выборочной совокупности генеральной совокупности

Table 1

Correspondence of the sample population to the general population

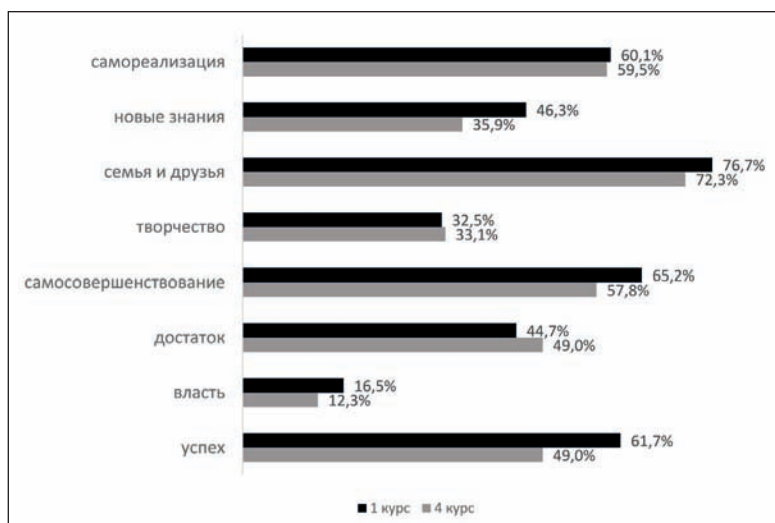
Факультет	Первый курс (опрос 2015/2016 уч. год)					Четвёртый курс (опрос 2018/2019 уч. год)				Выборка
	Выборка		Генсово- купность		% от ГС	Выборка		Генсово- купность		
	Частота	%	Частота	%		Частота	%	Частота	%	
Аграрно-технологи- ческий институт	88	3,0	215	4,81	40,93	61	4,03	98	3,72	62,24
Медицинский институт	910	31,3	1050	23,50	86,67	75	4,96	76	2,88	98,68
Инженерная академия	126	4,3	401	8,97	31,42	157	10,38	259	9,82	60,62
Факультет физико- математических и естественных наук	156	5,4	304	6,80	51,32	152	10,05	192	7,28	79,17
Факультет гуманитарных и социальных наук	288	9,9	477	10,67	60,38	216	14,28	417	15,81	51,80
Филологический факультет	242	8,9	395	8,84	61,27	223	14,74	295	11,19	75,59
Экологический факультет	75	2,6	100	2,24	75,00	70	4,63	70	2,65	100,00
Экономический факультет	294	10,1	537	12,02	54,75	202	13,35	373	14,14	54,16
Юридический институт	219	7,5	288	6,44	76,04	136	8,99	229	8,68	59,39
Институт гостинично- го бизнеса и туризма	89	3,1	130	2,91	68,46	17	1,12	95	3,60	68,14
Институт иностран- ных языков	188	5,8	255	5,71	73,73	139	9,19	204	7,74	57,75
Институт мировой экономики и бизнеса	183	6,4	237	5,30	77,22	123	8,13	213	8,08	98,68
Итого	2909	100,0	4469	100,00	65,09	1571	100,0	2521	100,0	62,3

зентрирует её в целом, и данные являются достоверными. Так, в 2015 г. было опрошено 65% от всего контингента поступивших на первый курс студентов, а в 2019 г. – 62% этих же студентов. Таким образом, данные репрезентативны по университету, но не всегда репрезентативны по конкретным факультетам, институтам, академиям (см. табл. 1), поэтому акцент делается только на общеуниверситетских данных, которые, безусловно, отражают реальные тенденции трансформации ценностных и личностных характеристик студентов и результаты воспитательной работы вуза.

Инструментарий мониторинга представлял собой анкету, состоящую из 40 вопросов, каждый из которых операционализировал индикаторы, указанные на рисунке 1. В данной статье рассматриваются только те вопросы, которые касаются ценностных ориентаций: это блоки «личностные характеристики», «вопросы патриотизма», «наличие кумира». Анализ подвергнуты данные панельного исследования (срез 2015 и 2019 гг.).

Результаты и обсуждение

Центральный вопрос, напрямую описывающий *терминальные ориентации* сту-



Сумма ответов больше 100%, т.к. вопрос предполагал выбор нескольких вариантов ответа.

Рис. 2. Ценностные ориентации студентов РУДН
Fig. 2. Value orientations of RUDN University students

дентов (смысложизненные ценности), – закрытый вопрос с неограниченным количеством альтернатив – был сформулирован следующим образом: «Укажите, пожалуйста, что наиболее важно лично для Вас» (Рис. 2). Согласно идее мониторинга и позиции-запроса администрации университета, выпускник РУДН должен в первую очередь стремиться к самосовершенствованию – в этом выражено активное творческое начало сформировавшейся личности. Однако этот вопрос позволяет оценить и ценностные ориентации в целом. Для студентов РУДН наиболее важными являются семья и друзья, на втором месте – самореализация и самосовершенствование, на третьем – успех и достаток, далее – новые знания и творчество; власть – наименее важна.

По данным Ю.А. Зубок и В.И. Чупрова 2017 г., для молодёжи главной ценностью является «любовь» (58,0%), далее – «спокойная безбедная жизнь» (42,2%), «проявление своей индивидуальности (самореализация)» (37,1%), «продолжение себя в будущих поколениях» (31,5%), «стремление к истине» (27,6%), «борьба за справедливость» (21,0%),

«политическая борьба (за власть)» (4,0%). Это ответы на вопрос: «Какие из нижеперечисленных ценностей в большей степени соответствуют Вашему пониманию смысла жизни?» [4]. Эти данные хорошо соотносятся с теми, что мы получаем ежегодно: «любовь» лежит в основе категории «семья и друзья», стремление к саморазвитию и самосовершенствованию также находится на первых позициях. Все эти результаты в целом укладываются в дискурс «большинство студентов планируют свою жизнь в соответствии с традиционными ценностями – вступить в брак, создать семью, воспитывать детей» [6, с. 77]. В контексте воспитательной работы нельзя утверждать, что вуз является регулятором динамики этих ценностей, а по полученным данным, за время обучения рейтинг этих ценностей практически не меняется.

Личностные характеристики. Далее посмотрим на картину динамики личностных характеристик, которые не имеют прямого отношения к ценностным ориентациям, а попадают в класс **инструментальных ценностей**.

Ответственность. Был задан закрытый вопрос с одним вариантом ответа: «Всегда ли Вы доводите начатое дело до конца?» (положительный ответ предполагает высокий уровень ответственности студента). Треть студентов первого курса утверждали, что они всегда доводят начатое дело до конца, ещё 58% ответили «скорее да, чем нет», в общей сложности можно констатировать, что 89,2% первокурсников РУДН относятся к категории «ответственные». 9,3% скорее не доведут начатое дело до конца, чем доведут, и 1,5% однозначно ответили, что не доводят начатые дела до конца. На четвёртом курсе уровень ответственности студентов в целом не изменился, есть лёгкая тенденция к его повышению, выраженная в увеличении категории ответов «скорее да, чем нет» на 1%.

Трудолюбие. Данная характеристика замерялась тремя тестовыми вопросами, сформулированными в виде утверждений, с которыми предлагалось согласиться или нет: 1) «Из-за занятости Вы обедаете наспех»; 2) «Во время каникул Вы работаете»; 3) «Чаще всего Вы выбираете учёбу/работу, а не встречи с друзьями». Согласие со всеми утверждениями показывает наивысший уровень трудолюбия, близкий к трудоголизму, несогласие со всеми – отсутствие трудолюбия. К выпускному курсу уровень трудолюбия значительно возрастает: с 20,8% на первом курсе до 35,5% на четвёртом. Традиционно самый высокий уровень трудоголизма демонстрируют студенты, обучающиеся в Медицинском институте.

Эрудиция. Для измерения данной характеристики был задан закрытый вопрос, в котором респондента просили выбрать три варианта ответа из шести: «1) Вы регулярно читаете художественную литературу; 2) Вы разбираетесь в гуманитарных науках, но совсем не понимаете естественные (или наоборот); 3) Вам не трудно сформулировать ответ на сложный вопрос; 4) Ваши знания можно охарактеризовать как исчерпывающие в разнообразных областях; 5) Вы с трудом формулируете вопросы; 6) Вы не любите читать».

Согласие с вариантами 1, 3 и 4 показывает высокий уровень эрудиции, другие попали в группу «остальные». К выпускному курсу уровень эрудиции повысился с 13,7% на первом курсе до 15,7% на четвёртом курсе.

Креативность. Вопрос, измеряющий уровень креативности студентов, составлен на основе теста на определение уровня креативности (по методу Дж. Брунера²). Было предложено девять высказываний: чем с большим количеством утверждений согласен респондент, тем более высоким уровнем креативности он обладает. «1. Мне не нравится регламентированная работа; 2. Я люблю и понимаю абстрактную живопись; 2. Люблю фантазировать; 3. Один и тот же спектакль/фильм можно смотреть много раз, главное – игра актёров, новая интерпретация; 4. Мне больше нравится сама деятельность, чем её конечный результат; 5. Даже в отлаженном деле пытаюсь творчески изменить что-то; 6. Я иногда сомневаюсь даже в том, что для других очевидно; 7. Я не хотел(а) бы подчинять свою жизнь определённой системе; 8. Не люблю ходить одним и тем же путём».

В группу «высокий уровень креативности» попали студенты, которые согласились с 7–9 утверждениями, «средний уровень креативности» – с 4–6 утверждениями, и «низкий уровень креативности» – с 1–3 утверждениями. Выдающиеся творческие личности представляют из себя исключение. Исследование ряда авторов показало, что исключительными творческими способностями обладают лишь менее 1% населения земного шара. Высокую креативность показывают 10%, и почти 60% демонстрируют определённый творческий потенциал [7]. Отметим, что в статье М.В. Щербаковой «Диагностика уровней развития креативности у студентов-дизайнеров» путём использования той же методики, что и в нашем исследовании, были получены данные, согласно которым у 9%

² Определение уровня креативности и типа мышления // Psytests.org: психологические тесты онлайн. URL: <https://psytests.org/cognitive/thinktype.html> (дата обращения: 11.03.2021).

студентов-дизайнеров диагностирован высокий уровень креативности, у 85% – средний и у остальных – низкий [8]. Учитывая, что профессия дизайнера – исключительно творческая, большие показатели креативности среди студентов-дизайнеров предсказуемы, а показатели всего студенчества РУДН с учётом «творческих» и «нетворческих» профилей находятся в норме, так как они не могут превышать 10%, что соответствует общемировым значениям.

У выпускников РУДН уровень креативности очень незначительно, но снизился: на 0,5% снизилась к четвёртому курсу доля тех, кто показал «высокий уровень креативности», и на 5% возросла доля студентов с «низким уровнем креативности». Очевидно, это связано с тем, что процесс обучения и требования к компетенциям, формируемым в этом процессе, в равной степени направлены на развитие как креативности, так и ответственности, исполнительности.

Стрессоустойчивость. Был задан закрытый вопрос с возможностью выбора одного из вариантов ответа: «Представьте, что на работе случился аврал: к повседневной добавили дополнительную работу, которую необходимо завершить сегодня. Как вы отреагируете?». В качестве альтернатив выступили следующие ответы: 1) «Не страшно. Я справлюсь!»; 2) «Это будет очень трудно, но вместе мы справимся»; 3) «Невозможно работать в таких условиях, сегодня же увольняюсь»; 4) «Я настолько нервничаю, что не могу приступить к работе уже несколько часов». Нельзя говорить, что в общем за четыре года среди студентов РУДН произошли какие-то значительные изменения по показателю «стрессоустойчивость»: и на первом, и на выпускном курсе он держится в пределах 93%.

Вежливость. Был задан закрытый вопрос с одним вариантом ответа: «Представьте, что в кинотеатре другой человек занял Ваше место. Что Вы сделаете?». В качестве альтернатив выступили следующие ответы: 1) «Покажу свой билет и вежливо попрошу пере-

сесть»; 2) «Сяду на любое другое свободное место»; 3) «Повышу на него голос и грубо попрошу пересесть»; 4) «Толкну и выгоню с места». За четыре года не произошли значительные изменения по параметру «вежливость», её уровень (первые два ответа) находится на максимальных значениях первого курса (83%).

Пунктуальность. Для измерения характеристики был задан закрытый вопрос с одним вариантом ответа: «Вы понимаете, что опаздываете на пару на 15 минут. Ваша реакция», где варианты: «со мной такого не случается» и «буду максимально быстро идти/бежать» – показывают стремление респондентов быть пунктуальными, а варианты: «будет стыдно, но торопиться не буду» и «всегда опаздываю, ничего страшного» – отсутствие такового. К сожалению, у выпускников уровень пунктуальности снизился с 89,2% до 81,6%. Возможно, на это оказало влияние достаточно «либеральное» отношение администрации и преподавателей к посещениям занятий и опозданиям.

Коммуникабельность (готовность к сотрудничеству с другими, поведение в конфликтных ситуациях). Для её оценки было предложено семь утверждений (на основе методики измерения общительности В.Я. Ряховского³), согласие с которыми означает низкую коммуникабельность, а несогласие – высокую. В категорию «высокий уровень коммуникабельности» вошли респонденты, которые не согласны со всеми утверждениями, «уровень коммуникабельности выше среднего» – те, кто не согласен с 4–6 утверждениями, «уровень коммуникабельности ниже среднего» – 1–3 утверждениями, и «низкий уровень коммуникабельности» – те, кто согласен со всеми утверждениями. Следует заметить, что эта методика нередко используется для измерения уровня общительности студентов [9].

³ Оценка уровня общительности // Тестотека. URL: <http://testoteka.narod.ru/ml0/1/07.html> (дата обращения: 11.03.2021).

Уровень коммуникабельности выпускников повысился в процессе обучения в вузе с 26,8% до 50%. Стоит отметить, что коммуникабельность является одной из составных частей категории «социальная компетентность», одним из важнейших качеств современного специалиста в любой области (практически любая профессиональная деятельность подразумевает работу в команде, в коллективе или непосредственное взаимодействие со стейкхолдерами). В то же время ряд работодателей отмечают, что «социальная компетентность» выпускников наших вузов находится на недостаточном уровне.

Поведение в конфликтной ситуации. Характеристика, дополняющая «коммуникабельность» и «стрессоустойчивость». Для оценки степени конфликтности был задан закрытый вопрос с возможностью выбора одного варианта ответа: «Как Вы обычно ведёте себя в споре или конфликтной ситуации?». В качестве альтернатив были предложены следующие варианты: 1) Уступаю, оказаться правым для меня не главное; 2) Пытаюсь обратить все в шутку; 3) Стараюсь сменить тему разговора; 4) Иду на компромисс; 5) Желаю во что бы то ни стало доказать свою правоту, даже если это не так; 6) Угрожаю или дерусь. В процессе обучения и с возрастом студенты чаще готовы идти на компромисс и не доводить ситуацию до конфликта в той или иной форме, что показывает рост числа студентов, выбирающих эту стратегию: с 54,1% на первом курсе до 60,4% на четвёртом.

Патриотизм. Патриотизм – социальное качество, в формировании которого высшая школа играет одну из ключевых ролей. Было задано два вопроса. Первый – закрытый вопрос с одним вариантом ответа: «Гордитесь ли Вы историей своей страны?». К четвёртому курсу доля тех, кто гордится историей своей страны, снизилась с 88,2% до 83,6%. Стоит отметить, что на это могли повлиять не только факторы обучения и воспитательной работы вуза, но и процессы, происходящие в стране в целом.

Идея «патриотизма как национальной идеи» все больше раскручивается в СМИ и становится уже некоторым брендом, который может вызывать как позитивные, так и негативные реакции со стороны молодёжи (она далеко не так однозначно относится к таким тенденциям, как, к примеру, старшее поколение). Это подтверждается и данными, полученными при ответе на второй закрытый вопрос с одним вариантом ответа: «Считаете ли Вы себя патриотом своей страны?». Если на первом курсе патриотами своей страны себя считала почти половина студентов, то к выпускному курсу их доля сокращается до 41,3% (Рис. 3). Следует отметить, что операционализация понятия «патриотизм» вызывает сложности не только на бытовом уровне, но и в научном дискурсе. Так, М. Мартынов и А. Габеркорн пишут о двух подходах к концептуализации термина: «субстанциональном», в рамках которого патриотизм отождествляется с любовью к Родине, и о «критическом», в рамках которого смыслы патриотизма задаются характером политического режима [10, с. 32–33]. Сущностными характеристиками патриотизма можно назвать постоянное ощущение связи с Родиной, с жизнью и деятельностью людей, живущих на родной земле; любовь к своему Отечеству, государству, выраженная в конкретных делах, действиях, поступках; гордость за своё Отечество, свой народ, символы государства; уважительное отношение к языку своего народа; уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям; гордость за социальные и культурные достижения своей страны; отстаивание её чести и достоинства, свободы и независимости; стремление посвящать свой труд, силы и способности укреплению могущества и расцвету Родины; проявление гражданских чувств и сохранение верности и преданности Родине [11, с. 231].

Без дополнительных исследований сложно понять, какой смысл в каждом конкретном случае вкладывают студенты в термин

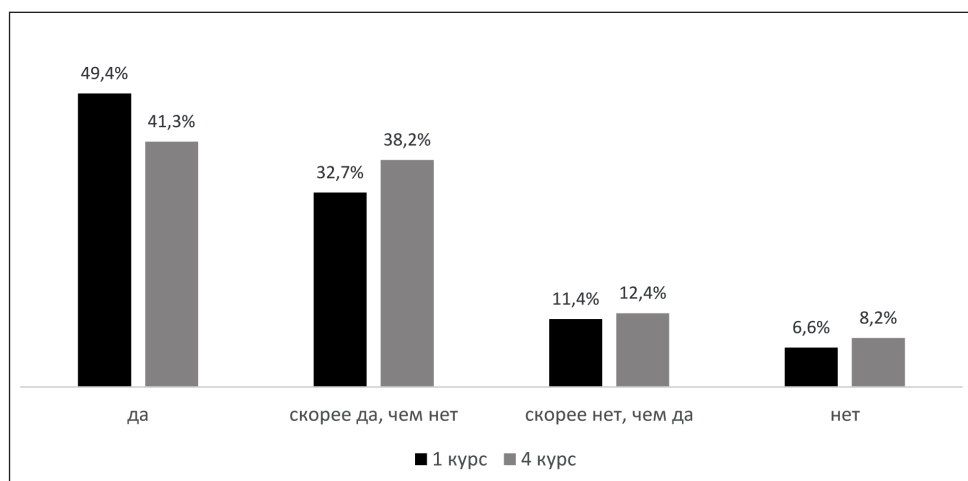


Рис. 3. Любовь к Родине
Fig. 3. Love of the Motherland

«патриотизм», но именно эта смысловая сложность может являться причиной снижения показателей за время обучения в вузе.

Суммарно эти два вопроса позволяют утверждать, что обучение в вузе повлияло на отношение к патриотизму, а какие именно факторы явились детерминирующими – это вопрос дополнительных исследований и аналитики. Уже сейчас ясно, что отношение к патриотическим проявлениям стало более «сложным».

Образец в достижении жизненных целей (наличие кумиров). Персонаж, на которого ориентируются студенты в своей жизни, очень важен. Кумиром могут выступать родители, известные политики, музыканты, даже персонажи кино и мультфильмов, поэтому вопрос стоял в открытой форме: «Кто для Вас является примером в достижении жизненных целей»? Все ответы респондентов были поделены на категории, которых оказалось 12 на первом курсе и 17 на четвертом. Особых изменений за четыре года не произошло. Наибольшее число ответов связано с семьёй (58,4% всех ответов первокурсников и 60,2% – студентов четвертого курса). На втором месте по популярности – позиция «нет кумира» (8,1% на первом курсе и 10,1% на четвертом). На третьем месте

стоят «звёзды шоу-бизнеса» (актёры и музыканты): 6,1% студентов первого курса, 4,2% – четвертого. Недалеко от третьей категории – бизнесмены и предприниматели (4,6% и 4,3% соответственно). Политических деятелей к выпускному курсу упоминают гораздо реже, но на выпускном курсе появились новые категории: «блогер/ютубер», «космонавты», «правозащитники», «религиозные деятели», «военные», правда, они не превышают 1% от общего количества ответов.

Категория «блогер/ютубер» – является новой, но, как показывает наш опыт, вполне естественной для студентов: она стала регулярно появляться в ответах на данный вопрос и у первокурсников с 2018 г. Остальные ответы дают, как правило, студенты определённых специальностей. Так, правозащитники популярны среди юристов, космонавты – среди инженеров; религиозных деятелей чаще упоминают врачи и философы, в этом выражается влияние обучения в вузе. В целом можно также отметить, что в процессе обучения в вузе студенты начинают ориентироваться на обобщённый образ успешного профессионала в своей сфере, складывающийся из черт как преподавателей, так и знаменитых, успешных людей в этой сфере.

Как показывают данные ВЦИОМ за 2016 г., полученные в ходе опроса «Поколение Selfie: пять мифов о современной молодёжи», более половины (57%) россиян младше 35 лет говорят, что у них нет кумиров, 8% относят к ним близких и родственников, 7% в качестве кумиров назвали исторических личностей, в том числе военных, космонавтов, учёных, писателей, религиозных деятелей. Для 5% кумирами являются поп- и рок-звёзды, актёры, представители «золотой» молодёжи, 4% назвали В.В. Путина и т.д.⁴ По сути, это одни и те же категории, однако у студенческой молодёжи в РУДН категория «близких» значительно превалирует над категориями «нет кумира». Наши данные и данные ВЦИОМ согласуются с выводом И.М. Ильинского и В.А. Лукова о том, что как основа ценностной системы в студенческой среде укрепился индивидуализм [12, с. 57].

По каждому параметру личностной характеристики нами был введён интегральный показатель как среднее за два замера («усреднённый портрет потока»), ниже которого он не должен опускаться. Этот показатель является важным для оценки воспитательной работы в РУДН.

Интегральный показатель:

- по ответственности: 89% ответов «да» и «скорее да»;
- по самосовершенствованию: 62%;
- по трудолюбию: 28,5% («трудолюбизм»);
- по эрудиции: 14% (высокая эрудиция);
- по креативности: 2,6% высокой креативности;
- по стрессоустойчивости: 62,3%;
- по вежливости: 64,6%;
- по пунктуальности: 56,9%;
- по коммуникабельности: 40% (показатели коммуникабельности «высокая» и «выше среднего уровня»);

- доля тех, кто гордится историей своей страны, – 62,6%;

- доля тех, кто считает себя патриотом, – 80,3%.

Также по результатам «панели» разработан ряд рекомендаций, которые могут использовать другие вузы. Что касается личностных характеристик, то при воспитательной работе стоит сделать акцент на пунктуальности студентов – одного из немногих показателей, которые за четыре года у нас снизились. Для этого рекомендуется усилить контроль своевременности появления студентов на занятиях, не пускать опоздавших, снижая тем самым уровень непунктуальности.

Выводы

Смысложизненные (терминальные) ценности не изменились: семья и друзья, самосовершенствование и самореализация находятся в топе ценностей студентов все четыре года. Часть личностных характеристик (инструментальных ценностей) изменились: возрос уровень коммуникабельности, трудолюбия, эрудиции; снизился – креативности и пунктуальности, а уровень ответственности, стрессоустойчивости, вежливости остался на том же уровне, что и во время обучения на первом курсе.

Можно заключить, что вуз не влияет напрямую на трансформацию смысложизненных ориентаций, но может воздействовать на инструментальные ценности, а также способен при целенаправленной работе оказывать влияние на патриотические ориентации, образцы кумиров для подражания.

Предлагаемая нами модель мониторинга воспитательной работы вуза является эффективным инструментом диагностики и регулирования направления развития студенческого контингента, что подтверждается многолетними научными срезами и соответствующими управленческими решениями. Она может быть взята на вооружение другими образовательными организациями и адаптирована под их специфику.

⁴ Поколение Selfie: пять мифов о современной молодёжи // Пресс-выпуск ВЦИОМ 3265 от 13.12.2016. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=487> (дата обращения 11.03.2021).

Литература

1. Rokeach M. *Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco : JosseyBass, Inc., 1968. (JosseyBass Behavioral Science Series). 214 p.
2. Rokeach M. *The Nature of Human Values*. N. Y.: Free Press, 1973. 438 p.
3. Rokeach M. Some Unresolved Issues in Theories of Beliefs, Attitudes and Values // *Nebraska Symposium on Motivation*, 1979. Vol. 27: Beliefs, Attitudes and Values / Ed. by H.E. Howe, M.M. Page. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1980. P. 261–304.
4. Zubok Ю.А., Чупров В.И. Смысложизненные ценности в культурном пространстве российской молодёжи // *Научный результат. Социология и управление*. 2018. Т. 4. № 3. DOI: 10.15838/esc.2019.6.66.14
5. Zubok Ю.А., Чупров В.И. Молодёжь в культурном пространстве: саморегуляция жизнедеятельности. М.: Норма, 2020. 304 с. ISBN 978-5-00156-082-1
6. Назарова И.Б., Зеленская М.П. Брак, семья, обучение: установки и представления студентов // *Социологические исследования*. 2019. Т. 45. № 7. С. 78–89. DOI: 10.31857/S013216250005795-7
7. Скосярев С.А. Управление креативностью в современной организации // *Инновационные технологии управления человеческими ресурсами* / Под ред. А.А. Корсаковой, Е.С. Яхонтовой. М.: МЭСИ, 2012. С. 72–86.
8. Щербак М.В. Диагностика уровней развития креативности у студентов-дизайнеров // *Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии»*. 2013. № 4. С. 102–113.
9. Новоселя Н.В., Кокуева О.В. Оценка уровня общительности среди студентов медиков // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. № 8-2 (50). Р. 130–132. DOI: 10.18454/IRJ.2016.50.227
10. Мартынов М.Ю., Габеркорн А.И. Как нам измерить патриотизм? К вопросу о концептуализации понятия // *Вестник Пермского университета. Серия: Политология*. 2019. № 4. DOI: 10.17072/2218-1067-2019-4-31-43
11. Москаленко И.В., Ахметгалеева З.М., Григоренко Н.Н. Патриотизм как базовая национальная ценность и её проявление у современных студентов // *Мир науки, культуры, образования*. 2019. № 2 (75). С. 231–233.
12. Ильинский И.М., Луков В.А. Московские студенты: изменения ценностных ориентаций // *Вестник РУДН. Серия: Социология*. 2020. Т. 20. № 1. С. 50–63. DOI: 10.22363/2313-2272-2020-20-1-50-63

Статья поступила в редакцию 15.10.20

После доработки 18.02.21

Принята к публикации 12.03.21

References

1. Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes, and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco : JosseyBass, Inc. (JosseyBass Behavioral Science Series), 214 p.
2. Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. N. Y. : Free Press, 438 p.
3. Rokeach, M. (1980). Some Unresolved Issues in Theories of Beliefs, Attitudes and Values. In: Howe, H.E., Page, M.M. (Eds). *Nebraska Symposium on Motivation*, 1979. Vol. 27: Beliefs, Attitudes and Values. Lincoln, NE : University of Nebraska Press, pp. 261–304.
4. Zubok, Yu.A., Chuprov, V.I. (2019). Self-Regulation of the Image of Labor in Young People's Cultural Space. *Nauchnyi rezul'tat. Sotsiologiya i upravlenie = Research Result. Sociology and Management*. Vol. 12, no. 6, pp. 243–259, doi: 10.15838/esc.2019.6.66.14 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Zubok Yu.A., Chuprov, V.I. (2020). *Molodezh' v kul'turnom prostranstve: samoregulyatsiya zhiznedeyatel'nosti* [Youth in the Cultural Space: Self-Regulation of Life Activity]. Moscow: Norma Publ., 304 p. ISBN 978-5-00156-082-1
6. Nazarova, I.B., Zelenskaya, M.P. (2019). Marriage, Family, Students' Social Attitudes and Representations. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 7, pp. 78–89, doi: 10.31857/S013216250005795-7 (In Russ., abstract in Eng.).

7. Skosarev, S.A. (2012). [Creativity Management in a Modern Organization]. In: Korsakova, A.A., Yakhontova, E.S. (Eds). *Innovatsionnye tekhnologii upravleniya chelovecheskimi resursami* [Innovative Human Resource Management Technologies]. Moscow: Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics, pp. 72-86. (In Russ.).
8. Shcherbakova, M.V. (2013). Diagnosis of Creativity Development Levels Among Design Students. *Vestnik NGTU im. R.E. Alekseeva. Seriya «Upravlenie v sotsial'nykh sistemakh. Kommunikativnye tekhnologii* [Bulletin of NSTU named after R.E. Alekseev]. No. 4, pp. 102-113. (In Russ.).
9. Novoselya, N.V., Kokueva, O.V. (2016). Assessment Level of Sociability Among Students of Medical. *International Research Journal*. Vol. 50, no. 8-2, pp. 130-132, doi: 10.18454/IRJ.2016.50.227 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Martynov, M.Yu., Gaberkorn, A.I. (2019.) How Do We Measure Patriotism? On the Conceptualization of the Concept. *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya: Politologiya = Bulletin of Perm University. Political Science*. No. 4, doi: 10.17072/2218-1067-2019-4-31-43 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Moskalenko, I.V., Akhmetgaleeva, Z.M., Grigorenko, N.N (2019). Patriotism as the Basic National Value and Its Development for the Youth. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture, and Education*. No. 2 (75), pp. 231-233. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Ilyinsky, I.M., Lukov, V.A. (2020). Moscow Students: Changes in Value Orientations. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya=RUDN Journal of Sociology*. Vol. 20, no 1, pp. 50-63, doi: 10.22363/2313-2272-2020-20-1-50-63 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 15.10.20

Received after reworking 18.02.21

Accepted for publication 12.03.21

Динамика представлений студенческой молодёжи о работе в Арктике

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-112-119

Шарок Вероника Викторовна – канд. психол. наук, доцент, sharok_vv@pers.spmi.ru

Яковлева Юлия Александровна – канд. социол. наук, доцент, yakovleva_yua@pers.spmi.ru

Вахнин Николай Алексеевич – канд. филос. наук, доцент, vakhnin_na@pers.spmi.ru

Санкт-Петербургский горный университет, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 199106, Санкт-Петербург, Васильевский остров, 21 линия, 2

***Аннотация.** В статье приведены результаты проведённого в 2018 и 2019 гг. лонгитюдного исследования, нацеленного на выявление изменений в оценке студенческой молодёжью, обучающейся на разных курсах, определённых социально-экономических и психологических аспектов работы и проживания в Арктике. Особое внимание было уделено таким факторам, как транспортная и социальная инфраструктура, условия труда, размер заработной платы, социальные гарантии, климат, состояние здоровья, психологическая атмосфера в коллективе, возможность самореализации.*

Выборочная совокупность на первом этапе исследования составила 618 человек (2018 г.). На втором этапе, после приведения выборки в соответствие с параметрами 2018 г., были проанализированы анкеты 337 студентов (2019 г.).

Основным методом исследования выступил анкетный опрос, результаты которого были статистически обработаны с помощью таких методов, как качественный анализ эмпирических данных, анализ первичных статистик, анализ таблиц сопряжённости (для номинативных данных), сравнительный и дисперсионный анализы (для метрических данных). Для статистической обработки использовалась программа Statistica.

Среди основных результатов проведённого исследования следует выделить прежде всего усиление внутренней мотивации к работе в Арктике у студентов из выборки 2019 г.: они в большей степени по сравнению со студентами младшего курса отмечают необходимость личной заинтересованности в работе. Анализ ответов респондентов 2019 г. показал усиление значимости заработной платы, а также понимания сложных климатических условий и сопряжённых с ними трудностей проживания в принятии решения о работе в Арктике.

Другими словами, реализованное в 2018–2019 гг. лонгитюдное исследование зафиксировало очевидное повышение мотивации, а также увеличение требований к условиям работы и проживания в суровом арктическом климате у опрошенных студентов при их переходе на старшие курсы.

Ключевые слова: Арктика, мотивация студентов, адаптация, инфраструктура, суровый климат, студенты

Для цитирования: Шарок В.В., Яковлева Ю.А., Вахнин Н.А. Динамика представлений студенческой молодёжи о работе в Арктике // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 112-119. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-112-119

Dynamics of Students' Ideas about the Work in the Arctic

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-112-119

Veronika V. Sharok – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., sharok_vv@pers.spmi.ru

Yuliya A. Yakovleva – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., yakovleva_yua@pers.spmi.ru

Nikolay A. Vakhnin – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., vakhnin_na@pers.spmi.ru

Saint-Petersburg Mining University, Saint-Petersburg, Russia

Address: 2, 21st Line, Saint-Petersburg, 199106, Russian Federation

Abstract. The article presents the results of the longitudinal study, which was conducted during the years 2018 and 2019 and aimed to identify changes in the assessment of certain socio-economic and psychological aspects of working and living in the Arctic by students of different courses. Special attention was paid to such factors as transport and social infrastructure, working conditions, wages, social guarantees, the climate, health status, the psychological atmosphere in a team, the possibility of self-realization.

The sample population at the first stage of the study was 618 people (2018). After bringing the 2019-sample in line with the parameters of the 2018-sample, 337 students' questionnaires were analyzed in the second stage.

The main research method was a questionnaire survey, the results of which were statistically processed using such methods as the qualitative analysis of the empirical data, the analysis of primary statistics, the analysis of contingency tables (for nominative data), comparative and variance analyses (for metric data). The software "Statistica" was used for statistical processing.

The main results of the study, first of all, include an increase in internal motivation to work in the Arctic among the students from the 2019-sample: they, to a greater extent, compared to junior students, emphasize the need for personal interest in work. The analysis of the answers of the respondents in year 2019 showed an increasing role of wages and the understanding of difficult climate conditions and the associated difficulties of living in deciding whether to work in the Arctic.

In other words, the longitudinal study, implemented during the years 2018 and 2019, recorded the obvious increase in motivation, as well as the increase in the requirements for working and living conditions in the harsh Arctic climate among the surveyed students during their transition to the senior year.

Keywords: the Arctic, students' motivation, adaptation, infrastructure, harsh climate

Cite as: Sharok, V.V., Yakovleva, Yu.A., Vakhnin, N.A. (2021). Dynamics of Students' Ideas about the Work in the Arctic. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 112-119, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-112-119 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Одной из актуальных тем современности является развитие Арктического региона. И этому есть объяснение: потепление климата

и таяние арктических льдов повышают роль рассматриваемой части земного шара в су-
доходстве и мировой торговле, а это, в свою очередь, резко повышает её геополитиче-

скую значимость. Добавим к этому всё увеличивающуюся потребность человечества в углеводородах, которыми богата Арктика [1–3].

Развитие Арктики невозможно без повышения её привлекательности для трудовых ресурсов. И здесь, если говорить о механизме привлечения молодых специалистов в Арктический регион, нельзя обойти вниманием социальные аспекты работы и проживания в рассматриваемой местности.

Обозначим основные социальные факторы, обеспечивающие успешную адаптацию людей в Арктике. Прежде всего, следует указать на необходимость транспортного развития Арктики, т.к. это залог экономического роста региона. Развитая транспортная инфраструктура повысит результативность хозяйственно-экономической деятельности региона и вместе с тем сделает его более привлекательным для будущего бизнес-сообщества. Среди объектов транспортной инфраструктуры лидируют аэропорт / железная дорога, а также автострасы с качественным покрытием, что, безусловно, свидетельствует о важности хорошо развитой транспортной системы для работников [4].

Исследователи также фиксируют устойчивый спрос среди жителей Арктики на физкультурно-оздоровительные комплексы и многопрофильные, оснащённые по последнему слову техники медицинские учреждения. Примечательно, что обозначенные инфраструктурные пожелания зачастую коррелируют, во-первых, друг с другом, а во-вторых, с характерной для работников Арктики обеспокоенностью суровыми климатическими условиями и, как следствие, опасениями за своё здоровье [5]. Кстати, в опросах, посвящённых арктической тематике, возможные проблемы со здоровьем и тяжёлый климат рассматриваются респондентами в качестве одной из главных причин отказа от работы. Особенно явно это прослеживается среди женщин – они в большей степени обеспокоены состоянием здоровья по сравнению с мужчинами.

Среди других социальных факторов успешной работы и комфортного проживания в Арктической зоне следует отметить размер заработной платы (чем выше, тем лучше), льготную пенсию, льготную ипотеку, санаторно-курортное лечение за счёт работодателя, а также благоприятную атмосферу в трудовом коллективе [6; 7].

Указанные выше факторы не только повышают привлекательность Арктического региона для специалистов, но и способствуют их адаптации, которая, в свою очередь, является важным аспектом эффективности работы. Имеется довольно большой опыт изучения факторов, оказывающих негативное и позитивное влияние на способность к адаптации к условиям Арктики [8–16]. Тем не менее представляется интересным более подробно исследовать роль социально-психологических факторов и представлений о них студенческой молодёжи, рассматривающей для себя возможность работы в Арктике. Это важно и потому, что у лиц, не имеющих опыта работы в Арктике, представления о суровости климата и степени его воздействия на эффективность работы и комфортность проживания, а также о сложности условий труда и прочих неблагоприятных факторах могут не соответствовать реальности, что в итоге приводит к сложностям с адаптацией к условиям жизни и работы в Арктике.

Для выяснения факторов мотивации студентов к работе в Арктическом регионе и их представлений о факторах адаптации в 2018 и 2019 гг. было проведено лонгитюдное исследование. Задачи исследования: оценка готовности студентов к работе в Арктике, выявление динамики их отношения к различным аспектам работы в регионе, ожиданий относительно условий работы и проживания, психологических особенностей, влияющих на готовность работать в этой местности.

Гипотезы исследования:

1) с возрастом курса обучения студенты становятся более требовательными к условиям работы и проживания в Арктике;

2) на готовность работать в Арктике большое влияние оказывает финансовый фактор, при этом чем старше становится студент, тем большую значимость для него он приобретает;

3) с возрастанием курса обучения возрастает мотивация к работе в Арктике;

4) с возрастанием курса обучения возрастает понимание факторов риска, сопровождающих работу в Арктике.

Методы исследования и анализа

Для достижения цели исследования использовался метод анкетирования. В 2018 и 2019 гг. испытуемым была предложена анкета, выявляющая следующие параметры: степень готовности работать в Арктике; приблизительный срок работы в Арктике; уровень ожидаемого дохода сразу по прибытии и через три года работы; значимость различных объектов инфраструктуры; наличие обеспокоенности неблагоприятными факторами и климатическими особенностями; медицинские факторы; имплицитные представления о факторах успешной адаптации в Арктике; причины, которые могли бы заставить отказаться от работы в Арктике; 12 личностных характеристик, оказывающих влияние на успешность адаптации к условиям работы в Арктике (по методу личностного дифференциала, где на разных полюсах шкалы находятся противоположные личностные характеристики, и испытуемому предлагается выбрать, к какому полюсу ближе его личностные качества, оценив их выраженность по шкале от 0, если он не склоняется ни к одному из полюсов шкалы, до 3, если один из полюсов полностью соответствует его личности); имплицитные представления о работе в Арктике; демографические особенности.

Были использованы следующие методы статистической обработки данных: качественный анализ эмпирических данных, анализ первичных статистик, анализ таблиц сопряженности (для номинативных данных), сравнительный и дисперсионный ана-

Таблица 1
Готовность работать в Арктике в 2018 и 2019 гг.

Table 1
Readiness to work in the Arctic in years 2018 and 2019

Ответы	Годы	
	2018, %	2019, %
Да	30,42	28,49
Скорее да, чем нет	32,52	27,60
Скорее нет, чем да	27,34	31,16
Нет	5,17	5,93
Затрудняюсь с ответом	4,53	6,82

лизы (для метрических данных). Статистическая обработка проводилась в программе *Statistica*.

В лонгитюдном исследовании на первом этапе, в 2018 г., приняли участие 618 студентов, а в 2019 г., после приведения выборки в соответствие с параметрами 2018 г., – 337 человек. Следует отметить, что всего в исследовании 2019 г. приняли участие 982 человека. Сначала респондентам нужно было ответить, рассматривают ли они для себя возможность работы в Арктическом регионе. В 2019 г. ответы распределились следующим образом: «Да» – 189 человек, «Скорее да, чем нет» – 231 человек, «Скорее нет, чем да» – 250 человек, «Нет» – 245 человек, «Затрудняюсь с ответом» – 67 человек. Далее тем респондентам, которые не отказались категорически от возможности работать в Арктике, предстояло ответить на остальные вопросы анкеты. В результате выборка значительно сократилась: продолжили участие в исследовании только 337 респондентов. Их ответы о готовности работать в Арктике распределились следующим образом: «Да» – 96 человек, «Скорее да, чем нет» – 93 человека, «Скорее нет, чем да» – 105 человек, «Нет» – 20 человек, «Затрудняюсь с ответом» – 23 человека. Сравнение распределения ответов респондентов, участвовавших в исследованиях в 2018 и 2019 гг., представлено в *Таблице 1*.

Поскольку в лонгитюдном исследовании необходимо сравнить ответы тех, кто прохо-

дил исследование как в 2018, так и в 2019 гг., то для получения адекватных результатов нужно сравнивать сопоставимые группы испытуемых. Таким образом, для более подробного анализа были отобраны две группы: студенты первого курса 2018 г. и студенты второго курса 2019 г. Выбор исследуемых групп был обусловлен тем, что в течение первого года обучения у студентов происходят значительные изменения в их отношении к университету: их ожидания сопоставляются с реальностью. Для одних студентов это становится стимулом к личностному росту, а других может привести к эмоциональной дезадаптации или депрессии. Помимо этого, курс обучения связан с уровнем удовлетворённости обучением в вузе: первокурсники оценивают свою удовлетворённость различными аспектами обучения значительно выше [17; 18]. Подобная тенденция может наблюдаться и в отношении студентов к будущей работе, поэтому при проведении лонгитюдного исследования важно отслеживать динамику представлений студентов о факторах, повышающих и понижающих готовность работать в Арктике, начиная с первого года обучения.

Основные результаты

Анализ результатов исследования показал, что статистически значимых различий в ответах респондентов 2018 и 2019 гг. относительно их готовности работать в Арктике нет (Табл. 1), что свидетельствует о том, что готовность к работе в Арктике не изменилась за год. Надо принять во внимание данные 2018 г., свидетельствующие о том, что с возрастанием курса обучения меняется роль заработной платы в оценке готовности работать в Арктике (Табл. 2, 3, 4). Кроме того, возрастает и предполагаемый уровень дохода через три года работы в Арктике.

Лонгитюдное исследование позволило уточнить значимость заработной платы и ряда других аспектов как факторов, влияющих на готовность работать в Арктике.

Таблица 2

Предполагаемый уровень дохода через три года работы в Арктике в зависимости от курса обучения

Table 2

Estimated income level after 3 years of work in the Arctic, depending on the course of study

Курс обучения	Предполагаемый уровень дохода через три года работы в Арктике, руб.
1-й курс	169544
2-й курс	170469
3-й курс	180594
4-й курс	200374
5-й курс	235421
6-й курс	235416

Таблица 3

Низкая заработная плата как фактор отказа от работы в Арктике в зависимости от курса обучения

Table 3

Low wages as a factor of refusal to work in the Arctic, depending on the course of study

Курс обучения	Низкая заработная плата как фактор отказа от работы в Арктике, %
1-й курс	24,08
2-й курс	28,23
3-й курс	31,90
4-й курс	33,02
5-й курс	48,65
6-й курс	48,00

Таблица 4

Имплитные представления о работе в Арктике как о возможности хорошо заработать в зависимости от курса обучения

Table 4

Implicit ideas about the work in the Arctic as the opportunity to make good money, depending on the course of study

Курс обучения	Имплитные представления о работе в Арктике как о возможности хорошо заработать, %
1-й курс	19,07
2-й курс	28,03
3-й курс	32,20
4-й курс	26,13
5-й курс	15,79
6-й курс	16,00

Таблица 5

Динамика представлений о значимости факторов адаптации в Арктике

Table 5

Dynamics of ideas about the importance of adaptation factors in the Arctic

Факторы адаптации	Годы и уровень статистической значимости различий			
	2018, %	2019, %	χ^2	$p \leq$
Высокая заработная плата	7,81	15,63	3,32	0,06
Здоровье	28,13	7,81	11,16	0,001
Мотивация	1,55	6,25	4,03	0,05
Тепло	1,03	4,69	3,38	0,06

В результате качественного анализа ответов на незаконченное предложение «Работа в Арктическом регионе для меня – это...» было выделено 17 позиций.

- 1) крайний случай;
- 2) высокая заработная плата;
- 3) возможность (самореализации или развития);
- 4) проверка себя;
- 5) новый опыт, интересно;
- 6) карьера;
- 7) привычные условия (респондент родом из Арктики);
- 8) холод, трудности;
- 9) один из возможных вариантов работы;
- 10) неизвестность;
- 11) романтика;
- 12) не для меня;
- 13) решительный шаг;
- 14) польза для страны или региона;
- 15) уединение;
- 16) мечта;
- 17) уход от ответа.

В результате анализа таблиц сопряжённости у респондентов 2018 и 2019 гг. не было выявлено изменений в имплицитных представлениях о работе в Арктике. Следовательно, образ работы в Арктике остался неизменным. Наиболее распространёнными неизменно являются следующие имплицитные представления: «новый опыт или интересно» (2018 г. – 33,51%, 2019 г. – 29,69%), «высокая заработная плата» (2018 г. – 19,07%, 2019 г. – 21,88%), «развитие карьеры» (2018 г. – 12,89%, 2019 г. – 15,63%), «холод и трудности» (2018 г. – 10,31%, 2019 г. – 10,94%).

В результате качественного анализа имплицитных представлений о факторах успешной адаптации в Арктике, было выделено 11 категорий ответов.

1. Уход от ответа.
2. Высокая заработная плата.
3. Обеспеченность жильём.
4. Морально-психологическая стойкость, хорошие адаптационные способности.
5. Здоровье.
6. Развитая инфраструктура.
7. Коллектив, коллеги, близкие.
8. Условия труда.
9. Мотивация.
10. Тепло.
11. Привычные условия (респондент родом из Арктики).

В результате анализа таблиц сопряжённости, помимо неизменных показателей, были выявлены как статистически значимые изменения в представлениях о роли некоторых факторов, так и изменения на уровне статистической тенденции. Полученная динамика представлена в таблице 5.

Как видно из таблицы 5, в 2019 г. испытуемые чаще отмечают значимость заработной платы, мотивации и необходимости находиться в тепле в числе факторов успешной адаптации к условиям работы и проживания в Арктике. При этом фактор здоровья значительно реже стал отмечаться как основной. Наиболее распространёнными и неизменно часто встречающимися ответами как в 2018 г., так и в 2019 г. стали следующие: «уход от ответа» (2018 г. – 35,42%, 2019 г. – 37,5%), «морально-психологическая стой-

кость и хорошие адаптационные способности» (2018 г. – 17,19%, 2019 г. – 17,19%), «развитая инфраструктура» (2018 г. – 15,63%, 2019 г. – 22,44%). Таким образом, можно сказать, что за год у студентов произошли небольшие изменения в представлениях о том, что позитивно сказывается на адаптации к условиям Арктики. А именно, по мнению студентов второго курса важно наличие мотивации (как внутренней – интересна сама работа, так и внешней – высокая зарплата) и понимание факторов риска (низкие температуры, и как следствие, необходимость их компенсировать пребыванием в тепле). Снижение значимости здоровья в адаптации можно объяснить тем, что студенты осознают, что его наличие ещё не гарантирует хорошей адаптации (в том случае, если нет необходимой мотивации).

При изучении предположений респондентов относительно протекания их адаптации к Арктике при помощи анализа таблиц сопряжённости не было обнаружено различий в оценке сложности адаптации. Так, большинство респондентов 2018 и 2019 гг. считают, что их адаптация проходила бы скорее легко (2018 г. – 50%, 2019 г. – 46,88%), также большое число респондентов полагают, что адаптировались бы скорее сложно (2018 г. – 23,20%, 2019 г. – 29,69%), значительно меньшее число – очень легко (2018 г. – 10,82%, 2019 г. – 6,25%) и очень сложно (2018 г. – 4,12%, 2019 г. – 3,13%), некоторые затруднились с ответом (2018 г. – 11,86%, 2019 г. – 14,06%).

С помощью дисперсионного анализа также были обнаружены небольшие различия в психологических характеристиках студентов первого курса 2018 г. и второго курса 2019 г. Так, статистически значимо студенты второго курса характеризуют себя как более усидчивых (1 балл – максимально непоседливый, 7 баллов – максимально усидчивый: 2018 г. – 4,78, 2019 г. – 5,28; $F = 4,32$; $p \leq 0,05$), что согласуется с данными для всех испытуемых 2018 и 2019 гг. и подтверждает общую тенденцию: в лонгитюдном исследовании

скорее остаются лица, обладающие определёнными психологическими характеристиками.

Выводы

Проведённое лонгитюдное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Готовность к работе в Арктике не изменилась за год, однако с возрастанием курса обучения повышается значимость заработной платы в структуре мотивации респондентов, увеличиваются требования к социальной защите работающих в Арктике, возрастает обеспокоенность климатическими условиями, а также опасными условиями труда и неблагоприятными социальными факторами.

2. За год студенты переосмыслили роль мотивации (как внутренней – «интересна сама работа», так и внешней – «высокая зарплата») и факторов риска (низкие температуры и как следствие – необходимость их компенсировать пребыванием в тепле) в успешной адаптации к условиям Арктики. Снижение значимости фактора здоровья в адаптации обусловлено пониманием студентами того, что его наличие ещё не гарантирует хорошей адаптации в том случае, если нет необходимой мотивации.

Литература / References

1. Nikulin, A., Ikonnikov, D., Nikulina, A., Dolzhikov, I., Mračková, E. (2018). OSH Challenges for Oil and Gas Companies in the Arctic Zone of the Russian Federation. *Delta Fire Protection & Safety Scientific Journal*. Vol. 12, no. 2, pp. 46-55, doi: 10.17423/delta.2018.12.2.51
2. Kirsanova, N.Y., Lenkovets, O.M., Nikulina, A.Y. (2018). The Role and Future Outlook for Renewable Energy in the Arctic Zone of Russian Federation. *European Research Studies Journal*. Vol. XXI, Special Issue 2, pp. 356-368. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/185533711.pdf> (accessed 13.03.2021).
3. Gladkiy, Y.N., Eidemiller, K.Y., Samylovskaya, E.A., Sosnina, M.N. (2019). Conceptual Theories and Ideologies of Sustainable Development of

- the Arctic in the Era of Changing Technological Paradigms. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*. Vol. 302, doi: 10.1088/1755-1315/302/1/012069
4. Sharok, V., Iakovleva, Iu. (2019). Personal Peculiarities as a Factor of Arctic Workers' Socio-Psychological Well-Being. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Vol. 312, pp. 401-404, doi: 10.2991/tpd-18.2019.75
 5. Sharok, V.V., Vakhnina, E.G., Yakovleva, Yu.A. (2019). Health Resource of National Physical Education and Sport System: Northern Dimension. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury=Theory and Practice of Physical Culture*. No. 3, pp. 45-46.
 6. Kruk, M.N., Guryleva, N.S., Cherepovitsyn, A.E., Nikulina, A.Yu. (2018). Opportunities for Improving the Corporate Social Responsibility Programs for Metallurgical Companies in the Arctic. *Non-Ferrous Metals*. Vol. 44, no. 1, pp. 3-6, doi: 10.17580/NFM.2018.01.01
 7. Tatianina, L.G., Vakhnina, E.G. (2020). Personal Determinants of Trust in Arctic Ships' Crews. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*. Vol. 554, doi: 10.1088/1755-1315/554/1/012007
 8. Harper, Sh.L., Wright, C., Masina, S., Coggins, Sh. (2020). Climate Change, Water, and Human Health Research in the Arctic. *Water Security*. Vol. 10, doi: <https://doi.org/10.1016/j.wasec.2020.100062>
 9. Moran, E.F. (2003). Human Adaptation to Arctic Zones. *Annual Review of Anthropology*. Vol. 10, no. 1, pp. 1-25, doi: 10.1146/annurev.an.10.100181.000245
 10. Landauer M., Juhola S. (2019). Loss and Damage in the Rapidly Changing Arctic. In: Mechler, R., Bouwer, L., Schinko, T., Surminski, S., Linne-rooth-Bayer, J. (Eds). *Loss and Damage from Climate Change*. Series: Climate Risk Management, Policy and Governance. Springer, Cham, pp. 425-447, doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-72026-5_18
 11. Хаснулин В.И., Артамонова О.Г., Хаснулина А.В., Павлов А.Н. Адаптивные типы мобилизации приспособительных резервов организма и устойчивость к артериальной гипертензии на Севере // Экология человека. 2014. №7. С. 24-29. [Hasnulin, V.I., Artamonova, O.G., Hasnulina, A.V., Pavlov, A.N. (2014). Adaptive Types of Mobilization of Adaptive Reserves of the Organism and Resistance to Arterial Hypertension in the North. *Ekologiya cheloveka = Human Ecology*. No. 7, pp. 24-29. (In Russ., abstract in Eng.)].
 12. Leach, J. (2016). Psychological Factors in Exceptional, Extreme and Torturous Environments. *Extreme Physiology & Medicine*. Vol. 5, no. 7, doi: 10.1186/s13728-016-0048-y
 13. Roberts, R. (2011). Psychology at the End of the World. *The Psychologist*. Vol. 24, January, pp. 22-25. Available at: <http://thepsychologist.bps.org.uk/volume-24/edition-1/psychology-end-world>
 14. Scherbinin A., Danilova E., Sentsov A., Bolsunovskaya L., Bolsunovskaya, Yu. (2015). The Russian Arctic: Innovative Possibilities at the Turn of the Past and the Future. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*. Vol. 27, doi: 10.1088/1755-1315/27/1/012022
 15. Berner, J., Brubaker, M., Ravitch, B., Kreumel, E., Tcheripanoff, M., Bell, J. (2016). Adaptation in Arctic Circumpolar Communities: Food and Water Security in a Changing Climate. *International Journal of Circumpolar Health*. Vol. 75, no. 1, doi: <https://doi.org/10.3402/ijch.v75.33820>
 16. Ford, J., McDowell, G., Pearce, T. (2015). The Adaptation Challenge in the Arctic. *Nature Climate Change*. No. 5, pp. 1046-1053, doi: <https://doi.org/10.1038/nclimate2723>
 17. Saveliev, D.S., Sidorenko, S.A. (2017). Effects of Competitive Martial Arts on First-Year Students' Psychophysiological Potential. *Teoriya i Praktika Fizicheskoy Kul'tury = Theory and Practice of Physical Culture*. No. 5, pp. 43-45.
 18. Шапок В.В. Эмоционально-мотивационные факторы удовлетворённости обучением в вузе // Сибирский психологический журнал. 2018. № 69. С. 33-45. DOI: 10.17223/17267080/69/2 [Sharok, V.V. (2018). Emotional and Motivational Factors of Satisfaction with University Education. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal = Siberian Journal of Psychology*. No. 69, pp. 33-45. DOI: 10.17223/17267080/69/2 (In Russ., abstract in Eng.)].

Статья поступила в редакцию 15.02.21

Принята к публикации 10.03.21

The paper was submitted 15.02.21

Accepted for publication 10.03.21

Онлайн-курс: модели применения в образовательном процессе

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-120-130

Гречушкина Нина Владимировна – доцент, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8386-6146>,
grechushkinanv@gmail.com

Рязанский институт (филиал) Московского политехнического университета, Рязань, Россия
Адрес: 390000, г. Рязань, ул. Право-Лыбедская, 26/53

***Аннотация.** В условиях цифровизации сферы образования и развития электронной педагогики как отрасли педагогической науки анализ моделей применения онлайн-курсов представляет собой перспективное направление научного поиска и определяет цель данного исследования. На основе анализа научной педагогической литературы выявлены модели применения онлайн-курсов в образовательном процессе, реализуемом в традиционном (очном) формате. Автором изучены и обобщены различные подходы к выделению моделей интеграции онлайн-курсов в отечественной и зарубежной научной педагогической литературе и разработана типология моделей применения онлайн-курсов на основе выделения трёх критериев: организация образовательного процесса (характер включения онлайн-курса в образовательный процесс, способ организации образовательного процесса), содержание традиционных и онлайн-компонентов в содержании обучения (изменение структуры образовательного процесса, форм и методов обучения), организация взаимодействия субъектов образовательного процесса (организация педагогической поддержки, организация педагогического взаимодействия субъектов). Данный подход позволил выделить тридцать четыре модели применения и интеграции онлайн-курсов. Каждая модель, реализуемая на практике, может быть определена однозначно при типологизации по одному признаку соответствующего критерия и относиться к нескольким типам при рассмотрении разных его признаков.*

***Ключевые слова:** онлайн-курс, образовательный процесс, дистанционное обучение, электронное обучение, модели применения, интеграция*

***Для цитирования:** Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: модели применения в образовательном процессе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 120-130. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-120-130*

Online Course: Application Models in the Educational Process

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-120-130

Nina V. Grechushkina – Senior Lecturer. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8386-6146>, grechushkinanv@gmail.com

Ryazan Institute of Moscow Polytechnic University, Ryazan, Russia

Address: 26/53, Pravo-Lybedskaya str., Ryazan 390000, Russian Federation

Abstract. Digitalization of education and the development of electronic pedagogy as a branch of pedagogical science are the conditions that actualize the analysis of online courses application models which is the purpose of this study. Based on the analysis of scientific pedagogical literature, the article addresses the typology of online courses integration models implemented in the traditional (face-to face) educational process. The author has studied and summarized the various approaches to selecting integration models of online courses in Russian and foreign scientific and pedagogical literature and developed a typology of patterns of online courses application based on three criteria: the organization of the educational process (characteristics: the character of the online course incorporating in the educational process, a way of organizing the educational process), the contents of traditional face-to-face and online components in the learning content (characteristics: a change in the structure of educational process, forms and methods of training), and the organization of interaction between the subjects of the educational process (characteristics: organization of pedagogical support, organization of pedagogical interaction between the subjects). This approach made it possible to pinpoint thirty-four models of online courses application and integration. Each model implemented in practice can be identified unambiguously when typologizing by one characteristic of the corresponding criterion and refer to several types when considering its different characteristics.

Keywords: online course, educational process, distance education, e-learning, application models, integration

Cite as: Grechushkina, N.V. (2021). Online Course: Application Models in the Educational Process. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 120-130, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-120-130 (In Russ., abstract in Eng.)

Введение

Расширение практик применения технологий электронного обучения в образовании, форсированное переходом к дистанционному обучению в условиях пандемии COVID-19, актуализирует изучение онлайн-курсов и способов их применения в традиционном образовательном процессе. Внедрение онлайн-курсов (ОК) в образовательный процесс может иметь различные мотивы и осуществляется согласно конкретной модели интеграции ОК, обращение к которой оказывает влияние на то, как именно будут

реализованы включение и использование онлайн-курса, как будут учитываться результаты обучения. Мотивы интеграции онлайн-курсов могут иметь как экономический характер (снижение себестоимости предоставляемых образовательных услуг, повышение их доходности и др.), так и «внеэкономический» (улучшение качества образования, преодоление ограниченности материально-технических и кадровых ресурсов организации, сохранение нерентабельных курсов и др.) [1; 2]. Мотивы формируют цели интеграции, а достижение целей предпола-

гает обращение к конкретной интеграционной модели, выбор которой затрудняется многообразием моделей при отсутствии их исчерпывающей систематизации. В рамках данной статьи рассмотрены существующие подходы к типологизации интеграционных моделей и предложен авторский вариант.

Постановка проблемы разработки типологии моделей применения онлайн-курсов

Онлайн-курс рассматривается в современной педагогике как «вид электронного обучения, то есть организованный целенаправленный образовательный процесс, построенный на основе педагогических принципов, реализуемый на основе технических средств современных информационных <...> технологий и представляющий собой логически и структурно завершённую учебную единицу, методически обеспеченную уникальной совокупностью систематизированных электронных средств обучения и контроля» [3, с. 127]. Введение ОК или его элементов в образовательный процесс, реализуемый преимущественно с использованием нецифровых технологий обучения, называется интеграцией и подразумевает перестройку традиционного учебного процесса с целью наиболее эффективного использования дидактических возможностей интегрируемого педагогического средства. Масштаб требуемых изменений определяется выбранной педагогической моделью интеграции ОК, понимаемой как способ организации образовательного процесса с применением онлайн-курсов. Выбор модели осложняется отсутствием такой типологии апробированных моделей, которая позволяла бы идентифицировать модель, оценить её по различным параметрам и сравнить с другими.

Типологии моделей применения онлайн-курсов в современной педагогике

Модели интеграции ОК в образовательный процесс учебных заведений на регу-

лярной основе стали предметом изучения отечественными и зарубежными исследователями. Анализ источников показал, что представленные учёными типологии моделей применения ОК в формальном образовании описывают не все способы включения ОК в образовательный процесс. Это объясняется активной инновационной деятельностью педагогов, которые разрабатывают новые способы интеграции ОК в обучение, а также тем, что представленные в дискуссионном поле педагогики типологии и классификации интеграционных моделей разрабатываются для решения конкретных задач и являются исчерпывающими в определённом контексте.

Отечественные исследователи, обращаясь к этому аспекту цифровизации образования, ограничиваются разделением моделей на укрупнённые группы: автономное обучение с полным отказом от контактной работы со студентами (индивидуальная и сетевая модели [1]; модель «только ОК» [4–6]); смешанное обучение с сокращением аудиторных форм работы (в том числе, частичная замена очного курса на ОК [6]); использование ОК как источника дополнительных материалов, привлечение которого не изменяет объём, структуру и содержание очного курса [1; 4–6].

В зарубежной педагогике исследователи не стремятся охватить все возможности применения ОК в образовании, ограничиваясь перечислением моделей, апробированных ими на практике и описанных в научной литературе, или упорядочивая множество моделей разделением их на группы по определённому признаку. М. Израэль описывает пять моделей: полное поглощение ОК очным курсом-реципиентом; гибридное обучение с формированием дополненной онлайн-среды обучения; индивидуальная работа студента с выбранным им для прохождения ОК; смешанное обучение с использованием нескольких ОК; гибридное обучение с полной или частичной интеграцией нескольких ОК [7]. Оригинальную типологию представляют Ш.Ж. Канг и его коллеги, которые описы-

вают три базовые интеграционные модели, различные по степени автономности обучающихся: гибкий курс (*soft classroom*) без обязательного посещения аудиторных занятий и без текущего контроля; гибридный курс (*hybrid classroom*) с еженедельным контролем успеваемости обучающихся; аудиторный курс с использованием ОК (*hard classroom*) с обязательным посещением аудиторных занятий и еженедельной проверкой успеваемости обучающихся [8]. Изучая возможности применения ОК в традиционном обучении, К. Дельгадо-Клоос и его коллеги описали модели, апробированные ими на практике: *Local Digital Prelude*; *Flipping the Classroom*; *Canned digital teaching with face-to-face tutoring*; *Face-to-face and canned teaching*; *Face-to-face teaching with remote tutoring*; *Canned digital teaching with remote tutoring*. Учёные отмечают, что возможности гибридации обучения не исчерпываются рассмотренными ими вариантами [9]. Исследователи Б. Товен-Линдси и её коллеги, учитывая долю и роль ОК в реализации дисциплины, выделяют три базовые модели использования ОК в образовательном процессе, соответствующие аналогичным моделям электронного обучения: поддержка дисциплины онлайн-курсом, смешанное обучение и полная замена дисциплины онлайн-курсом [10]. М.Б. Хорн акцентирует внимание на особенностях педагогического дизайна и описывает шесть моделей смешанного обучения (*Face-to-Face Driver*, *Rotation Model*, *Flex Model*, *Online Lab*, *Self-Blend Model*, *Online Driver Model*), отмечая существование и других, не вошедших в разработанную им типологию [11]. М. Перез-Сангустин и её коллеги анализируют модели интеграции ОК в образовательный процесс, обращая внимание на дополнительные поддержки, которые несёт образовательная организация, разрабатывающая и реализующая ОК в смешанном обучении [12].

В зависимости от соответствия контента и графика ОК учебной программе и от объёма обеспечиваемой поддержки обучающихся (педагогической, методической и

технической) исследователи выделяют четыре гибридные модели применения ОК в смешанном (гибридном) обучении: *MOOCs as a Service* (ОК как вспомогательное средство), *MOOCs as a Replacement* (ОК как замена очного курса), *MOOCs as a Driver* (ОК как «двигатель» очного курса) и *MOOCs as an Added Value* (ОК как дополнительное преимущество). К. Сэндин также разделяет все модели на три категории: на основе институционального включения ОК в образовательный процесс потребителя путём приобретения лицензии на его контент у разработчика; на основе договора между организациями о взаимном использовании разработанных ими ОК и признании полученных обучающимися кредитов для перезачёта результатов обучения; на основе признания (перезачёта) образовательной организацией подтверждённых сертификатом кредитов, полученных обучающимся, самостоятельно изучившим ОК [13].

Разработка типологии интеграционных моделей как педагогическая задача

Результаты анализа литературных источников показывают, что к настоящему моменту в педагогической науке не сложилось единого подхода к типологизации моделей применения ОК в образовательном процессе, несмотря на то что этот аспект является значимым для гибридации обучения. Составление типологии интеграционных моделей остаётся открытым вопросом и сохраняет актуальность, поскольку имеет как научное, так и практическое значение.

Типология представляет собой инструмент, применяемый при решении задач упорядочивания и систематизации индивидуальных мнений, подходов, взглядов, а в нашем случае – задач выявления многообразия интеграционных моделей, предсказания появления новых с заданными параметрами или определения направления их разработки. Названные задачи в большей степени имеют значение для развития теории электронного обучения.

Обращение к типологии целесообразно при решении таких задач, как выбор типа ин-

тегративной модели, наилучшим образом соответствующей конкретным условиям; оценка конкретной модели, сравнение её с другими, получение информации об особенностях, присущих данному типу моделей; прогнозирование развития ситуации и возникновения рисков на основе информации о типовых параметрах модели и условиях реализации образовательного процесса в конкретной организации; подбор на основе заданных параметров интеграционной модели другой модели, имеющей аналогичные или отличающиеся свойства. Указанные задачи связаны с практической стороной цифровизации образовательного процесса. Выбор модели является одной из самых важных задач, поскольку её реализация сопряжена с затратами ресурсов образовательной организации на перестройку образовательного процесса, что непосредственно влияет на его особенности и результаты. Выбор модели необходимо делать с учётом тех условий, в которых осуществляется образовательный процесс в данной конкретной организации, с учётом того, какие курсы будут встраиваться в образовательный процесс и какие задачи посредством этих курсов будут решаться. Например, разные модели подходят для курсов, вводимых для сохранения узкоспециализированных элективных дисциплин, привлекающих малое число обучающихся, и для курсов типа *drop-and-recovery*, предназначенных для самостоятельного освоения студентами, возобновляющими досрочно прерванное обучение. В первом случае может быть использована сетевая модель с частичной поддержкой для группы определённого состава, а во втором – несетевая модель с тьюторской поддержкой для группы с неопределённой численностью и составом. Необходимость выбора связана и с такими задачами, как оценка модели, подбор модели-аналога или модели-антипода, прогнозирование особенностей образовательного процесса при использовании конкретной модели интеграции, выявление и снижение возможных рисков, таких как рост затрат,

снижение уровня образовательных результатов и/или удовлетворённости обучающихся получаемым образованием и др.

Заметим, что для решения конкретной практической задачи недостаточно установить тип применяемой или востребованной модели. Установление типа модели даёт информацию о её общих параметрах, но не позволяет выявить и продемонстрировать её уникальное своеобразие, поскольку ни одна модель не представляет тип в чистом виде.

Разработка типологии моделей интеграции онлайн-курсов

При разработке типологии мы ставили перед собой задачу систематизировать существующие интеграционные модели, опираясь на понимание модели интеграции как способа организации образовательного процесса. В соответствии с поставленной задачей были выделены три параметра, каждый из которых связан с одним из аспектов образовательного процесса: организация образовательного процесса, содержание образования и особенности взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Типологизацию интеграционных моделей ОК следует начать с рассмотрения того, *как использование ОК организовано в вузе*: на уровне нормативно нерегулируемых частных инициатив студентов и преподавателей или централизованно, на основе принятых управленческих решений, зафиксированных в соответствующих локальных положениях и приказах. Такой подход позволяет разделить все модели на две группы: институциональные, официально установленные и закреплённые в практике образовательной деятельности вуза, и неинституциональные, которые предполагают неформальное привлечение ресурсов ОК (Рис. 1). Для институциональных моделей узловым моментом является тип используемых ОК (сторонние или собственного производства) и условия их получения (передача-получение или обмен). Институциональное включение ОК предполагает, что студенты обязаны изучить

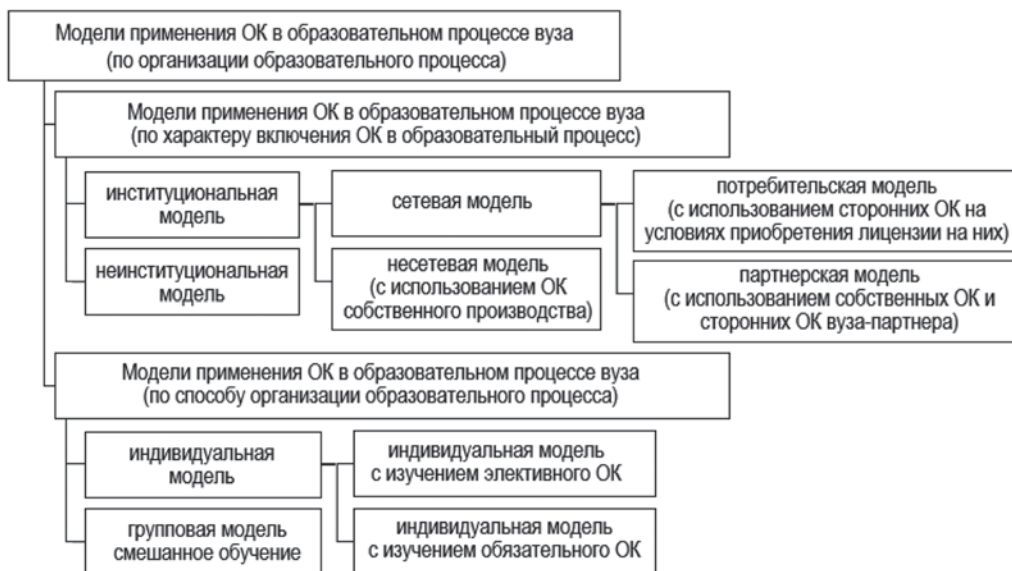


Рис. 1. Типология моделей применения онлайн-курсов по организации образовательного процесса
 Fig. 1. Typology of online courses application models based on the ways of organizing the educational process

те или иные курсы, а свобода выбора, если предполагается, носит условный характер, так как ограничена установленным перечнем разработанных или приобретённых вузом курсов. Для всех моделей важно, какой ОК проходит обучающийся – отобранный для изучения преподавателем или им самим, автономно, или материалы курса используются в смешанном обучении при работе с учебной группой.

Доля и функции контента ОК в формировании содержания обучения позволяют выделить: модель замещения, которая относится к смешанному обучению при сохранении очного взаимодействия и к модели «только ОК» в противном случае; модель встраивания (гибридную смешанную модель); модель расширения и ресурсную модель, которые могут рассматриваться как вариации в рамках модели поддержки дисциплины (Рис. 2).

Ресурсная модель предполагает обращение к контенту ОК как к электронному учебному пособию, материалы которого отбираются для изучения в соответствии с рабочей программой дисциплины и могут

быть заменены другими доступными образовательными ресурсами. В рамках ресурсной модели материалы ОК используются, а результаты его прохождения не учитываются [14], как в *MOOCs as a Service*, *MOOCs as an Added Value* [12] или *Face-to-Face and Canned Teaching* [9]. Встраивание ОК в образовательный процесс реализуется в рамках смешанного обучения без сокращения аудиторных форм работы и предполагает формирование гибридного курса, без полной перестройки которого невозможно исключение из него онлайн-компонента. По такой модели реализовано обучение с формированием дополненной онлайн-среды обучения [7; 15], с синхронизацией ОК и очного курса [14], модели *Flipping the Classroom* [9], *Rotation Model* [11] и др. Модель расширения подразумевает пролонгацию дисциплины за границы отчётного периода или выход за пределы содержания рабочей программы в текущем отчётном периоде. ОК используется как предваряющий обучение курс выравнивания / подготовки или продолжающий дисциплину дополнительный



Рис. 2. Типология моделей применения онлайн-курсов по содержанию очного и онлайн-компонентов в обучении

Fig. 2. Typology of online courses application models based on the content of full-time and online components in training

компонент, предлагаемый отдельным наиболее одарённым и мотивированным обучающимся и служащий основой для их самостоятельной научно-исследовательской или проектной работы. Примером реализации модели служит описанная К. Голотеску и др. организация обучения [16], при которой студент самостоятельно выбирает для дополнительного изучения архивный или запущенный ОК, содержательно или тематически связанный с предметом, а также варианты *Self-Blend Model* [11], *Local Digital Prelude* реализации нулевых курсов и *Canned digital teaching with face-to-face tutoring* для курсов восстановления после досрочного неудовлетворительного завершения образовательной траектории на разных уровнях обучения и др. [9]. Замена дисциплины ОК-аналогом полностью или частично происходит при использовании модели замещения. Частич-

ная замена реализуется в рамках смешанного обучения и касается учебных единиц (модуля, раздела, темы) или видов деятельности (например, лекции). Преподавание дисциплины с применением ОК означает замену относительно небольшой её части, в противном случае говорят о преподавании дисциплины на базе ОК. По модели частичной замены может быть реализовано обучение с изучением отдельных модулей ОК, дополненных учебными материалами [17], с комбинированием нескольких ОК в рамках одного предмета [14].

ОК имеет собственное содержание, формы и средства обучения, реализуемые в процессе удалённого *взаимодействия обучающихся и педагогов* с использованием цифровых интерфейсов. Интеграция ОК оказывает непосредственное влияние на все стороны образовательного процесса, в том числе на

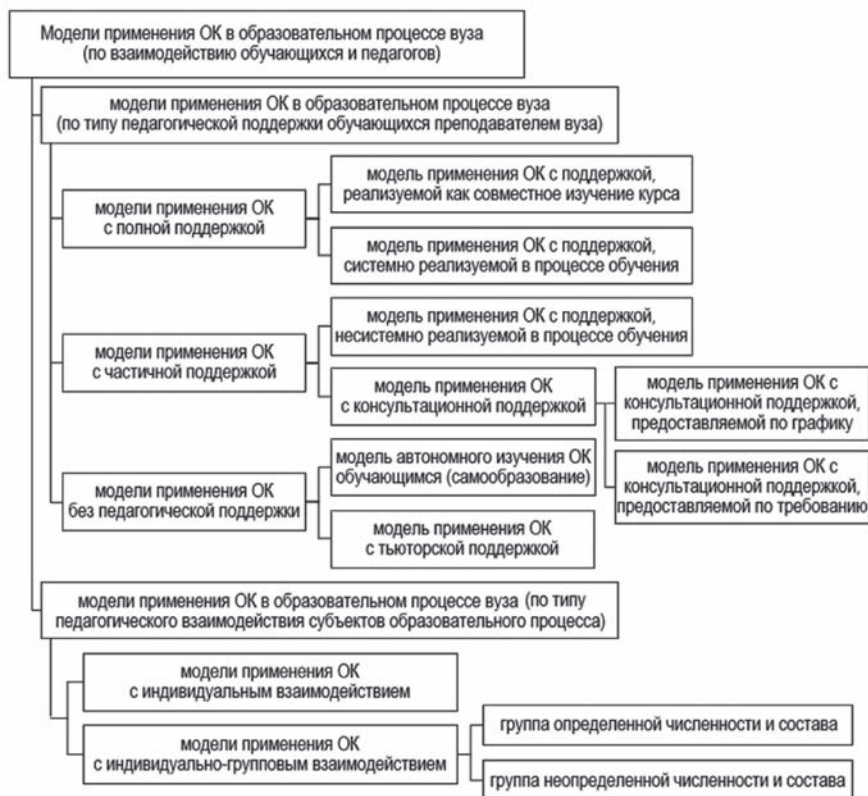


Рис. 3. Типология моделей применения онлайн-курсов по способу организации взаимодействия субъектов образовательного процесса

Fig. 3. Typology of online courses application models based on the ways of student-teacher interaction

характер взаимодействия его субъектов, через которое он реализуется и которое является его сущностной характеристикой [18]. Оно представляет собой преднамеренный длительный или временный контакт педагога и обучающихся, приводящий к появлению взаимных изменений в их поведении, деятельности, отношениях. ОК изменяет это взаимодействие, вводя в него опосредованный компонент и расширяя круг участников, к которому присоединяются, помимо преподавателя и студентов, также тьюторы, лекторы и ассистенты ОК, другие слушатели, не принадлежащие к коллективу учебной группы. Особенности взаимодействия субъектов образовательного процесса – параметр, выступающий типологическим признаком для определения не только вида ОК, но и инте-

грационной модели его включения в образовательный процесс (Рис. 3). По названному параметру все модели можно разделить на две категории: по типу педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса и по типу педагогической поддержки, оказываемой обучающимся.

По первому признаку можно выделить модели, допускающие индивидуальное взаимодействие преподавателя курса со студентами, и те, использование которых предусматривает только индивидуально-групповое взаимодействие преподавателя с группой/когортой обучающихся. Разница между этими моделями часто определяется не функционалом курса, а возможностями преподавателя курса и его ассистентов. Личное взаимодействие обучающихся с преподавателем

на ОК может быть опцией, предусмотренной для ограниченной группы лиц, выделенной по принципу их принадлежности к одной организации или сформированной из числа слушателей, оплативших эту опцию, и др.

Разные формы реализации педагогической поддержки обучающихся служат основанием для выделения моделей с педагогической поддержкой (постоянной или периодической) и моделей автономного обучения без участия педагога, не исключающих возможность поддержки слушателей тьютором [5]. Оказываемая студентам педагогическая поддержка может быть постоянной, когда очный и онлайн-курсы интегрированы, если преподаватель вуза изучает курс вместе со студентами или неформально выполняет роль второго преподавателя ОК, работающего со студентами «на местности» – в вузе. Такую поддержку получают обучающиеся при использовании моделей *Hybrid Classroom* [8], *Face-to-Face Driver* или *Flex Model* [11] и др. Периодическая (частичная) поддержка реализуется в виде консультаций (установочных, тематических, проблемных) и мероприятий, направленных на коррекцию обучения студентов или контроль усвоения ими материала, составляющего контент ОК. Такой вид поддержки характерен для моделей *Soft Classroom* [8], *Canned Digital Teaching with Face-to-Face Tutoring* [11] и др. Системно реализуемая поддержка обучающихся также может быть реализована на внешней по отношению к ОК платформе [7], с использованием программ и сервисов обмена сообщениями, мессенджеров, форумов, групп и бесед в социальных сетях [19].

Заключение

Результаты проведённого анализа научно-педагогической литературы по вопросам применения онлайн-курсов в формальном образовании позволяют сделать вывод о том, что проблема типологизации моделей применения онлайн-курсов сохраняет свою актуальность, поскольку к настоящему времени не выработан единый подход к реше-

нию указанной проблемы, а существующие авторские типологии не охватывают все возможные способы применения онлайн-курсов и слабо соотносятся друг с другом. Представленная в данной работе авторская типология является наиболее полной из существующих, но не окончательной, поскольку применение ОК в образовании проходит период институционализации в настоящее время и будет развиваться, что приведёт к появлению новых моделей. Типология даёт возможность установить принадлежность модели применения онлайн-курса к той или иной группе по одному из трёх ключевых признаков: организационные основы включения онлайн-курса в образовательный процесс, роль контента онлайн-курса в содержании обучения, взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Современные проблемы информатизации образования / И.Г. Захарова, М.П. Лапчик, Н.И. Пак, М.И. Рагулина; под ред. М.П. Лапчика. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2017. 404 с.
2. Bowen W.G. Higher Education in the Digital Age. New Jersey, USA : Princeton University Press, 2013. 192 p.
3. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 125–134.
4. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: технология проектирования учебного процесса // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 2 (58). С. 12–19.
5. Можаева Г.В. Массовые онлайн-курсы: новый вектор в развитии непрерывного образования // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 2 (58). С. 56–65.
6. Семенова Т.В., Вилкова К.А. Типы интеграции массовых открытых онлайн-курсов в учебный процесс университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 6 (112). С. 114–126. DOI: 10.15826/umpa.2017.06.080
7. Israel M.J. Effectiveness of Integrating MOOCs in Traditional Classrooms for Undergraduate Students // The International Review of Research in Open and Distance Learning. 2015. Vol. 16. No. 5. P. 133–160. DOI: 10.19173/irrodl.v16i5.2222

8. Kang S.J., Li Y., Tseng C. The Effect of Soft Classroom: A New Learning Environment Integrating MOOCs into Conventional Classrooms for College Students // ASEE 2016: Proceedings of ASEE Annual Conference & Exposition (New Orleans, USA, 26–29 June 2016). USA : ASEE, 2016. P. 165–179. DOI: 10.18260/p.26138
9. Delgado Kloos C., Muñoz-Merino P.J., Alario-Hoyos C., Ayres I.E. Mixing and Blending MOOC Technologies with Face-to-Face Pedagogies // IEEE EDUCON 2015: Proceedings of IEEE Global Engineering Education Conference (Tallinn, Estonia, 18–20 March 2015). Tallinn : IEEE, 2015. P. 967–971. DOI: 10.1109/EDUCON.2015.7096090
10. Toven-Lindsey B., Rhoads R.A., Lozano J.B. Virtually Unlimited Classrooms: Pedagogical Practices in Massive Open Online Courses // The Internet and Higher Education. 2015. Vol. 24. P. 1–12. DOI: 10.1016/j.iheduc.2014.07.001
11. Horn M.B., Staker H. The Rise of K-12 Blended Learning. Washington, USA : Innosight Institute, 2011. 17 p. URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.pdf> (дата обращения: 18.03.2021).
12. Perez-Sanagustin M., Hilliger I., Alario-Hoyos C., Delgado Kloos C. H-MOOC framework: re-using MOOCs for hybrid education // Journal of Computing in Higher Education. 2017. Vol. 29. No. 1. P. 47–64.
13. Sandeen C. Integrating MOOCs into Traditional Higher Education: The Emerging “MOOC 3.0” Era // Change: The Magazine of Higher Learning. 2013. Vol. 45. No. 6. P. 34–39. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091383.2013.842103>
14. Griffiths R., Chingos M., Mulhern C., Spies R. Interactive Online Learning on Campus: Testing MOOCs and other platforms in hybrid formats in the University System of Maryland. Maryland : ITHAKA, 2014. 79 p. DOI: <https://doi.org/10.18665/sr.22522>
15. Firmin R., Schiorring E., Whitme, J., Willett T. Case Study: Using MOOCs for Conventional College Coursework // Distance Education. 2014. Vol. 35. No. 2. P. 178–201. DOI: 10.1080/01587919.2014.917707
16. Holotescu C., Grossecck G., Cretu V., Naaji, A. Integrating MOOCs in Blended Courses // eLSE 2014: Proceedings of the 10th International Scientific Conference of eLearning and Software for Education (Bucharest, Romania 24–25 April 2014). Bucharest, 2014. P. 243–250. DOI: 10.12753/2066-026X-14-034
17. Bruff D.O., Fisher D.H., McEwen K.E., Smith B.E. Wrapping a MOOC: Student Perceptions of an Experiment in Blended Learning // Journal of Online Learning and Teaching. 2013. Vol. 9 (2). P. 187–199. URL: https://jolt.merlot.org/vol9no2/bruff_0613.htm (дата обращения: 18.03.2021).
18. Bates A.W. Teaching in a Digital Age. Guidelines for designing teaching and learning. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd., 2019. 617 p. URL: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage> (дата обращения 30.12.2019).
19. Lazarus J. Hacking the MOOC: Towards a Post-digital Pedagogy of Critical Hope // Postdigital Science and Education. 2019. Vol. 1. P. 391–412. DOI: 10.1007/s42438-019-00063-w

Статья поступила в редакцию 09.01.21

После доработки 17.02.21

Принята к публикации 10.03.21

References

1. Lapchik, M.P. (Ed) et al. (2017). *Sovremennye problemy informatizatsii obrazovaniya* [Modern Problems of Education Informatization]. Omsk: Omsk State Pedagogical Univ. Publ., 404 p. (In Russ.).
2. Bowen, W.G. (2013). *Higher Education in the Digital Age*. New Jersey, USA: Princeton University Press. 192 p.
3. Grechushkina, N.V. (2018). Online Course: Definition and Classification. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 6, pp. 125–134. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Veledinskaya, S.B., Dorofeeva, M.Yu. (2015). Blended Learning Course Design Technology. *Otkrytoe i Distantcionnoe Obrazovanie = Open and Distance Education*. No. 2 (58), pp. 12–19. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Mozhaeva, G.V. (2015). Massive Open Online Courses: New Vector in the Development of Continuing Education. *Otkrytoe i Distantcionnoe Obrazovanie = Open and Distance Education*. No. 2 (58), pp. 56–65. (In Russ., abstract in Eng.).

6. Semenova, T.V., Vilkova, K.A. (2017). Types MOOC Integration into Universities' Educational Process. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 6, pp. 114-126, doi: 10.15826/umpa.2017.06.080 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Israel, M.J. (2015). Effectiveness of Integrating MOOCs in Traditional Classrooms for Undergraduate Students. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 16, no. 5, pp. 133-160, doi: 10.19173/irrodl.v16i5.2222
8. Kang, S.J., Li, Y., Tseng, C. (2016). The Effect of Soft Classroom: A New Learning Environment Integrating MOOCs into Conventional Classrooms for College Students. In: *Proceedings of ASEE Annual Conference & Exposition*, New Orleans, USA, 26–29 June 2016, pp. 165-179, doi: 10.18260/p.26138
9. Delgado Kloos, C., Muñoz-Merino, P.J., Alario-Hoyos, C., Ayres, I.E. (2015). Mixing and Blending MOOC Technologies with Face-to-Face Pedagogies. In: *Proceedings of IEEE Global Engineering Education Conference*, Tallinn, Estonia, 18–20 March 2015, pp. 967-971, doi: 10.1109/EDUCON.2015.7096090
10. Toven-Lindsey, B., Rhoads, R.A., Lozano, J.B. (2015). Virtually Unlimited Classrooms: Pedagogical Practices in Massive Open Online Courses. *The Internet and Higher Education*. Vol. 24, pp. 1-12, doi: 10.1016/j.iheeduc.2014.07.001
11. Horn, M.B., Staker, H. (2011). *The Rise of K-12 Blended Learning*. Washington, USA : Innosight Institute, 2011. 17 p. Available at: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.pdf> (accessed 18.03.2021).
12. Perez-Sanagustin, M., Hilliger, I., Alario-Hoyos, C., Delgado Kloos, C. (2017). The H-MOOC Framework: Reusing MOOCs for Hybrid Education. *Journal of Computing in Higher Education*. Vol. 29, no. 1, pp. 47-64.
13. Sandeen, C. (2013). Integrating MOOCs into Traditional Higher Education: The Emerging "MOOC 3.0" Era. *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol. 45, no. 6, pp. 34-39, doi: <https://doi.org/10.1080/00091383.2013.842103>
14. Griffiths, R., Chingos, M., Mulhern, C., Spies, R. (2014). *Interactive Online Learning on Campus: Testing MOOCs and Other Platforms in Hybrid Formats in the University System of Maryland*. Maryland : ITHAKA. 79 p., doi: <https://doi.org/10.18665/sr.22522>
15. Firmin, R., Schiorring, E., Whitmer, J., Willett, T. (2014). Case Study: Using MOOCs for Conventional College Coursework. *Distance Education*. Vol. 35, no. 2, pp. 178-201, doi: 10.1080/01587919.2014.917707
16. Holotescu, C., Grosseck, G., Cretu, V., Naaji, A. (2014). Integrating MOOCs in Blended Courses. In: *Proceedings of the 10th International Scientific Conference of eLearning and Software for Education*, Bucharest, Romania 24-25 April 2014, pp. 243-250, doi: 10.12753/2066-026X-14-034
17. Bruff, D.O., Fisher, D.H., McEwen, K.E., Smith, B.E. (2013). Wrapping a MOOC: Student Perceptions of an Experiment in Blended Learning. *Journal of Online Learning and Teaching*. Vol. 9 (2), pp. 187-199. Available at: https://jolt.merlot.org/vol9no2/bruff_0613.htm (accessed 18.03.2021).
18. Bates, A.W. (2019). *Teaching in a Digital Age. Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Vancouver, B.C. : Tony Bates Associates Ltd., 617 p. Available at: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage> (accessed 18.03.2021).
19. Lazarus, J. (2019). Hacking the MOOC: Towards a Postdigital Pedagogy of Critical Hope. *Post-digital Science and Education*. Vol. 1, pp. 391-412, doi: 10.1007/s42438-019-00063-w

*The paper was submitted 09.01.21
Received after reworking 17.02.21
Accepted for publication 10.03.21*

Электронная обучающая платформа и педагогический мониторинг в условиях цифровой трансформации

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-131-138

Хаперская Алена Васильевна – ст. преподаватель Школы инженерного предпринимательства, haperskaya@tpu.ru

Минин Михаил Григорьевич – д-р пед. наук, проф., minin@tpu.ru

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

Адрес: 634034, г. Томск, ул. Ленина, 30

***Аннотация.** В статье рассматривается влияние современных технологий, в том числе искусственного интеллекта, на качество критериально-диагностического аппарата системы педагогического мониторинга. Отмечается востребованность автоматизированных инструментов оценки уже имеющихся компетенций слушателя, необходимых для традиционного освоения дисциплины, а также автоматизированных диагностических систем для формирования индивидуального маршрута обучения в условиях цифровизации. Авторами разработаны методы обеспечения автоматизированного процесса педагогического мониторинга с технической и педагогической стороны, описываются принципы работы диагностических систем и приводятся примеры их реализации. Рассматриваются перспективы применения системы автоматизированного педагогического мониторинга в контексте кейс-технологий и проектной деятельности в условиях электронной среды, в частности, представлен метод экспертной оценки с использованием теории образов и машинного обучения. В статье утверждается, что электронная дидактика позволяет расширить спектр возможностей педагогического мониторинга в условиях цифровизации при сохранении принципов традиционной педагогики. Учитывая, что существует огромное многообразие различных зарубежных и отечественных агрегаторов онлайн-курсов, авторы отмечают важность разработки технологии, которая обеспечит подборку курсов по запросу слушателя для сокращения временных затрат на этот процесс.*

***Ключевые слова:** цифровая трансформация, электронное обучение, индивидуальный маршрут обучения, автоматизированный педагогический мониторинг, обучающая платформа, матрица компетенций, автоматизированные инструменты оценки компетенций, проектная деятельность, кейс-технология, метод Template matching*

***Для цитирования:** Хаперская А.В., Минин М.Г. Электронная обучающая платформа и педагогический мониторинг в условиях цифровой трансформации // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 131-138. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-131-138*

E-Learning Platform and Pedagogical Monitoring in the Context of Digital Transformation

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-131-138

Alena V. Khaperskaya – Senior lecturer of the School of Engineering Entrepreneurship, haperskaya@tpu.ru

Mikhail G. Minin – Dr. Sci. (Education), Prof., minin@tpu.ru
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

Address: 30, Lenin prosp., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract. Upholding the quality of education in the absence of face-to-face contact requires an environmental approach and the creation of the unified online space and eLearning platform. The article makes the case for the relevance of creating automated tools for assessing the existing competencies of a listener necessary to form an individual learning route. The authors have developed methods for providing an automated pedagogical monitoring, described the principles of work of the automated diagnostic systems, and also gave the examples of its implementation. The suggested method combining key words and Template matching enables to optimize the eLearning platform. The article considers the possibilities of the system of automated pedagogical monitoring application when using the case technologies and students' project work remotely in an electronic environment. In particular, the implementation of an expert assessment method using image theory and machine learning is presented. The article argues that electronic didactics makes it possible to expand the functionalities of pedagogical monitoring in conditions of digitalization, while maintaining the principles of traditional pedagogy. Taking into account the fact that there is a huge variety of different foreign and domestic aggregators of online courses it is necessary to develop a technology providing a selection of on-demand courses to reduce the time expenditure.

Keywords: digital transformation, e-Learning, individual learning route, automated pedagogical monitoring, eLearning platform, competency matrix, automated diagnostic tools, project work, case technologies

Cite as: Khaperskaya, A.V., Minin, M.G. (2021). E-Learning Platform and Pedagogical Monitoring in the Context of Digital Transformation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 131-138, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-131-138 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Для сохранения качества подготовки студентов в отсутствие контактов лицом-к-лицу требуется использование средового подхода и разработка единого онлайн-пространства или электронной обучающей (ЭО) платформы, которая в качестве педагогического мониторинга не только проводила бы тестовые проверки усвоенных знаний, но и обрабатывала естественный язык с использованием технологий машинного обучения и

искусственного интеллекта (ИИ). Огромным преимуществом данной платформы является то, что она адаптируется в соответствии с образовательным маршрутом студента. Казалось бы, разработка электронных обучающих платформ с использованием возможностей ИИ – это задача исключительно ИТ-специалиста, но тогда возникает вопрос: почему в век развития нейронных систем, машинного обучения и искусственного интеллекта так сложно оценить компетенции

при использовании кейс-технологий или проектной деятельности? Потому что это требует создания определённых условий, в первую очередь – педагогических, нормативных, методических, пространственных, технических. Обеспечить такие условия для ИТ-специалиста крайне сложно – в отличие от преподавателя. К тому же адаптивное обучение использует базовые алгоритмы искусственного интеллекта, которые может освоить любой преподаватель. В связи с этим предлагается ряд решений при организации педагогического мониторинга проектной деятельности студентов и использовании кейс-технологий для оценки полученных компетенций студентов.

Структура электронной обучающей платформы

Большой вклад в изучение ИИ в области образования внесли зарубежные учёные [1–9]. Они считают, что необходимо отслеживать прежде всего технологические изменения, так как прикладная, практико-ориентированная сторона учебного процесса, связанная с требованиями работодателей к выпускникам, всегда меняется быстрее.

Формирование машинного обучения как направления, в рамках которого были объединены методы «обнаружения данных», – с одной стороны, ранее неизвестных, нетривиальных, но практически полезных, а с другой – доступных для интерпретации, необходимых для принятия решений в различных сферах человеческой деятельности», началось в конце 80-х начале 1990-х гг. Идеологом движения стал Г. Пятецкий-Шапиро, который ввёл соответствующий термин в 1989 г. Исследователи использовали различные современные методы диагностики компетенций, процедуры разработки методик их оценки [10–15]. Ими же была отмечена невозможность оценки компетенций в процессе самообучения, полученной в ходе проектной деятельности или при прохождении кейса.

Суть проблемы. Анализ научно-методической литературы показал, что на сегодня

разработано множество механизмов, реализующих функционал сбора, мониторинга и поиска информации для реализации образовательного процесса, но нет единого комплекса и онлайн-пространства, содержащего в себе функции подбора заданий по заданному алгоритму для развития компетенций и диагностики их сформированности.

Предлагаемые меры. Анализ методов организации дистанционного обучения и самостоятельной деятельности студентов в условиях цифровой трансформации позволил в качестве методологической основы обучения выделить следующие элементы электронной обучающей платформы.

1. Пространство для комфортного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса для ведения проектной деятельности и использования кейс-технологий.

2. Доступ к информационно-образовательному фонду (создание базы данных материалов).

3. Методика диагностики уже имеющихся компетенций обучаемого и требующихся при изучении дисциплины (создание баз данных уже имеющихся компетенций студентов, автоматическое формирование базы данных по полученной компетенции в процессе проектной деятельности или выполнения кейса).

4. Педагогический мониторинг (обеспечение соответствия базы данных матрице компетенций согласно ФГОС).

5. Построение индивидуального образовательного маршрута.

Электронная обучающая платформа схематично изображена на *рисунке 1*.

Мы предлагаем включить и интегрировать в функционал платформы следующие коммуникативные элементы:

- методы взаимодействия участников (форум, онлайн-чат, видеоконференции, пробные проекты, автоматизированную диагностику, кейс-методы, сетевые ролевые игры, онлайн-вебинары);

- методы самообучения при работе с базой обучающих материалов (видео, аудио,

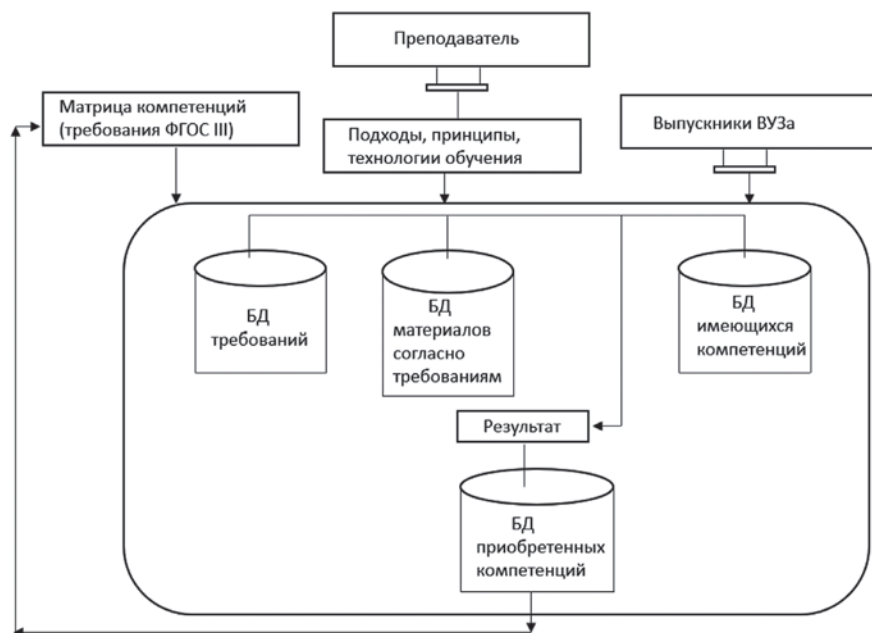


Рис. 1. Структурная схема электронной обучающей платформы

Fig. 1. The structure of eLearning platform

презентации, вебинары, кейсы в текстовом формате, включая базу данных экспертных оценок, открытые курсы LMS);

- методы с использованием web-технологий (wiki – групповую дистанционную работу, интегрированные учебные пакеты, блоги);

- организационно-педагогическое сопровождение.

Для ведения проектной деятельности и использования кейс-технологий необходимо включение в платформу:

- 1) адаптивных систем, в которых интерфейс или контент может быть адаптирован (автоматически или вручную) под конкретного пользователя;

- 2) игровых элементов, использующих игровой элемент (например, инструменты геймификации);

- 3) инструментов, которые предоставляют доступный контент для формирования специальных навыков;

- 4) виртуального агента для поддержки учащегося;

- 5) доступного интуитивно понятного интерфейса платформы.

Доступ к информационно-образовательному фонду, расположенному на платформе, связан с унифицированной, разработанной для ФГОС матрицей компетенций. Функции информационно-образовательного фонда:

- структурирование и сведение материалов к единой базе, соответствующей матрице компетенций;

- создание и внедрение электронных учебно-методических материалов в различных форматах, обеспечивающих возможность выбора стратегий обработки и усвоения материала;

- непрерывное обновление и совершенствование учебно-методической базы за счёт программно-аппаратных средств обучения.

Алгоритм применения машинного обучения и ИИ для организации процесса автоматизированного формирования компетенций и методов их оценки. Чтобы организовать индивидуальный маршрут с использованием теории машинного обучения,

преподавателю достаточно сформировать базу данных компетенций (список компетенций), которые студент сможет приобрести при прохождении кейса. После того как студент представит полный развёрнутый ответ при кейсовой или проектной деятельности, его результат сравнивается машиной с результатом экспертной оценки. Так как преподаватель, согласно учебной программе, формирует список кейсовых заданий в соответствии с компетенцией, которую необходимо развить, то машине не требуется это идентифицировать. Основная проблема состоит в том, как обеспечить педагогический мониторинг при самостоятельном обучении, когда производится сравнение ответа обучающегося и экспертной оценки. Важно оценить, насколько точно функции электронной платформы с использованием ИИ позволяют определить результат обучающегося и сравнить его с экспертным мнением. При проведении эксперимента был использован метод сопоставления шаблонов Template matching для обработки и сравнения результатов. Таблица 1 отражает результат, полученный при использовании данного метода. В таблице есть слова, являющиеся следствием машинной обработки, но они читаются, и с высокой степенью достоверности можно сказать, какое слово обрабатывалось электронной платформой при идентификации результата обучающегося.

Такой метод придаёт электронной обучающей платформе следующие функциональные возможности: отображение списка компетенций благодаря адаптированному под пользователя интерфейсу, что обеспечивает подбор бизнес-кейсов и деловых игр, которые нужно выполнить для развития выбранной компетенции; определение уровня имеющейся компетенции и потенциала её роста.

Во избежание формализации и унификации знаний, снижения их разнообразия платформа обеспечивает интеллектуальный поиск документов, содержащих бизнес-кей-

Таблица 1
Пример обработки базы данных компетенций преподавателя машиной при использовании метода Template matching

Table 1
An example of machine processing a teacher's database of competencies using Template matching method

Слово	Ядро слова
1	Развитие
2	способности
3	активности
4	коммуникационных
5	активностей
6	коммуникационной
7	эффективности

сы, деловые игры, проекты, которые могут способствовать развитию требуемых компетенций (создаётся база ключевых слов и база материалов, которой соответствуют ключевые слова). Показатели взаимосвязи между уже имеющимися компетенциями, полученными в рамках средне-специального или высшего образования, в ходе практической работы, прохождения онлайн-курсов, тренингов и др., и новыми, заданными в ФГОС методом создания расчёта коэффициента корреляции между ними, определяют степень взаимодействия между процессами освоения навыков для соответствия матрице компетенций.

Многие авторы в своих работах предлагают ряд методов, с помощью которых можно реализовать поиск кейсов в соответствии с требуемой компетенцией, например, метод кластеризации, метод латентно-семантического алгоритма. Между тем экспериментально выявлено, что описанный выше метод Template matching даёт более чёткие результаты. С помощью информационно-технологических методов в педагогике можно выстраивать траекторию индивидуального обучения учащегося, а также сократить и оптимизировать работу педагога (подача материала, диагностика знаний, выстраивание коммуникаций, создание групп, обеспечение интерактивности).

Заключение

Предлагаемая ЭО-платформа, в частности метод, комбинирующий использование ключевых слов и сопоставление с шаблонами (Template matching), в значительной степени лишена недостатков. В проектной деятельности студентов с применением преподавателем кейс-технологий этот метод позволяет:

- организовать подбор команды для групповой работы на ЭО-платформе;
- подобрать проект и команды друг к другу;
- использовать матрицу компетенций как эталон для сравнения уровня развития компетенций до и после проектной деятельности и использования кейс-технологий;
- настроить педагогический мониторинг в платформе таким образом, чтобы студент мог оценить уровень как имеющихся компетенций, так и приобретённых самостоятельно в процессе выполнения проекта или кейса;
- обеспечить индивидуализацию и персонализацию процесса обучения (оптимальные методы, формы и приёмы обучения, в том числе организацию проектной деятельности студентов, использование потенциала электронного обучения и др.) за счёт:

1) большого объёма учебного материала и его доступности;

2) вариативности форматов и форм представления образовательного контента (включение асинхронных элементов электронного обучения, предложение широкого спектра типов заданий др.). Чем больше вариаций управления контентом, тем больше у обучающихся возможностей продемонстрировать свои знания и развить необходимые компетенции;

3) разнообразия форм интерактивного взаимодействия субъектов информационно-педагогической платформы и элементов электронного образовательного контента;

4) регулировки темпа обучения и навигационной системы (структура, дизайн, инструментарий): использование заголовков на каждой веб-странице, чтобы организовать контент и избежать путаницы; предо-

ставление учащимся дополнительного времени для выполнения заданий;

5) проектирования готовых шаблонов для размещения широкого спектра материалов без необходимости осваивать специализированный дизайн (как слушателю, так и преподавателю);

6) гибкого образовательного контента, чтобы можно было пользоваться одной и той же образовательной программой в разных целях.

Критически важным для каждого преподавателя и обучающегося в сфере образования становится формирование ИКТ-компетенций. Даже поверхностное знание теории ИИ и машинного обучения позволяет решать множество педагогических проблем (например, педагогический мониторинг проектной деятельности и применение кейс-технологий для самообучения в условиях цифровой трансформации). Исследование показало, что для организации работы в ЭО-платформе с применением ИИ и методов машинного обучения преподавателю достаточно уметь формировать базу компетенций согласно закреплённой за ним дисциплине, загружать учебно-методические материалы в готовые шаблоны, формировать базу данных из экспертных оценок для сравнения результатов обучения с применением кейс-технологий, пользоваться различными видами инструментов коммуникации (wiki, skype, zoom т.д.).

В сфере информационных технологий наблюдается дисбаланс между требованиями рынка труда и фактической подготовкой выпускников, именно поэтому требуется менять траекторию и автоматизировать многие педагогические процессы с целью устранения отставания учебных программ от требований рынка труда. Наиболее подходящим решением является создание унифицированной электронной платформы, база данных которой имеет определённый набор компетенций, соответствующий запросам выпускников. Тем самым проектируется индивидуальный образовательный трек. Именно по этой причине сегодня появилась

множество онлайн-курсов, в частности массовых открытых онлайн-курсов (МООС). Создание ЭО-платформы с применением ИИ предоставляет в этом плане хорошие возможности.

Литература

1. Wang Z., Zhu T. An efficient learning algorithm for improving generalization performance of radial basis function neural networks // *Neural Networks*. 2000. Vol. 13. № 4-5. P. 545–553. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0893-6080\(00\)00029-0](https://doi.org/10.1016/S0893-6080(00)00029-0)
2. Schwenker F., Kestler H.A., Palm G. Three learning phases for radial basis function networks // *Neural Networks*. 2001. Vol. 14. No. 4-5. P. 439–458. DOI: 10.1016/s0893-6080(01)00027-2
3. Freitas S., Oliver M. Does E-learning Policy Drive Change in Higher Education? A case study relating models of organizational change to e-learning implementation // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2005. Vol. 27. № 1. P. 81–96. DOI: <https://doi.org/10.1080/13600800500046255>
4. Thakral S., Manbas P., Kumar C. Virtual Reality and M-Learning // *International Journal of Electronics Engineering Research*. 2010. Vol. 2. No. 5. P. 659–661. URL: <https://www.ripublication.com/Volume/ijeerv2n5.htm> (дата обращения: 19.03.2021).
5. Сингатулин Р.А., Гриценко Е.А. Применение мультиспектральных диагностических систем в виртуальной образовательной среде // *Информационные технологии в обеспечении нового качества высшего образования: Сб. науч. ст. М. : ИЦПКПС, 2010. Кн. 2. С. 246–249.*
6. Сердитова Н.Е., Луцинина Н.А., Павлова А.С. Проектный подход к организации образовательной деятельности в университете // *Высшее образование в России*. 2017. № 5. С. 141–147.
7. Than C.M., Werner J.M. Designing and Evaluating ENLearning in Higher Education: A Review and Recommendations // *Journal of Leadership and Organizational Studies*. 2005. Vol. 11. No. 2. P. 15–25. DOI: <https://doi.org/10.1177/107179190501100203>
8. Сегал А.П. «Цифра» и «цифровое общество» как симуляторы XXI века (о терминологической строгости при описании процессов коммуникации) // *Профессиональное образование в современном мире*. 2019. Т. 9. № 3. С. 2898–2908. DOI: <https://doi.org/10.15%20372/PEMW20190302>
9. Зафинова Р.С., О.А. Пырнова. Особенности и тенденции развития современного инженерного образования // *Современные исследования социальных проблем*. 2018. Т. 9. № 8-2. С. 43–46.
10. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Педагогический мониторинг результативности исследовательской деятельности обучающегося: электронное портфолио // *Высшее образование в России*. 2017. № 5 (212). С. 118–122.
11. Бершадская М.Д., Серова А.В., Чепуренко А.Ю., Зима Е.А. Компетентностный подход к оценке образовательных результатов: опыт российского социологического образования // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 2. С. 38–50. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-38-50>
12. Романова, М.Л., Карасёва А.Е. Инновационные методы диагностики поведенческого компонента компетенций и личностно-профессиональных качеств // *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. 2016. № 2. С. 285–299.
13. Андреев А.А. Педагогика в информационном обществе, или Электронная педагогика // *Высшее образование в России*. 2011. № 11. С. 113–117.
14. Шапошникова, Т.Л., Подольская О.Н., Пастухова И.П. Современные модели и методы диагностики конкурентоспособности выпускника вуза // *Научные труды Кубанского государственного технологического университета*. 2016. № 8. С. 385–398.
15. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // *Эйдос: Интернет-журнал*. 2005. № 4. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

Статья поступила в редакцию 07.06.20

После доработки 20.02.21

Принята к публикации 19.03.21

References

1. Wang, Z. & Zhu, T. (2000). An Efficient Learning Algorithm for Improving Generalization Performance of Radial Basis Function Neural Networks. *Neural Networks*. Vol. 13, no. 4-5, pp. 545-553, doi: [https://doi.org/10.1016/S0893-6080\(00\)00029-0](https://doi.org/10.1016/S0893-6080(00)00029-0)
2. Schwenker, F., Kestler, H.A., Palm, G. (2001). Three Learning Phases for Radial Basis Function Networks. *Neural Networks*. Vol. 14, no. 4-5, pp. 439-458, doi: 10.1016/s0893-6080(01)00027-2

3. Freitas, S., Oliver, M. (2005). Does E-Learning Policy Drive Change in Higher Education? A Case Study Relating Models of Organizational Change to E-Learning Implementation. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 27, no. 1, pp. 81-96, doi: <https://doi.org/10.1080/13600800500046255>
4. Thakral, S., Manhas, P., Kumar, C. (2010). Virtual Reality and M-Learning. *International Journal of Electronics Engineering Research*. Vol. 2, no. 5, pp. 659-661. Available at: <https://www.ripublication.com/Volume/ijeerv2n5.htm> (accessed 19.03.2021).
5. Singatulin, R.A., Grishchenko, E.A. (2010). [Multispectral Diagnostic Systems Application in a Virtual Learning Environment]. In: *Informatsionnye tekhnologii v obespechenii novogo kachestva vysshego obrazovaniya. Sb. nauch. st.* [Information Technologies in Providing New Quality of Higher Education: Collection of scientific papers]. Moscow : Research Centre for Quality Specialist Training Publ., vol. 2, pp. 246-249. (In Russ.)
6. Serditova, N.E., Luchinina, N.A., Pavlova, L.S. (2017). Project Approach to the Organization of Education Activities at the University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 141-147. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Than, C.M., Werner, J.M. (2005). Designing and Evaluating ENLearning in Higher Education: A Review and Recommendations. *Journal of Leadership and Organizational Studies*. Vol. 11, no. 2, pp. 15-25, doi: <https://doi.org/10.1177/107179190501100203>
8. Segal, A.P. (2019). «Digit» and «Digital Society» as Simulacra of XXI Century (On the Terminological Rigor in the Description of Communication Processes). *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*. No. 3 (9), pp. 2898-2908, doi: <https://doi.org/10.15%20372/PEMW20190302> (In Russ., abstract in Eng.).
9. Zaripova, R.S., Pynova, O.A. (2018). The Features and Development Trends of Modern Engineering Education. *Russian Journal of Education and Psychology*. Vol. 9, no. 8-2, pp. 43-46. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Boronenko, T.A., Fedotova, V.S. (2017). Pedagogical Monitoring of Student Research Activity Performance Via Electronic Portfolio. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5 (212), pp. 118-122. (In Russ., abstract in Eng.).
11. Bershadskaya, M.D., Serova, A.V., Chepurensky, A.Yu., Zima, E.A. (2019). Competence-Based Approach to Learning Outcomes Assessment: Russian Experience in Sociological Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 38-50, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-38-50> (In Russ., abstract in Eng.).
12. Romanova, M.L., Karaseva, A.E. (2016). Innovative Methods of Assessment of Behavior Component of Competencies and Personally-Professional Abilities. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta = Scientific Works of the Kuban State Technological University*. No. 2, pp. 285-299. (In Russ., abstract in Eng.).
13. Andreev, A.A. (2011). Pedagogy in the Information Society. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11, pp. 113-117. (In Russ., abstract in Eng.).
14. Shaposhnikova, T.L., Podol'skaya, O.N., Pastukhova, I.P. (2016). Modern Models and Assessment Method of Higher Educational Establishment Graduate Competitiveness. *Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta = Scientific Works of the Kuban State Technological University*. No. 8, pp. 385-398. (In Russ., abstract in Eng.).
15. Khutorskoy, A.V. (2005). [Technology of Designing General and Subject-Based Competencies]. *Eidos – Internet Journal*. No. 4. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (In Russ.).

*The paper was submitted 07.06.20
Received after reworking 20.02.21
Accepted for publication 19.03.21*

Балльно-рейтинговая система: достоинства и недостатки

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-139-145

Мальцева Наталья Николаевна – канд. филос. наук, maltseva@bsu.edu.ru

Пеньков Виктор Евгеньевич – д-р филос. наук, penkov@bsu.edu.ru

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Россия

Адрес: Россия 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85

***Аннотация.** Статья посвящена одной из актуальных проблем современного образования – оценке уровня знаний студентов с использованием балльно-рейтинговой системы. Анализируются различные подходы к определению данного феномена, и на основе их анализа авторы приходят к выводу, что использование БРС решает несколько важных задач. Во-первых, она помогает более тонко оценивать уровень знаний студентов за счёт увеличения максимального возможного количества баллов. Во-вторых, она даёт возможность оценить отдельные виды работы. В-третьих, БРС стимулирует студентов качественно работать по освоению нового в течение всего семестра. Авторы также проводят анализ недостатков данной системы оценки знаний. К таковым можно отнести: риск необъективной оценки; формирование индивидуализма, когда каждый заинтересован только в личном росте; доминирование письменной проверки над устным ответом и использование тестовых заданий, которые позволяют определить только исходный понятийный уровень дисциплины, не раскрывая проблемной, концептуальной глубины знаний, не выявляя студентов, мыслящих нестандартно, творчески. Далее путём мысленного эксперимента рассматриваются различные педагогические ситуации, при которых формальное использование балльно-рейтинговой системы приводит к необъективным результатам. В статье предлагаются конкретные меры по совершенствованию балльно-рейтинговой системы для более объективной оценки сформированности компетенций у студентов высших учебных заведений: 1) на итоговое зачётное мероприятие запланировать не менее 50% от общего числа баллов; 2) на итоговую аттестацию выносить небольшое число вопросов, что позволит, с одной стороны, сэкономить время и силы студентов, а с другой – освоить материал на более глубоком уровне; 3) нужно вести двойной учёт – общее число баллов по БРС и оценка на итоговой аттестации по предмету; 4) необходимо предусмотреть возможность «переброски» баллов с одного вида работ на другой. В заключение авторы делают вывод, что балльно-рейтинговая система имеет свои достоинства и недостатки, и соблюдая вышеописанные правила, можно усилить первые и ослабить вторые. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что полный переход на БРС с отказом от традиционных методов проверки знаний представляется целесообразным.*

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система, оценка уровня знаний, компетентность, тестирование, качество знаний

Для цитирования: Мальцева Н.Н., Пенков В.Е. Балльно-рейтинговая система: достоинства и недостатки // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 139-145. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-139-145

Point-Based Grading System: Advantages and Disadvantages

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-139-145

Natalia N. Maltseva – Cand. Sci. (Philosophy), maltseva@bsu.edu.ru

Viktor E. Penkov – Dr. Sci. (Philosophy), penkov@bsu.edu.ru

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia

Address: 85, Pobedy str., Belgorod, 308015, Russian Federation

Abstract. One of the vital issues of modern education is assessing the level of students' knowledge using a point-based grading system. Various approaches to definition of this phenomenon have been examined, and based on their analysis, the authors have come to the conclusion that the use of PBGS solves several important problems. First, it helps to evaluate students' knowledge more accurately by increasing the maximum possible number of points. Second, it provides a possibility to evaluate individual work activities. Third, it encourages students to work hard to master new material throughout the semester. The authors have also scrutinized the disadvantages of this knowledge assessment system. These include: the risk of a biased judgment; fostering individualism when everyone is interested only in his/her personal growth; dominance of the written test over the oral answer; and the use of test tasks, which allows one to determine only the initial conceptual level of the subject without revealing the problematic, conceptual depth of knowledge, without identifying creative minds who can think outside the box. Then, through a mental experiment, various pedagogical situations have been assessed in which a formal use of a point-based grading system leads to biased results. The article proposes specific measures to improve the point-based grading system, so as to achieve a more objective assessment of competence level in students of higher educational institutions: 1) at least 50% of the total score should be planned for the final test event; 2) the final certification should include a small number of questions, which will allow, on the one hand, to save students' time and effort, and, on the other, to master the material in depth; 3) dual accounting should be helpful – of the total number of points in the PBGS and of the final certification grades in the subject; 4) it is necessary to provide for an option to “transfer” points from one kind of work to another. In closing, the authors conclude that a point-based grading system has its own advantages and disadvantages, and, adhering to the above rules, it is possible to strengthen the former and weaken the latter. However, it should be emphasized that a complete switch to the PBGS and break with the traditional methods of testing knowledge seem inappropriate.

Keywords: point-based grading system, knowledge assessment, competence assessment, testing, quality of knowledge

Cite as: Maltseva, N.N., Penkov, V.E. (2021). Point-Based Grading System: Advantages and Disadvantages. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 139-145, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-139-145 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В настоящее время российское образование претерпевает большие изменения, что ведёт к необходимости использования инновационных подходов к организации учебного процесса и оценки знаний студентов. Одним из таких нововведений является балльно-рейтинговая система (БРС), которая позволит «создать благоприятные условия для проявления и стимулирования личностного потенциала всех участников образовательного взаимодействия и контроля учебных достижений студентов» [1, с. 54].

Постановка проблемы

Анализ современной научной литературы, посвящённой данному вопросу, показывает, что имеют место разные подходы к определению и оценке значимости балльно-рейтинговой системы. Так, И.В. Кочетова рассматривает БРС как систему «поэтапного оценивания уровня освоения основной образовательной программы по направлению (специальности) высшего профессионального образования с использованием модульного принципа разбиения учебной дисциплины» [2, с. 17]. В соавторской работе С.М. Крамер, Ю.Е. Гориной и Н.В. Хомяковой БРС предстаёт как «метод комплексной оценки и управления качеством учебной работы студента» [3, с. 194]. В другой соавторской работе она рассматривается как «комплекс мероприятий, обеспечивающих проверку качества учебной работы студентов при освоении ими основных образовательных программ» [4, с. 71]. Можно говорить о том, что балльно-рейтинговая система решает несколько важных задач: во-первых, помогает более тонко оценивать уровень знаний студентов за счёт увеличения максимально возможного количества баллов; во-вторых, даёт возможность оценить отдельные виды работы, что существенно важно для формирования умения излагать и использовать изучаемый материал в различных жизненных ситуациях; в-третьих, стимулирует

студентов качественно работать по освоению нового в течение всего семестра.

По мнению многих отечественных авторов [5–7], основной целью рейтинговой системы является комплексная оценка знаний студентов, которая повышает их мотивацию к систематической и качественной работе в течение всего периода обучения данной дисциплине. Непрерывный контроль знаний на всех этапах обучения, а также прозрачность механизма формирования итоговой оценки позволяют достичь следующих результатов:

1) студент может самостоятельно контролировать процесс обучения и избегать нежелательных ситуаций;

2) студент приобретает свободу выбора тактики обучения;

3) у преподавателя появляется возможность ранжировать студентов по успеваемости (решается проблема «тройка тройке рознь»);

4) благодаря балльной оценке учебные заведения получают существенную информацию об эффективности обучения;

5) снижается вероятность возникновения в студенческой среде тенденциозных суждений о предвзятости преподавателей, которыми могут сопровождаться традиционные зачётные и экзаменационные сессии.

По мнению специалистов [9; 10], внедрение БРС оценки качества обучения сопряжено с рядом рисков психологического и организационного характера. Во-первых, существует риск необъективной оценки. Во-вторых, индивидуализация может превратиться в индивидуализм: каждый заинтересован только в личном росте. В-третьих, доминирование письменной проверки над устным ответом и использование тестовых заданий позволяют определить только исходный понятийный уровень дисциплины, не раскрывая проблемной, концептуальной глубины знаний, не выявляя студентов, мыслящих неординарно, творчески.

Но главным недостатком является то, что «студент теперь стремится не к получению знаний и не приобретению компетенций,

о которых мы так много говорим, а к получению максимального количества баллов любым способом» [11, с. 61]. Возможна и такая ситуация: студент в силу объективных причин отсутствовал на занятиях в течение семестра, но выучил весь необходимый материал, итоговый тест написал без ошибок и ответил на экзамене на «отлично», но по итогам балльно-рейтинговой системы набрал мало баллов и в итоге получил неудовлетворительную оценку, которая не отражает уровень его знаний.

Рассмотрим подобную ситуацию в рамках методологии педагогики. В философии науки предусмотрен такой мысленный эксперимент: чтобы проверить правильность какой-либо модели, необходимо смоделировать её предельные случаи, которые в конечном итоге должны давать правдоподобный результат.

Смоделируем следующую ситуацию. Студент отсутствовал на занятиях по уважительной причине (болезнь, индивидуальный план обучения и т.п.), однако на итоговом тестировании ответил на все вопросы верно, получив стопроцентный результат, но при этом набрал меньше 50% необходимых баллов. А это значит, что по итогам балльно-рейтинговой системы он должен получить оценку «неудовлетворительно».

Обсуждение

Для решения подобных проблем предлагается следующее. На итоговое зачётное мероприятие представляется целесообразным запланировать не менее 50% от общего числа баллов. Это не даст возможности получить отличную оценку тем студентам, которые не освоили материал в целом. Данный тезис можно оспорить, рассмотрев следующую ситуацию: преподаватель проводит промежуточные аттестации по отдельным темам, и если студенты все темы сдают на отлично, им нет смысла вновь сдавать то же самое повторно. Здесь можно возразить следующее. Если студент получал высокие баллы по отдельным темам, сдавая их целостно, а не по

отдельным ответам, ему не составит труда эти темы повторить и ответить на высокую оценку на итоговой проверке. С другой стороны, набранные ранее баллы дают некий «запас прочности» и право на ошибку. Например, студент на итоговой аттестации набрал 40 баллов из 50 возможных, что соответствует оценке «хорошо», но общий итог – 90 баллов из 100%, за что уже можно ставить «отлично».

Ещё одно достоинство итоговой аттестации по всему курсу заключается в том, что в процессе подготовки к экзамену или зачёту студент воспринимает весь материал целостно, что позволяет ему осваивать всю дисциплину на более высоком качественном уровне. Здесь можно усилить этот аспект, если вынести на итоговую аттестацию небольшое число вопросов, что позволит, с одной стороны, сэкономить время и силы студентов, а с другой – освоить материал на более глубоком уровне. При этом вопросы должны быть не по отдельным темам, а концептуальные или обобщающие, включающие в себя не отдельные частности, а принципиальные аспекты построения изучаемой дисциплины.

Теоретически возможен и такой вариант: студент набрал максимально возможное число баллов в течение семестра, а на итоговой аттестации ни на один вопрос не ответил. Но даже в таком случае он получит не выше тройки, и оценка будет объективной. А если же планку на оценку «удовлетворительно» поднять до 60%, то в такой ситуации итог будет «неудовлетворительно».

А вот обратная ситуация не приемлема. Студент на итоговой аттестации набирает максимальное число баллов, но общий балл маленький, и в итоге оценка «удовлетворительно». Чтобы избежать подобной ситуации, необходимо вести двойной учёт: общее число баллов и оценка на итоговой аттестации по предмету, причём последняя должна быть преобладающей. Если на экзамене студент отвечает на «отлично», он должен получить оценку 5 независимо от

набранного числа баллов, поскольку показал свои знания в полном объёме. Другими словами, итоговая аттестация должна быть доминирующей над промежуточными оценками.

Ещё одним аспектом для более объективной оценки знаний является следующее. В балльно-рейтинговой системе предусмотрено определённое число баллов как за конкретный вид работы, так и за отдельную тему. Допустим, по одной теме можно за дополнительные сообщения набрать 5 баллов. А если студент по каждому вопросу делал дополнения, то сколько бы ответов у него ни было, он не получит больше пяти баллов, хотя это неправильно. Здесь опять можно возразить, что на половине занятий студент может набрать необходимое число баллов и дальше вообще занятия не посещать. Выходом из подобной ситуации может быть требование набирать необходимое число баллов по отдельным темам.

Также необходимо обратить внимание на отдельные виды работ. Бывают ситуации, когда преподаватели по каждой теме требуют разные виды ответов (презентации, эссе, устные ответы, доклады). Но ведь проверить усвоение темы возможно и одним способом. Поэтому необходимо предусмотреть возможность «перевоски» баллов с одного вида работ на другой.

Важную роль при оценке знаний играет также качество тестов и возможность с их помощью объективно оценить уровень знаний студентов. В этом вопросе существенную роль играет разнообразие тестовых вопросов по их типам. Там, где проверяются конкретные знания (даты, фамилии, формулы, определения), предпочтительны вопросы с единственным выбором. В концептуальных вопросах очень эффективно работают задания с множественным выбором или на соответствие. В первом случае наиболее объективно знания могут быть оценены с помощью задания «выберите верные утверждения», во втором – «найти соответствие между названием концепции и её сущностью».

Ещё один важный аспект использования БРС связан со студентами, которые занимаются по индивидуальному плану. Им надо дать возможность (если они изъявят такое желание) сдавать только итоговый экзамен, а не вести БРС в течение всего года. Это особенно актуально для работающих студентов, обучающихся в магистратуре.

Выводы

Подводя итог, можно констатировать, что балльно-рейтинговая система имеет свои достоинства и недостатки, и соблюдая вышеописанные правила, можно усилить первые и ослабить вторые. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что полный переход на БРС с отказом от традиционных методов проверки знаний представляется нецелесообразным.

Литература

1. *Зубова А.В., Ренер Е.И., Рожина Т.Д., Степанова О.С.* Проблемы применения балльно-рейтинговой системы в вузе для контроля учебных достижений студентов // Педагогическое образование в России. 2016. № 10. С. 53–60.
2. *Кочетова И.В.* Балльно-рейтинговая система обучения студентов в вузе // Учебный эксперимент в образовании. 2016. № 1. С. 17–23.
3. *Крамер С.М., Гофина Ю.Е., Хомякова Н.В.* О создании и введении балльно-рейтинговой системы (БРС) оценки знаний и достижений студентов в Университете машиностроения // Известия МГТУ «МАМИ». 2014. Т. 5. № 4 (22). С. 194–199.
4. *Маркова С.В., Ханды М.В., Аммосова А.М., Артамонова С.Ю., Степанова Л.А., Маринова Л.Г.* Балльно-рейтинговая система оценки при подготовке студентов по дисциплине «Педиатрия» // Вестник Северо-восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. Серия «Медицинские науки». 2017. № 1 (06). С. 71–74.
5. *Сазонов Б.А.* Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обучения качества учебного процесса // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 28–39.
6. *Шаринов Т.Ф.* Балльно-рейтинговая система как основа качественной подготовки сту-

- дентов // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). Оренбург: Университет, 2013. С. 1567–1571.
7. Сафронова М.А., Потороко И.Ю. Балльно-рейтинговая система оценки деятельности студентов: специфика, опыт внедрения // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Экономика и менеджмент. 2009. № 8 (141). С. 12–14.
 8. Айтуганова Ж.И., Галиахметова А.Т., Артамонова Е.В. Балльно-рейтинговая система оценки знаний как средство повышения качества образования вузе // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 3 (19). С. 74–79.
 9. Кальней В.А., Матвеева С.В. Проблема комплексной оценки качества профессиональной подготовки студентов в условиях компетентностного подхода // Вестник РМАТ. 2011. № 3 (3). С. 120–124.
 10. Кузнецова Н.А. Возможности балльно-рейтинговой системы для развития творческих способностей студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. Вып. № 1. С. 63–64.
 11. Рудакова О.В. Преимущества и недостатки балльно-рейтинговой системы в российской системе образования // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. 2016. № 3 (8). С. 60–62.

Статья поступила в редакцию 27.07.20

Принята к публикации 15.03.21

References

1. Zubova, L.V., Renner, E.I., Rozhina, T.D., Stepanova, O.S. (2016). Problems of Application of Score-Rating System in the University to Monitor Students' Academic Achievements. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 10, pp. 53-60. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Kochetova, I.V. (2016). Point-Rating System of Training Students in High School. *Uchebnyi eksperiment v obrazovanii* [Teaching Experiment in Education]. No. 1, pp. 17-23. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Kramer, S.M., Gorina, Yu.E., Khomyakova, N.V. (2014). Creation and Implementation of a Point-Rating System (PRS) for Students' Knowledge and Achievements Estimation in UMECH. *Izvestiya MG TU «MAMI»* [Bulletin of Moscow State Technical University "MAMI"]. Vol. 5, no. 4 (22), pp. 194-199. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Markova, S.V., Khandy, M.V., Ammosova, A.M., Artamonova, S.Yu., Stepanova, L.A., Marinaeva, L.G. (2017). Point-Rating System of Assessment in Training Students in the Pediatrics Course. *Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M.K. Ammosova. Seriya «Meditsinskie nauki» = Vestnik of North-Eastern Federal University. Series: Medical Sciences*. No. 1 (06), pp. 71-74. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Sazonov, B.A. (2012). Grade Point Average System as a Fair Measure for the Estimation of Knowledge and the Quality of Educational Process. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 28-39. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Sharipov, T.F. (2013). [Point-Rating System as the Basis for High-Quality Training of Students]. In: *Materialy Vserossiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiem)* [Materials of the All-Russian Scientific and Methodical Conference (with International Participation)]. Orenburg, pp. 1567-1571. (In Russ.).
7. Safronova, M.A., Potoroiko, I.Yu. (2009). Score-Rating System of Estimation of Students Activity: Specificity, Introduction Experience. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i menedzhment = Bulletin of South Ural State University, Series "Economics and Management"*. No. 8 (141), pp. 12-14. (In Russ., abstract in Eng.).

8. Aituganova, Zh.I., Galiakhmetova, A.T., Artamonova, E.V. (2015). The Score-Rating System of Knowledge Assessment as Means of Increasing the Quality of Education at Universities. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. No. 3 (19), pp. 74-79. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Kal'ney, V.A., Matveeva, S.V. (2011). Complex Quality Evaluation Issue of Students' Professional Training in a Competency-Based Approach. *Vestnik RMAT = Vestnik RIAT*. No. 3 (3), pp. 120-124. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Kuznetsova, N.L. (2011). The Possibilities of Point-Rating System for the Development of the Creative Abilities of Students. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. No. 1, pp. 63-64. (In Russ., abstract in Eng.).
11. Rudakova, O.V. (2016). [Advantages and Disadvantages of the Score-Rating System in the Russian Education System] *Aktual'nye problemy sotsial'no-gumanitarnogo i nauchno-tekhnicheskogo znaniya* [Current Problems of Socio-Humanitarian and Scientific-Technical Knowledge]. No. 3(8), pp. 60-62. (In Russ.).

The paper was submitted 27.07.20

Accepted for publication 15.03.21

Образование без границ: Эразмус глазами участников программ студенческого обмена

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-146-156

Павлина Светлана Юрьевна – канд. филол. наук, доцент, кафедра теории и практики английского языка и перевода, Pavlina.Svetlana@mail.ru

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

Адрес: 603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, 31а

***Аннотация.** Современный образовательный ландшафт претерпевает существенные изменения под воздействием процессов интернационализации и транснационализации. Одной из форм интернационализации высшего образования является студенческая академическая мобильность, которая часто ассоциируется с программой Эразмус, имеющей тридцатилетнюю историю успешной работы в европейском образовательном пространстве. В процесс краткосрочного студенческого обмена вовлечены вузы стран ЕС, а также других стран, включая Россию. Программа Эразмус глубоко и всесторонне изучается в преломлении к участникам из стран Евросоюза, в то время как российский сегмент остаётся своего рода белым пятном. В статье представлены результаты исследования опыта российских студентов, обучавшихся в 2018–2020 гг. в европейских вузах-партнёрах в рамках программы Эразмус, а также российских студентов, проходивших обучение совместно с иностранными коллегами в домашнем вузе. Применение качественных методов анализа позволило выяснить, что программа Эразмус исключительно высоко оценивается российскими участниками, поскольку она способствует развитию межкультурной компетенции, профессиональных навыков и стимулирует личностный рост. Занятия, проводимые в базовом вузе совместно с иностранными студентами, воспринимаются российскими студентами как интересные и эффективные, поскольку способствуют совершенствованию компетенции межкультурного общения, повышают мотивацию, дают стимул к саморазвитию и характеризуются благоприятным эмоциональным фоном, что в совокупности позволяет говорить о несомненно позитивном воздействии программы Эразмус на образовательную среду в домашнем вузе.*

***Ключевые слова:** интернационализация высшего образования, транснационализация, трансграничное образование, студенческая мобильность, трансграничные академические обмены, краткосрочный студенческий обмен, программа Эразмус, компетенция межкультурного общения*

Для цитирования: Павлина С.Ю. Образование без границ: Эразмус глазами участников программ студенческого обмена // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 146–156. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-146-156

Cross-border Education: Students Exchange Programme Participants' Perspective on ERASMUS

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-146-156

Svetlana Yu. Pavlina – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., the Department of the English Language and Translation Theory and Practice, Pavlina.Svetlana@mail.ru
Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov, Nizhny Novgorod, Russia

Address: 603155, Minina str., 31-A, Nizhny Novgorod, Russian Federation

Abstract. Modern educational landscape has been undergoing drastic changes due to the processes of internationalization and transnationalization. Internationalization in higher education is manifold, student academic mobility being one of its manifestations. It is often associated with ERASMUS, the programme that has been implemented in European higher education for almost 30 years. It provides short-term student exchange programmes and involves EU member states as well as other European countries, including Russia. The effect of ERASMUS on higher education of EU countries has been thoroughly studied, while its Russian segment remains a white spot. This article reports on the study done among Russian students who participated in ERASMUS students exchange programmes in 2018–2020 as well as the Russian students educated along with their international colleagues in a home university. The employment of qualitative methods revealed that Russian participants of ERASMUS exchange programmes find them very effective. The most significant benefits include the development of cross-cultural competence as well as professional skills and personal growth. Students working with international participants of ERASMUS programme in a home university were very positive about the experience. Such communication makes the classes interesting, helps Russian students develop understanding of cultural issues, increases their motivation and gives impetus to self-development.

Keywords: internationalization of higher education, transnationalization, transboundary education, student mobility, student exchange programmes, ERASMUS programme, cross-cultural competence

Cite as: Pavlina, S.Yu. (2021). Cross-border Education: Students Exchange Programme Participants' Perspective on ERASMUS. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 146–156, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-146-156 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Последние десятилетия характеризуются неуклонно возрастающим уровнем студенческой академической мобильности, которая носит повсеместный, глобальный характер [1]. Однако изменения подобного рода имеют свои региональные особенности

и в разной степени охватывают те или иные страны. Традиционными центрами притяжения являются Великобритания и США, прежде всего в силу того, что английский язык стал своего рода *lingua franca*, а его знание существенно облегчает интеграцию зарубежных студентов в новую академическую

среду [2]. В качестве устойчивой тенденции последних десятилетий исследователи отмечают увеличение количества студентов из КНР, которые стремятся получить престижное образование в зарубежных университетах. При этом и высшие учебные заведения Китая привлекают всё большее число иностранных студентов. Возникает поток академической мобильности, направленный в сторону китайских вузов, что делает КНР новым региональным магнитом в сфере образования [3].

Изменения образовательного ландшафта в данном фокусе послужили материалом многочисленных исследований [4–7]. Образовательное пространство рассматривается не только в национальном, но и транснациональном контекстах [8]. Увеличивающийся поток трансграничных академических обменов позволяет говорить о возникновении в сфере высшего образования глобального рынка [9].

Студенческая мобильность имеет разные формы: помимо обучения в зарубежном университете с целью получения степени бакалавра или магистра, возможно участие студентов в краткосрочных программах обмена, позволяющих приобрести опыт обучения за границей в течение одного или двух семестров, а затем продолжить курс в «домашнем» вузе. Возможность накопления зачётных единиц, полученных за рубежом, при продолжении обучения в базовом вузе позволяет учёным говорить о так называемой зачётной мобильности [10]. Важным звеном в данном процессе выступает программа студенческого обмена Эразмус, уже более тридцати лет осуществляемая под эгидой Европейского Союза. Она охватывает как государства, входящие ЕС, так и прочие европейские страны, включая Россию. Участие российских университетов носит двусторонний характер: они выступают принимающей стороной и направляют своих студентов в европейские вузы. В документах Европейской Комиссии приводятся следующие цифры за период 2015–2017 гг.: по программе Эразмус

обучение в России прошли 1100 европейских студентов, в то время как число российских участников, получивших стипендии на обучение в странах Евросоюза в рамках этой программы, составляет 636 человек¹. Данный фрагмент европейской академической интеграции до сих пор оставался за рамками исследований в области интернационализации российского высшего образования. Несмотря на достаточно скромный объём трансграничной студенческой мобильности, направленной из России в ЕС, социальные, культурные, академические аспекты двустороннего сотрудничества российских и европейских университетов требуют критического осмысления, а опыт российских вузов, вовлечённых в реализацию европейских программ студенческого обмена, несомненно, заслуживает обобщения.

Интернационализация и транснационализация как образовательные тренды

Когда речь идёт о высшем образовании, термины интернационализация и транснационализация имеют широкую сферу применения и неоднозначное толкование. В своей работе “Updated Internationalization Definition” Дж. Найт трактует интернационализацию как международную, межкультурную и глобальную интеграцию, тесно связанную с целями и функциями высшего образования [11]. В современной научной литературе термины «интернационализация» и «транснационализация» часто используются как синонимы. Однако Дж. Найт устанавливает между ними различие, считая, что интернационализация предполагает отношения между отдельными странами и культурами, в то время как транснациональные явления следует рассматривать как трансграничные. Деятельность такого рода, по мнению автора, ведётся за рамками межгосударственных

¹ European Commission. Erasmus +. URL: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/noden> (дата обращения 26.06.2020).

отношений [12]. Объединяющим элементом в объёме значения данных терминов служит преодоление границ между государствами, установление тесных культурных, экономических и академических связей.

В исследованиях, посвящённых интернационализации образования, выделяются три базовых подхода, определяющих развитие этого тренда. Во-первых, интернационализация рассматривается в практическом аспекте, то есть с точки зрения наличия иностранных студентов, международных программ и академической мобильности. Во-вторых, выделяется мотивационный подход, связанный с определением целей и ожидаемого результата международного академического сотрудничества. В-третьих, обращает на себя внимание компетентностный подход, в фокусе которого находятся приобретаемые в результате интернационализации знания и практические навыки [13].

Анализируя современные тенденции развития трансграничного образования, С. Винсен-Ланкран отмечает два аспекта – рост и диверсификацию [14]. Применительно к высшему образованию разнообразие форм мобильности принято сводить к четырём основным типам: студенческая мобильность, мобильность преподавателей, мобильность образовательных программ и институциональная мобильность (мобильность образовательных учреждений). Первые два типа объединяются общим понятием *академическая мобильность* [15]. В исследованиях отечественных учёных, как правило, речь идёт об институциональной мобильности. В этой связи заслуживает внимания работа С.В. Шендеровой «Новый формат интернационализации: совместные университеты», описывающая опыт Китая по созданию совместных университетов с Израилем и Россией [16]. Этому же автору принадлежит раздел в исследовании «Инновации и изменения в транснациональном образовании», в котором находят подробное освещение совместные программы между вузами России и ЕС [17]. Студенческая мобильность в тру-

дах отечественных учёных рассматривается фрагментарно, главным образом в ракурсе социокультурной адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских вузах [18].

Одним из важных, но недостаточно изученных аспектов является влияние интернационализации на университетскую образовательную среду. По мнению В. Корхонена, исследователям следует сфокусировать внимание на том, как изменяются практики преподавания и получения знаний в ходе реализации международных образовательных программ [19]. В этой связи особое звучание приобретает межкультурный фактор, который рассматривается в качестве неотъемлемого элемента преподавания и проведения научных исследований в условиях интернационализации высшего образования [13]. Интернационализация позволяет студентам получать опыт работы в мультикультурной образовательной среде, что способствует развитию компетенций межкультурного общения. По мнению П. Краузера, опыт межкультурного общения получают не только мобильные студенты, но и принимающая у себя иностранных участников сторона, что позволяет говорить об интернационализации в домашнем университете [20]. Таким образом, поле трансграничного образования расширяется, а краткосрочная программа академического обмена может быть стимулом для развития как профессиональных компетенций, так и компетенций межкультурной коммуникации не только у иностранных участников, но и у студентов базового вуза, у принимающей стороны.

Программа Эразмус: механизмы и результаты

В основе возникновения международных студенческих обменов лежит стремление стимулировать академическое развитие студентов, совершенствовать навыки межкультурного общения, особенно знание иностранных языков, что в конечном итоге направлено на подготовку выпускников

университетов к успешному функционированию на международном рынке труда, где эти качества являются наиболее востребованными [21]. Оценивая вклад программы Эразмус в развитие студенческого обмена в европейских государствах, учёные отмечают тенденцию к демократизации трансграничной студенческой мобильности, поскольку стипендии, выделяемые Европейским Союзом, делают краткосрочное обучение за рубежом доступным широкому кругу студентов, превращая элитарное образование в инклюзивное [21; 22].

Программа краткосрочного студенческого обмена подразумевает существование партнёрских отношений между вузами двух европейских стран. Предполагается, что вуз принимает определённое количество иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата или магистратуры, и направляет своих студентов в партнёрский университет. Для того чтобы принять участие в программе академического обмена, студентам необходимо подать заявку примерно за год до предполагаемой даты начала обучения за рубежом. В качестве критериев отбора рассматриваются академическая успеваемость и мотивация кандидата. Выделяемая в рамках программы стипендия гарантирует место в определённом зарубежном вузе-партнёре, кроме того, студенты получают небольшое денежное пособие для покрытия части дорожных расходов [23]. В то же время, находясь за границей, студенты самостоятельно оплачивают проживание, питание, несут расходы на приобретение учебников [24]. Для российских участников программы важным моментом является упрощённая процедура получения визы.

Краткосрочная студенческая мобильность анализируется в трудах европейских исследователей с нескольких позиций. Во-первых, выявляются мотивационные факторы мобильности, основным из которых служит прагматическая ориентация участников программ студенческого обмена на достижение долгосрочных карьерных планов [25].

Во-вторых, рассматривается человеческий капитал, приобретаемый студентами, анализируются их профессиональные компетенции и развитие «мягких» навыков. При этом отмечается совершенствование таких компетенций, как гибкость, восприимчивость к новому, владение иностранными языками [26]. Целый ряд работ посвящён определению роли программы Эразмус в формировании единой европейской идентичности, в развитии межкультурных связей [27; 28]. Кроме того, в центре внимания научных изысканий находится оценка эффективности реализации программ студенческого обмена, показателем которой служит успешность выпускников на международном рынке труда. Результаты исследований обнаруживают определённую вариативность, однако можно говорить и об общей тенденции повышения шансов при приёме на работу, если кандидат имеет опыт участия в программах академического обмена [23].

Как показывает обзор литературы, программа Эразмус глубоко и всесторонне исследуется применительно к участникам из стран Евросоюза. В то же время российский сегмент её реализации остаётся своего рода белым пятном. Компетенции, приобретаемые российскими участниками академического обмена в ходе обучения в европейских вузах, их мотивация, а также тот эффект, который оказывает на студентов принимающего вуза совместная работа с иностранными участниками программы Эразмус, заслуживают пристального рассмотрения.

Методология и постановка проблемы

При проведении исследования использовались качественные методы анализа. Опрос охватывал студентов – участников программы Эразмус, обучающихся на переводческом факультете НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. Общее количество респондентов составило 14 человек, проходивших в 2018–2020 гг. обучение в рамках краткосрочных программ в университетах Австрии, Германии, Италии и Франции. При этом 10 студен-

тов участвовали в европейской программе академической мобильности во время четвёртого года обучения и четыре студента – в ходе третьего года обучения. Кроме того, респондентами выступили 35 студентов переводческого факультета НГЛУ, которые занимались в группах совместно со студентами из Франции, Италии и Австрии, проходившими курс обучения в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова в рамках программы Эразмус. Как российские, так и иностранные студенты находились в вузах-партнёрах в течение одного семестра.

Опрос, проводимый на основе анонимности и добровольности, состоял из двух компонентов: анкетирования и последовавшего за этим подробного интервью. Анкета, составленная для студентов, побывавших в европейских вузах-партнёрах, имела целью выявление оценки эффективности программы. Она включала параметры, которые предлагалось расположить по степени релевантности. Анкета, предназначенная для студентов, обучающихся в базовом вузе совместно с иностранными студентами – участниками программы Эразмус, содержала утверждения, которые сопровождалась рейтинговой шкалой, состоящей из четырёх градаций: «согласен», «скорее согласен», «скорее не согласен», «не согласен». Чтобы избежать потери информации, возникающей при формализованном опросе, по завершении анкетирования с каждым из участников проводилось интервью, позволяющее прояснить важные детали.

Используемые методы были направлены на выявление следующего.

1. Какое воздействие оказало участие в международной программе академического обмена на российских студентов, обучавшихся в течение семестра в европейских вузах-партнёрах?

2. Как воспринимается российскими студентами совместное обучение с иностранными участниками программы Эразмус в домашнем университете?

Результаты исследования

Опрос студентов, прошедших краткосрочное обучение в вузах Австрии, Италии, Франции и Германии, выявил, что практически все респонденты высоко оценивают эффективность академического обмена. Квинтэссенцией полученного опыта может стать наблюдение студента О.: *«В целом, это было одно из лучших моих решений в жизни! Именно этот семестр помог мне понять, кто я и чего хочу от жизни!»*

Результаты анкетирования позволили выстроить определённую иерархию факторов, которые рассматриваются как преимущества участия в программе Эразмус:

- 1) программа дала возможность узнать новое о культуре другой страны;
- 2) программа помогла улучшить знание иностранного языка;
- 3) это помогло понять, чем мы отличаемся от других в поведении, восприятии мира;
- 4) программа дала возможность изучать предметы, недоступные в своём университете;
- 5) появилась возможность познакомиться с новыми методами обучения, преподавания;
- 6) это дало возможность испытать себя, выйти из зоны комфорта, ощутить независимость;
- 7) мне нравится путешествовать, открывать новые места;
- 8) программа обмена помогла почувствовать уверенность в себе, повысить самооценку;
- 9) привлекает возможность завести новые знакомства;
- 10) обучение в зарубежном университете повышает шансы удачного трудоустройства.

Указанные факторы можно условно разделить на три группы: личностный рост, межкультурные компетенции и академические компетенции. Наиболее очевидным достоинством обучения в европейских вузах, по мнению респондентов, является возможность узнать новое о культуре страны. В ходе интервью удалось установить, что особую ценность для российских студентов имеет знакомство с моделями поведения,

национальной кухни, организацией работы различных институтов, таких как банки, транспорт, образовательные учреждения. Погружение в иную социокультурную среду оказало воздействие на межкультурную компетенцию респондентов, позволив на практике постичь то, как работают различные структуры в определённой стране ЕС.

Вторым по значимости фактором является улучшение знания иностранного языка. При этом речь идёт как об использовании языка страны пребывания в академических целях, так и о его применении в бытовых ситуациях. Интервью показывают, что студенты ощущали лёгкость и раскрепощённость, разговаривая на иностранном языке, поскольку не боялись делать речевые ошибки, что объяснялось доброжелательностью и готовностью к контактам со стороны носителей языка. Фактор, обладающий высокой ценностью, связан с самоидентификацией студентов. Пребывание в стране ЕС в течение семестра позволило осознать то, чем мы отличаемся от других, что также можно интерпретировать как развитие навыков межкультурной коммуникации.

Студенты отмечают важность академических аспектов программы, выделяя в качестве высокорелевантных такие факторы, как возможность изучать предметы, не доступные в базовом университете, и знакомство с новыми методами преподавания и обучения. Респонденты подчёркивают более высокую степень самостоятельности коллег из вузов-партнёров при выборе предметов, а также в способах организации работы. Обращает на себя внимание разнообразие дисциплин по выбору, учёт интересов студентов при определении содержания и формы организации курсов, наличие партнёрских отношений между преподавателями и студентами.

Кроме того, выделяются факторы, связанные с личностным развитием участников. Отмечается, что обучение в университет-партнёре предоставило шанс испытать себя, ощутить независимость. Для тех, кто до поездки за рубеж жил с родителями, возмож-

ность самостоятельно решать различные бытовые проблемы имела трансформационное воздействие, что позволило респондентам существенно повысить самооценку и обрести уверенность в себе. Студентка Ш. отмечает: *«Для меня возможность провести полгода в другой стране была, скорее всего, шансом узнать больше себя, измениться в лучшую сторону, расширить горизонты и понять, что я могу очень многое. Благодаря трудностям я поняла, что я могу справляться с разными задачами, и осознала важность и ценность каждого своего действия»*.

Согласно опросу, наименьшую ценность имеет опыт участия в программе международного академического обмена в аспекте дальнейшего трудоустройства. Студенты полагают, что указание на программу Эразмус в резюме может впечатлить работодателей, однако высказывается сомнение в том, что это сможет повлиять на окончательное решение о приёме на работу.

Второй этап исследования был направлен на выявление того, как российскими студентами воспринимается совместное обучение с иностранными коллегами, участвующими в программе Эразмус. Студенты из вузов-партнёров сами выбирали интересующие их курсы, которые были соотносимы с изучаемыми в базовом вузе дисциплинами и позволяли набрать необходимое количество зачётных единиц. Таким образом, в одной российской студенческой группе в течение семестра занималось от одного до четырёх иностранных студентов.

Анализ ответов респондентов на вопросы анкеты позволяет утверждать, что в подавляющем большинстве случаев они положительно воспринимают возможность совместного обучения (Табл. 1).

Прежде всего, высоко оцениваются межкультурные факторы взаимодействия с иностранными коллегами. Поскольку иностранные студенты давно живут в условиях транскриптивности, и многие из них имеют опыт обучения или путешествия не только в пределах своей страны, их наблюдения и

Таблица 1

Оценка работы в группе с иностранными студентами

Table 1

How students evaluate joint learning with foreign Erasmus+ participants

Вопросы анкеты	Согласен, %	Скорее согласен, %	Скорее не согласен, %	Не согласен, %
1. Это даёт мне возможность узнать новое о культуре другой страны	83	17	0	0
2. Это помогает улучшить знание иностранного языка	12	88	0	0
3. Я испытываю дискомфорт, так как боюсь сделать ошибку и потерять лицо	0	7	0	93
4. Это заставляет лучше изучать материал, так как создаётся конкурентная среда	15	55	30	0
5. Мне нравится эмоциональная атмосфера на занятиях, они проходят интереснее обычного	37	48	5	0
6. Совместное обучение разрушает национальные стереотипы	52	48	0	0
7. Работа в мультикультурной группе помогает понять, чем мы отличаемся от других в поведении, восприятии мира и т.д.	83	17	0	0

примеры из собственной жизни позволяют респондентам увидеть многие социальные и культурные грани стран Евросоюза в новом ракурсе. Это также способствует самоидентификации российских студентов, определению того, чем мы отличаемся от других в поведении и восприятии мира. В этой связи в ходе интервью студентом Д. было выражено следующее мнение: *«Однако здесь всегда нужно принимать во внимание личные качества и взгляды, которые формируются не только под влиянием национальной идентичности. Так, студенты из одной и той же страны по некоторым вопросам имели абсолютно противоположные точки зрения. Но взаимодействие с иностранными студентами в любом случае расширяет кругозор и позволяет познакомиться с другими культурами «не выходя из дома».*

Студенты также считают, что совместное обучение помогает разрушить национальные стереотипы. При этом респонденты отмечают, что в ходе работы с иностранными коллегами они убедились в том, что, несмотря на принадлежность к разным культурам, на многие проблемы они смотрят одинаково, имеют схожие вкусы и предпочтения, что является следствием глобализации.

Анкетирование позволило выявить положительное восприятие академического аспекта работы в смешанных группах. Студенты полагают, что это помогает совершенствовать владение иностранным языком и стимулирует тщательную подготовку к занятиям. В ходе интервью респондентом А. было предложено следующее объяснение: *«Студенты, обучающиеся по обмену, обычно нацелены на результат и активную работу на занятиях, для них обучение в нашем университете – это что-то необычное и непривычное, из ряда вон выходящее, в то время как для студентов из России такое обучение стало обыденным. Поэтому студенты по обмену – это некий мотиватор. Стыдно не делать задания, зная, что их сделают остальные».*

Респонденты также отмечают особую эмоциональную атмосферу на совместных занятиях, что является фактором, стимулирующим интерес. В то же время исследование выявило определённый, хотя и невысокий процент респондентов, которые испытывают дискомфорт, работая с иностранными студентами, поскольку они боятся потерять лицо, сделав ошибку. Объяснением может служить то, что они воспринимают

участников программы академического обмена как угрозу своему статусу, поскольку приезжающие из вуза-партнёра студенты, как правило, отличаются высокой мотивацией и глубокими знаниями в разных областях.

Обсуждение и заключение

Результаты анкетирования и интервью респондентов, прошедших обучение в европейских вузах-партнёрах, а также российских студентов, занимающихся в смешанных группах с иностранными коллегами в домашнем вузе, позволяют утверждать, что прямые контакты в академической среде, осуществляемые в ходе реализации программы Эразмус, способствуют развитию навыков межкультурного общения и профессиональных компетенций не только у российских мобильных студентов, но и у студентов, обучающихся совместно с иностранными участниками программы в базовом вузе.

Краткосрочная программа студенческой мобильности Эразмус исключительно положительно оценивается российскими участниками. Прежде всего, отмечается развитие межкультурной компетенции, основанное на постижении нюансов межличностного общения, а также на понимании того, как работают различные институты в странах ЕС. На втором месте по степени релеванности стоит развитие профессиональных навыков, в значительной мере обусловленное интенсивным использованием иностранного языка в академической среде и быту. Отмечается роль программы международного обмена как катализатора личностного роста. Российские участники подчёркивают повышение самооценки, степени самостоятельности и уверенности в себе.

Европейская программа студенческого обмена способствует развитию интернационализации в домашнем университете, повышая компетенцию межкультурного общения российских студентов, занимающихся в смешанных группах с иностранными участниками программы. Кроме того, отмечается повышение мотивации российских студентов,

связанное с тем, что совместные занятия на протяжении семестра обладают определённой новизной и рассматриваются респондентами как интересные. Всё это в той или иной степени стимулирует более тщательную подготовку к занятиям, что также позволяет говорить о положительном воздействии программы на академическую среду в домашнем вузе. Отмечается в целом положительный эмоциональный фон совместных занятий, однако незначительное количество респондентов испытывает дискомфорт от присутствия иностранных студентов, воспринимая их как угрозу собственному статусу. Однако подобного рода дискомфорт может иметь и положительный эффект, так как тот, кто раньше почивал на лаврах, получает новый стимул к развитию, сопоставив себя с теми, кто обладает более обширными знаниями. Таким образом, приезжающие по обмену участники программы Эразмус устанавливают некий стандарт, создают конкурентную среду, что, несомненно, может служить импульсом к совершенствованию профессиональных компетенций российских студентов.

Исследование имеет определённые ограничения, поскольку оно описывает опыт одного вуза, отражая достаточно узкий сегмент российского образовательного пространства. В качестве перспективы предполагается расширение выборки и вовлечение в исследование большего количества университетов. Требуют дальнейшего изучения проблемы интеграции и реинтеграции участников программы Эразмус, обучающихся в российских и зарубежных вузах. Поскольку включение иностранных участников программ академического обмена в работу студенческих групп принимающей стороны требует определённых модификаций стиля обучения, анализ педагогических решений российских преподавателей, их оценка степени эффективности реализации программы Эразмус в отечественных вузах могут послужить темой дальнейших исследований в области интернационализации российского высшего образования.

Литература / References

- Brooks, R., Fuller, A., Waters, J. (Eds.). (2012). *Changing Spaces of Education: New Perspectives on the Nature of Learning*. Abingdon: Routledge, 282 p.
- Van Parijs, P. (2000). The Ground Floor of the World: On Socio-Economic Consequences of Linguistic Globalization. *International Political Science Review*. No. 21, pp. 217-233, doi: <https://doi.org/10.1177%2F0192512100212006>
- Wen Wen, Die Hu (2019). The Emergence of a Regional Education Hub: Rationales of International Students' Choice of China as the Study Destination. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 23, no. 3, pp. 303-325, doi: <https://doi.org/10.1177/1028315318797154>
- Leask, B. (2007). International Teachers and International Learning. In: Jones, E., Brown, S. (Eds.), *Internationalising Higher Education*. Oxford, UK: Routledge, pp. 119-129.
- Madge, C., Raghuram, P., Noxolo, P. (2015). Conceptualizing International Education: From International Student to International Study. *Progress in Human Geography*. Vol. 39, no. 6, pp. 681-701, doi: <https://doi.org/10.1177/0309132514526442>
- Montgomery, C. (2009). A Decade of Internationalisation: Has it Influenced Students' Views of Cross-Cultural Group Work at University? *Journal of Studies in International Education*. Vol. 13, no. 2, pp. 256-270, doi: <https://doi.org/10.1177/1028315308329790>
- Harrison, N., Peacock, N. (2010). Cultural Distance, Mindfulness and Passive Xenophobia: Using Integrated Threat Theory to Explore Home Higher Education Students' Perspectives on "Internationalisation at Home". *British Educational Research Journal*. Vol. 36, no. 6, pp. 877-902, doi: <https://doi.org/10.1080/01411920903191047>
- Holloway, S.L., Jöns, H. (2012). Geographies of Education and Learning. *Transactions of the Institute of British Geographers*. Vol. 37, no. 4, pp. 482-488, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2012.00542.x>
- Altbach, P.G., Reisberg, L., Rumbley, L.E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO. Available at: http://www.cep.edu.rs/public/Altbach_Reisberg_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution_UNESCO_2009.pdf (accessed 15.03.2021).
- De Wit, H. (2012). Student Mobility between Europe and the Rest of the World: Trends, Issues and Challenges. In: Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L., Wilson, L. (Eds.). *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. Netherlands: Springer, pp. 431-430. ISBN 978-94-007-3937-6
- Night, J. (2003). Updated Internationalization Definition. *International Higher Education*. No. 33, pp. 2-3, doi: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>
- Night, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 8, no. 1, pp. 5-31, doi: <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- De Wit, H. (2010). *Internationalisation of Higher Education in Europe and Its Assessment, Trends and Issues*. The Hague, The Netherlands: The Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO).
- Винсен-Ланкран С. Трансграничное высшее образование: тенденции и перспективы развития // Вестник международных организаций. 2010. № 3 (29). С. 86-109. [Vincent-Lancrin, S. (2010). Cross-border Higher Education: Trends and Perspectives. *Vestnik mezdunarodnykh organizatsiy = International Organizations Research Journal*. Vol. 5, no. 3 (29), pp. 86-109. (In Russ., abstract in Eng.)].
- Кашкин С.Ю., Четверикова А.О. Международная образовательная интеграция. Содержание и правовое регулирование. М.: Проспект, 2018. 288 с. [Kashkin, S.Yu., Chetverikova, A.O. (2018). *Mezhdunarodnaya obrazovatel'naya integratsiya. Soderzhanie i pravovoe regulirovanie = International Integration in Education. Content and Legal Regulation*. Moscow: Prospekt Publ., 288 p. (In Russ.)].
- Шендерова С.В. Новый формат интернационализации: совместные университеты // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 106 (6). С. 78-93, doi: <https://doi.org/10.15826/umj.2016.106.062> [Shenderova, S.V. (2016). New Format of Internationalization: Joint Universities. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University management: Practice and Analysis*. No. 106 (6), pp. 78-93, doi: <https://doi.org/10.15826/umj.2016.106.062> (In Russ., abstract in Eng.)].
- Букфель Н., Творогова С., Шендерова С. Инновации и изменения в транснациональном образовании. Совместные программы между европейскими и российскими вузами. European Union, 2014. 190 с. DOI: 10.2871/94336 [Bou-

- crelle, N., Tvorogova, S., Shenderova, S. (2014). *Innovatsyi i izmeneniya v transnatsional'nom obrazovanii. Sovmestnye programmy mezhdu evropeiskimi i rossiyskimi vyzami* [Innovations and Changes in Transnational Education. European and Russian Universities Joint Programmes]. European Union, 190 p. doi: 10.2871/94336 (In Russ.)
18. Спасский Е.Н., Рябкова Е.А. Факторы и результаты социокультурной адаптации иностранных студентов в вузах города Хабаровска // Власть и управление на Востоке России. 2019. № 1 (86). С. 156–162. DOI: 10.22394/1818-4049-2019-86-1-156-162 [Spasskiy, E.N., Ryabkova, E.A. (2019). Factors and Outcomes of Sociocultural Adaptation of Foreign Students in Khabarovsk Universities. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii = Power and Administration in the East of Russia*, no. 1 (86), pp. 156–162, doi: 10.22394/1818-4049-2019-86-1-156-162 (In Russ., abstract in Eng.).]
 19. Korhonen, V., Alenius, P. (Eds.) (2018). *Internationalisation and Transnationalisation in Higher Education*. Bern: Peter Lang AG, 314 p., doi: <https://doi.org/10.3726/b11212>
 20. Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H., Wächter, B. (2001). *Internationalisation at Home: A Position Paper*. Amsterdam: EAIE, 46 p.
 21. Teichler, U., Janson, K. (2007). The Professional Value of Temporary Study in Another European Country: Employment and Work of Former ERASMUS Students. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 11, no. 3/4, pp. 486–495, doi: 10.1177/1028315307303230
 22. Otero, M.S. (2008). The Socio-Economic Background of Erasmus Students: A Trend Towards Wider Inclusion? *International Review of Education*. No. 54, pp. 135–154, doi: <https://doi.org/10.1007/s11159-007-9081-9>
 23. Parey, M., Waldinger, F. (2010). Studying Abroad and the Effect on International Labour Market Mobility: Evidence from the Introduction of ERASMUS. *The Economic Journal*. Vol. 121, no. 551, pp. 194–222, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02369.x>
 24. Atalar, A. (2020). Student Exchange: The First Step Toward International Collaboration. In: Al-Youbi, A., Zahed, A., Tierney, W. (Eds). *Successful Global Collaborations in Higher Education Institutions*. Springer, Cham, pp. 63–71, doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00493-2>
 25. Lesjak, M., Juvan, E., Ineson, M., Yap, T., Axelsson, E. (2015). Erasmus Student Motivation: Why and Where to Go? *Higher Education*. Vol. 70, no. 5, pp. 845–865, doi: 10.1007/s10734-015-9871-0
 26. Balaz, V., Williams, L. (2004). Been There, Done That': International Student Migration and Human Capital Transfers from the UK to Slovakia. *Population Space and Place*. Vol. 10, no. 3, pp. 217–237, doi: <http://dx.doi.org/10.1002/psp.316>
 27. Mitchell, K. (2012). Student Mobility and European Identity: Erasmus Study as a Civic Experience? *Journal of Contemporary European Research*. Vol. 8, no. 4, pp. 490–518. Available at: <https://www.jcer.net/index.php/jcer/article/view/473> (accessed 15.03.2021).
 28. Van Mol, C. (2018). Becoming Europeans: The Relationship between Student Exchanges in Higher Education, European Citizenship and a Sense of European Identity, Innovation: *The European Journal of Social Science Research*. Vol. 31, no. 4, pp. 449–463, doi: <https://doi.org/10.1080/13511610.2018.1495064>

Статья поступила в редакцию 12.07.20

После доработки 03.12.20

Принята к публикации 20.03.21

The paper was submitted 12.07.20

Received after reworking 03.12.20

Accepted for publication 20.03.21



Международная региональная конференция IGIP
по инженерной педагогике

**«Современная концепция подготовки научных
и научно-педагогических кадров в аспирантуре инженерных вузов»,
16 апреля 2021 г., МАДИ, Москва, Россия**

Организатор: Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ) при поддержке Международного общества по инженерной педагогике (IGIP).

Конференция проводится в целях обмена опытом подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре инженерных вузов, разработки и внедрения новых учебных материалов, новых образовательных курсов для преподавателей технических дисциплин инженерного направления в рамках реализации программы федеральной инновационной площадки «Эффективная модель подготовки преподавателей технических дисциплин с целью получения сертификата «Международный преподаватель инженерного вуза» — «ING-PAED IGIP».

В рамках конференции планируется обсудить ряд актуальных тем. Среди них:

- направления деятельности в рамках реализации проекта «Эффективная модель подготовки преподавателей технических дисциплин с целью получения сертификата «Международный преподаватель инженерного вуза»;
- новая модель учебного плана для развития инженерно-педагогических компетенций студентов и аспирантов Таллинского технологического университета;
- проблемы педагогической подготовки научных руководителей диссертационных исследований;
- современная аспирантура как ресурс подготовки преподавателей высшей школы (с учётом изменений 2020-2021 гг.);
- практический опыт работы с аспирантами в условиях совмещения ими учебы в аспирантуре с работой на промышленном предприятии;
- модернизация обучения в аспирантуре России, Беларуси и Армении на примере лучших европейских практик в рамках проекта Erasmus+ MODES;
- особенности практической реализации учебного плана подготовки преподавателей (Curriculum IGIP) в России.

Участие в мероприятии бесплатное. Формат проведения конференции очно-дистанционный.

Приглашаем всех заинтересованных лиц к активному участию в работе конференции.

Контакты:

Демченкова Светлана Алексеевна, e-mail: Demchenkova30@yandex.ru

Алексеева Марина Юрьевна, e-mail: onti@nich.madi.ru

Тел.: +7 (499) 155-01-23, +7 (499) 155-03-31

Адрес: Москва, Ленинградский проспект, д. 64, ауд. 211л

Staff Week как инструмент модернизации подготовки переводчиков в вузе: опыт сотрудничества в Программе Erasmus+

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-158-166

Митягина Вера Александровна – д-р филол. наук, проф., зав. кафедрой, mityagina@volsu.ru

Новикова Элина Юрьевна – д-р филол. наук, доцент, nov-elina@volsu.ru

Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, Россия

Адрес: 400062, г. Волгоград, Университетский проспект, 100

Венцль Катарина – д-р, проф., зав. русским отделением, katharina.wenzl@sdi-muenchen.de

Международная высшая школа Институт иностранных языков и переводчиков SDI Мюнхен, Германия

Адрес: 81379 Мюнхен, Байербруннерштрассе, 28

***Аннотация.** Поиск эффективных путей и инструментов подготовки переводчиков в координатах глобального образовательного пространства ведётся на различных уровнях – академическом, уровне профессиональных сообществ, отдельных личностей, поскольку профессия переводчика подразумевает коммуникацию без границ, сетевое взаимодействие и постоянное расширение круга партнёрских отношений. В этой статье анализируется эффективность одного из актуальных инструментов межвузовского сотрудничества в формате стажировок Staff Week, интегрированных в программу академической мобильности Erasmus +, в фокусе её валидности и функциональности в подготовке переводчиков. В исследовании приводится анализ отечественных и зарубежных научных и учебно-методических работ по научному, дидактическому потенциалу программы, представлен обзор актуального состояния дел в сфере межвузовского взаимодействия в рамках Erasmus + на примере российского вуза – Волгоградского государственного университета и германского вуза – Международной высшей школы Института иностранных языков и переводчиков SDI Мюнхен. Данные вузы развивают партнёрские взаимоотношения с 1990-х гг., тем не менее по программе Erasmus сотрудничают с недавнего времени и вполне успешно. Материалом исследования выступает обзор структуры и наполнения стажировок Staff Week преподавателей Волгоградского государственного университета в SDI Мюнхен. Межкультурный компонент взаимодействия эффективно проявляется в оптимизации дидактических моделей в вузе-партнёре, обновлении учебных планов, расширении горизонтов совместных проектов, что, безусловно, способствует повышению качества образовательных услуг в области перевода и образования в целом. Результаты проведённого исследования могут быть полезны в организации учебного процесса в вузовских образовательных программах по направлениям подготовки специалистов в области перевода, межкультурной коммуникации.*

Ключевые слова: межвузовское сотрудничество, академическая мобильность, подготовка переводчиков, Erasmus +, Staff Week, интеграция образования

Для цитирования: Митягина В.А., Новикова Э.Ю., Венцль К. Staff Week как инструмент модернизации подготовки переводчиков в вузе: опыт сотрудничества в Программе Erasmus+ // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 4. С. 158-166. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-158-166

Staff Week as a Modernization Tool in Translator Training Programs: Experience of Cooperation in the Erasmus +

Original Article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-158-166

Vera A. Mityagina – Dr. Sci. (Philology), Prof., mityagina@volsu.ru

Elina Yu. Novikova – Dr. Sci. (Philology), Assoc. Prof., nov-elina@volsu.ru

Department of Translation Studies, Volgograd State University

Address: 100, Universitetskii Prospekt, Volgograd, 400062, Russian Federation

Wenzl K. – Dr. Phil. (Rus), Prof., Katharina.Wenzl@sdi-muenchen.de

Leiterin des Sprachbereichs Russisch, Internationale Hochschule SDI München, Deutschland

Address: Baierbrunner Straße 28, 81379 München

Abstract. Translator training in the coordinates of the global educational space implies an integrative approach to unification and at the same time extension of theoretical, methodological and didactic approaches. At the same time, the search for effective ways and tools of interaction is carried out at different levels – academic, professional communities, individual persons, since the profession of a translator implies communication without borders, networking and constant expansion of the circle of partnerships. This article analyzes the effectiveness of one of the current tools for interuniversity cooperation in the format of Staff Week internships, integrated into the Erasmus + academic mobility program, in the focus of its validity and functionality in training translators. The study provides an analysis of domestic and foreign scientific and educational works on the scientific, didactic potential of the program, a review of the current state of affairs in the field of intercollegiate cooperation within Erasmus + on the example of the Russian university – Volgograd State University and the German university – International University SDI Munich. These universities have been developing partnership relations since the 90s, however, Erasmus has been cooperating with them recently and quite successfully. The material of the study is an overview of the structure and content of the Staff Week internships of Volgograd State University teachers at SDI Munich. The Intercultural component of interaction is effectively manifested in the optimization of didactic models in the partner university, updating of curricula, expanding the horizons of joint projects, which certainly contributes to improving the quality of educational services in the field of translation and promotes the integration of education in general. The results of this research can be useful for the organization of the educational process in university educational programs in the areas of training specialists in the field of translation and intercultural communication.

Keywords: university cooperation, academic mobility, Erasmus +, Staff Week, training of translators, integration of education

Cite as: Mityagina, V.A., Novikova, E.Yu., Wenzl, K. (2021). Staff Week as a Modernization Tool in Translator Training Programs: Experience of Cooperation in the Erasmus +. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 158-166, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-158-166 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Глобализация образования стала важной составляющей деятельности вузов во всём мире, потому что международная востребованность образовательных услуг и продуктов выступает объективным показателем качества обучения. Интернационализация демонстрирует готовность участников образовательного процесса к открытости, мобильности и свидетельствует о соответствии программ общим требованиям к уровню профессиональных компетенций на разных этапах обучения.

Подход к определению высшего образования как к «коммерчески реализуемому товару» [1, с. 328] и понимание роли вузов в импорте и экспорте образовательных услуг [2], безусловно, создают предпосылки для коммерческого подхода к рынку «образовательных продуктов». Однако в условиях глобализации всех сфер жизни гуманитарная парадигма даёт другие варианты существования и взаимодействия акторов и продуктов, и самые успешные и эффективные из них – это международные научные и образовательные программы. В качестве инструмента содействия развитию человеческого и социального капитала в Европе и за её пределами» позиционирует себя Erasmus+ – программа Европейского Союза, направленная на поддержку сотрудничества в области образования, профессионального обучения, молодёжи и спорта.¹ Масштабы Программы, которая рассчитана на 2014–2020 гг., – это 14,7 миллиардов евро и более четырёх миллионов участников. На сегодняшний день в ней объединены семь отдельно реализуемых программ, направленных на поддержку как

частных лиц, так и организаций². Erasmus+ является частью стратегии ЕС 2020, призванной обеспечить экономический рост, полную занятость, социальную справедливость, инклюзивность, и соответствует основным целям ЕС в сфере общего и профессионального образования, в молодёжной политике. Erasmus+ предоставляет возможность поучиться за рубежом, приобрести новый профессиональный опыт и поработать волонтером. Эта программа вышла за пределы стран Евросоюза, охватив «страны-партнёры», к которым и относится Российская Федерация (регион 4).

Анализ публикаций об опыте межвузовского сотрудничества

Глобализация образования создаёт предпосылки для активизации интеграционных процессов межвузовского сотрудничества, результатом которого становятся новые учебники, переводческие продукты, методические учебно-научные комплексы, валидные для всех участников взаимодействия [3, с. 82]. Публикации российских коллег об опыте сотрудничества в рамках Программы Erasmus+ убедительно доказывают её возможности в решении этих задач.

Так, О.Н. Беленов характеризует международную активность как приоритетное направление деятельности Воронежского государственного университета, который поддерживает партнёрские отношения с вузами в более чем 140 странах мира. Уже в 2015 г. ВГУ включился в 10 проектов Программы Erasmus+:

- пять проектов по направлению «Академическая мобильность» (Credit Mobility);
- два проекта по направлению «Развитие потенциала в сфере высшего образования» (Capacity building);

¹ Программа Erasmus+. URL: <http://erasmusplusinrussia.ru/ru/home-ru-ru> (дата обращения: 15.03.2021)

² Was ist Erasmus+. URL: https://ec.europa.eu/programmes/Erasmus-plus/about_de

– три проекта по направлению «Жан Монне» (Jean Monnet Actions) [4, с. 133–134].

Опыт такого сотрудничества, которое основывается в первую очередь на использовании имеющегося задела (задача 1), а также наработке в области организации международных связей университета позволили О.Н. Беленову определить проект Программы Erasmus+ HARMONY (разработка подходов к гармонизации комплексных стратегий интернационализации в сфере высшего образования, научных исследований и инноваций в странах ЕС и странах-партнёрах) как базовый в формировании взаимодействия образовательных учреждений [5, с. 8]. 25-летний опыт участия ВГУ в европейских международных программах исследуется также в публикациях других сотрудников этого вуза, в частности, подчёркивается роль академического обмена преподавателями и студентами в рамках Erasmus+, который «позволяет расширить партнёрские отношения между ВГУ и европейскими университетами и сохранить результаты, достигнутые в других совместных проектах и мероприятиях» [6].

А.В. Акулышина и Л.А. Завьялова, анализируя процесс интернационализации высшего образования с позиций социологического подхода, приходят к выводу о том, что «она будет в наибольшей степени способствовать развитию университета, а в конечном счёте – и всей системы высшей школы, только в том случае, если в ней будут гармонично сочетаться ценности российского общества, традиции высшей школы с эффективными механизмами, выработанными и применяемыми в европейских вузах» [7, с. 123]. Заключительное замечание созвучно более категоричному заявлению Н.А. Згурской относительно того, что российское образование «выступает реципиентом европейской образовательной политики и ему предстоит пройти ещё долгий путь внутренних преобразований для эффективного восприятия политики ЕС в области образования, приспособившая её к собственным нуждам и интересам» [8, с. 85].

Весомыми аргументами в пользу оптимистичной оценки актуального состояния сотрудничества российских и европейских вузов являются статьи, которые представляют отдельные вузовские партнёрства, проекты и технологию реализации Программы по разным её направлениям. Механизм взаимодействия между университетами стран-партнёров и стран – участников программы Erasmus+ и детали финансирования на примере опыта РГУ имени С. А. Есенина рассматривает И.М. Микова [9], а В.В. Шевченко детализирует понятие «академическая мобильность» в проекции на российский вузовский ландшафт [10].

Безусловно, дополнительные шансы от участия в Программе Erasmus+ получают прежде всего студенты магистратуры, нацеленные на диверсификацию и углубление своих компетенций. С.А. Бука и Л.М. Баврина анализируют данные об участии Балтийской международной академии в данной программе и предпринимают попытку «определить прогностические параметры участия» [11, с. 471]. Максимальное участие студентов-магистров в Erasmus+ представляется таким же плодотворным, как и концепция проектного сотрудничества, потому что они концентрируют усилия участников и всегда дают реальный результат.

Не менее фокусным и эффективным может быть развитие такого направления Программы, как академическая мобильность преподавателей, которая в большинстве соглашений о сотрудничестве в Программе Erasmus+ основывается на вузовских партнёрствах, поддерживаемых уже много лет. Новая форма взаимодействия преподавателей Волгоградского государственного университета и Международной высшей школы Мюнхенского института иностранных языков и переводчиков (Internationale Hochschule SDI München) – это актуальный этап сотрудничества.

Преподаватель перевода: профессия для межкультурной реальности

Вопросы сетевого взаимодействия как в академической среде, так и в професси-

ональном переводческом сообществе активно рассматриваются на различных конференциях. Так, на форуме CUITI 2010 г. германские переводоведы М. Форстнер и Х. Ли-Янке подняли вопрос о глобализации географии переводчиков и о формировании междисциплинарного подхода в переводоведческих исследованиях, которые реализуются в том числе на основе межвузовского взаимодействия [12]. Н.К. Гарбовский справедливо отмечает в своих работах, что настоящий успех в сфере подготовки переводчиков приходит только в формате глобального партнёрства, в которое вовлечены все заинтересованные стороны [13]. Согласимся с такой точкой зрения, опираясь также на многолетний опыт сотрудничества ВолГУ с SDI München, которое началась в 1989 г. За этот многолетний период партнёрство переросло в крепкую дружбу, многие преподаватели с обеих сторон имели возможность делиться опытом методики преподавания различных видов перевода и подготовки переводчиков в целом.

В эпоху перестройки Волгоградский государственный университет одним из первых стал напрямую, минуя министерство, приглашать студентов на обучение, что сократило в несколько раз сроки ожидания, поскольку в то время зарубежных студентов на краткосрочное обучение принимали лишь несколько вузов Москвы, Ленинграда и Киева. Интерес к русскому языку и культуре был огромный, и готовность вуза к сотрудничеству привела к тому, что зав. отделением русского языка Мюнхенского Института языка и перевода, блестящий переводчик и преподаватель перевода Ева Крак создала общественную организацию – «Союз поддержки изучения языков за рубежом», который занимался многими организационными вопросами, возникающими при направлении студентов на обучение в ВолГУ и приглашении волгоградских преподавателей [14]. Так началось обучение преподавателей перевода: филологи и преподаватели по диплому получили возможность профессиональной

переподготовки, шанс поучиться дидактике перевода в одной из лучших переводческих школ Германии. Потом будут и Грац (Институт теоретического и прикладного переводоведения Грацкого университета имени Карла и Франца, <https://translationswissenschaft.uni-graz.at/de/>), и Гермерсхайм (Институт переводоведения, языкознания и культурологии Майнцского университета им. Й. Гутенберга, <https://fb06.uni-mainz.de/>), но именно Мюнхен стал для многих преподавателей перевода ВолГУ точкой отсчёта, порталом в новую межкультурную образовательную реальность.

С 2018 г. к сотрудничеству в рамках Программы Erasmus+ подключились многие отечественные вузы. Российские партнёры, наряду с ВолГУ, – это именитые университеты: Санкт-Петербургский госуниверситет, Московский государственный лингвистический университет, Нижегородский государственный лингвистический университет, Московский государственный областной университет, Нижневартровский госуниверситет. Internationale Hochschule SDI München приглашает на обучение в рамках академической мобильности студентов российских вузов, направляет своих преподавателей в вузы-партнёры и проводит повышение квалификации в новой комплексной форме – Staff Week.

Staff Week как инструмент подготовки переводчиков

Программа Erasmus+ в ряду мероприятий академической мобильности предлагает хорошие возможности для кратковременной стажировки или курса повышения квалификации в рамках Staff Week Mobility. Форматы таких стажировок разнообразны: посещение занятий с целью обмена опытом; обучение по принципу Job Shadowing (обучение у мастера /наставника); участие в мастер-классах, заседаниях рабочих групп, семинарах; курсы повышения квалификации; посещение тренингов и др. Их бесспорным достоинством является интенсивный обмен

мнениями, знакомство с другой методикой преподавания, формирование новых компетенций, создание или расширение форм сетевого взаимодействия, знакомство с новыми коллегами и др.

Кратковременная (одно-двухнедельная) стажировка преподавателей российских вузов в SDI Мюнхен предполагает следующую архитектуру взаимодействия и виды деятельности.

Первичная встреча-знакомство. Включает знакомство и представление участников; презентации вузов и дидактических моделей; обсуждение ожиданий и возможностей в рамках стажировки; встреча с руководством. В формате круглого стола участники стажировки, руководители подразделений, преподаватели SDI, сотрудники международного отдела знакомятся, обсуждают программу стажировки, её возможности, формальные и организационные вопросы, сверяют расписание занятий, выражают пожелания. Российские представители делают небольшие презентации своих вузов, делятся научными, дидактическими достижениями.

1. Индивидуальные беседы-обсуждения. Программа Erasmus+ предполагает возможность построения индивидуальной траектории взаимодействия, реализации разных проектов в зависимости от потенциала и намерений вузов-партнёров. Во время стажировки каждому участнику предоставляется время для индивидуальных встреч и обсуждений совместных проектов.

2. Посещение занятий. Предусматривается активное участие преподавателей в качестве соведущих, наблюдателей, экспертов, обучающихся, приглашённых гостей.

Основная часть стажировки предполагает активное посещение занятий с целью обмена опытом, получения нового опыта, изменения дидактических моделей и подходов, оценки возможностей универсализации подготовки переводчиков в различных школах. К примеру, стажировка в рамках Staff Week в SDI позволила преподавателям перевода ВолГУ обратить внимание на следующие дидакти-

ческие особенности преподавателей вуза-партнёра и тем самым расширить горизонты собственной методики:

- совместное ведение занятий по устному переводу в удалённом формате на платформе Webex;
- профилизация занятий по устному и письменному переводу по отраслевому и тематическому принципу (экономика, техника);
- парное (два преподавателя) ведение занятий по двустороннему переводу;
- чёткое разделение занятий по направлению языковой пары.

3. Итоговая встреча. Включает такие формы работы, как

- подведение итогов;
- обсуждение впечатлений от стажировки;
- обсуждение вариантов дальнейшего взаимодействия;
- обсуждение планов последующих стажировок и студенческой академической мобильности;
- обсуждение результатов студенческой академической мобильности;
- обсуждение схожести и различий дидактических подходов.

В рамках итоговой беседы в формате круглого стола обсуждаются результаты стажировки, плюсы и минусы дидактических моделей и подходов, векторы дальнейшего взаимодействия. Участники получают также сертификаты стажировки.

4. Совместные проекты:

- написание научных статей о результатах сотрудничества;
- переводческий студенческий проект;
- совместные магистерские программы;
- создание совместных страниц в социальных сетях для популяризации вузов-партнёров, проектов, профессии в целом.

Staff Week является своего рода «ориентированием на местности», предполагающим поиск идей для сотрудничества. Стажировки имеют практическое значение для вузов-партнёров. Так, по результатам ста-

жировки появляются совместные научные публикации [15]; иницируются переводческие проекты, к примеру перевод книги Е. Крак «Edelstahl und Kaviar» на русский язык студентами кафедры теории и практики перевода ВолГУ; формируются совместные магистерские программы, к примеру, между SDI и СПбГУ.

5. *Совместные экскурсии и досуг.* Стажировка даёт возможность познакомиться с городом, бытом и актуальными культурными трендами в неофициальном формате – в ходе совместных прогулок, экскурсий, где преподаватели вуза-партнёра в неформальной обстановке представляют своё видение культурных доминант, делятся своим лингвокультурным опытом.

Обсуждение и заключения

Обзор возможностей и потенциала стажировок Staff Week по программе Erasmus+ позволяет говорить об эффективности данного инструмента. Межвузовская коллаборация, участниками которой становятся одновременно несколько вузов, переводческих школ, преподавателей и студентов способствует унификации подходов, учебных планов, методик ведения занятий по устному и письменному переводу, с одной стороны, и постоянному совершенствованию подготовки переводчиков в условиях современных вызовов глобализации – с другой. Переводоведение – достаточно молодая наука, которая активно развивается и обогащается на основе современных возможностей академической мобильности. StaffWeek как интеграционный инструмент в подготовке переводчиков вносит существенный вклад в развитие переводоведения России и Германии.

Литература

1. Knight J. Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs // Globalisation and Internationalisation of Higher Education [online monograph]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). 2011. Vol. 8. No. 2. P. 297–312. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1067>
2. Трегубова Т.М. Проекты международного сотрудничества, обеспечивающие интеграцию российской профессиональной школы в мировое образовательное сообщество // Россия и мир: развитие цивилизаций. Феномен развития радикальных политических движений в Европе: Материалы VIII международной научно-практической конференции (12 апреля 2018 г.). М.: Институт мировых цивилизаций, 2018. С. 327–330.
3. Новикова Э.Ю., Митягина В.А., Вальтер Ш. Межвузовское международное сотрудничество: проектная деятельность в подготовке переводчиков // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 6. С. 75–85. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-75-85>
4. Беленов О.Н. Международная активность как приоритетное направление деятельности вуза // Высшее образование в России. 2016. № 5 (201). С. 132–137.
5. Беленов О.Н. Интернационализация российских вузов: поиск общих решений // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 3. С. 7–12.
6. Акулишина А.В., Ушкова Н.Н. Вклад международных проектов в модернизацию высшего образования в России: опыт Воронежского государственного университета // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2019. № 4. С. 95–98.
7. Акулишина А.В., Завьялова Л.А. Интернационализация высшего образования: международные векторы стратегии развития университета // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 117–125. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-117-125>
8. Згурская Н.А. Российско-европейское сотрудничество в рамках программы Erasmus+ // Будущее Европы: глобальные вызовы и возможные ответы / Отв. ред. Л.О. Бабынина. М.: Ин-т Европы РАН, 2018. С. 79–85.
9. Микова И.М. Программа академической мобильности «Эразмус+» для профессорско-преподавательского состава и студентов // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: Материалы XI Междунар. науч.-практ. конф., 10–12 октября 2019 г. / Отв. ред. Л.А. Байкова; Ряз. гос.ун-т им. С. А. Есенина, Рязань, 2019. С. 85–88.

10. Шевченко В.В. Подготовка студентов и преподавателей вуза для участия в программах академической мобильности // Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике: Сб. науч. трудов по материалам международной научной конференции, Барнаул, 18–20 октября 2018 г. / Алтайский гос. пед. ун-т; под ред. И.Ю. Колесова. Барнаул: АлтГПУ, 2018. С. 361–365.
11. Бука С.А., Баврина Л.М. Участие в программе Эразмус+ студентов-магистрантов: возможности, проблемы и прогностические параметры // Образовательные технологии и общество. 2017. Т. 20. № 3. С. 471–481. URL: <https://readera.org/140224521> (дата обращения: 15.03.2021).
12. Forstner M. Was ist und zu welchem Zweck brauchen wir eine Translationsgeographie? // CUITI FORUM 2010: Global Governance and Intercultural Dialogue: Translation und Interpreting in a New Geopolitical Settings / Forstner M., Lee-Jahke H. (Eds.). Bern: Petr Lang, 2011. P. 347–402.
13. Гарбовский Н.К., Костикова О.И. Сетевое взаимодействие в переводческой деятельности // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2015. № 3. С. 3–21.
14. Шамне Н.А., Митягина В.А. Зарубежные партнёры: вчера, сегодня, всегда // Вестник ВолГУ. Серия 6. Университетское образование. 2005. № 8. С. 21–27.
15. Dreys D., Chikov M. Mehr Verantwortungsgefühl und Fokussierung: Ferndolmetschen im Unterricht // Fachzeitschrift MDÜ. Ausgabe 5 „Geschäftsmodelle auf dem Prüfstand“. 2019. S. 42–45.

Статья поступила в редакцию 03.05.20

Принята к публикации 20.02.21

References

1. Knight, J. (2011). Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs. In: *Globalisation and Internationalisation of Higher Education*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, no 2, pp. 297–312, doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v8i2.1067>
2. Tregubova, T.M. (2018). [Projects of International Cooperation that Ensure the Integration of the Russian Vocational School into the World Educational Community]. In: *Rossiya i mir: razvitie tsivilizatsiy. fenomen razvitiya radikal'nykh politicheskikh dvizhenii v Evrope* [Russia and the Globe: Civilization Development. Phenomenon of Development of Radical Political Movements in Europe : Collection VIII International Scientific-Practical Conference (12 April 2018)]. Moscow : Institute of world civilizations Publ., pp. 327–330. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Novikova, E.Yu., Mityagina, V.A., Walter, St. (2019). University International Cooperation: Project Based Translation Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 6. pp. 75–85, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-75-85> (In Russ., abstract in Eng.).
4. Belenov, O.N. (2016). International Cooperation as a Top-Priority Activity of the University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5 (201), pp. 132–137. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Belenov, O.N. (2018). Internationalisation in Russian Universities: Seeking Common Solutions. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya = Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*. No. 3, pp. 7–12. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Akulshina A.V., Ushkova N.N. (2019). The Contribution of International Projects to the Modernization of Higher Education in Russia: The Experience of Voronezh State University. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: problemy vysshego obrazovaniya = Scientific Journal Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*. No. 4. pp. 95–98. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Akulshina, A.V., Zavialova, L.A. (2018). Internationalization of Higher Education: International Vector of the University Development Strategy. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 27, pp. 10–17. (In Russ., abstract in Eng.).

- tion in Russia*. Vol. 27, no. 8–9, pp. 117–125, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-117-125> (In Russ., abstract in Eng.).
8. Zgurskaya, N.A. (2018). [Russian and European Cooperation in the Erasmus +]. In: Babynina, L.O. (Ed.) *Budushbee Evropy: global'nye vyzovy i vozmozhnye otvety* [The Future of Europe: Global Challenges and Possible Responses]. Moscow : The Institute of Europe RAS, pp. 79–85 (In Russ.).
 9. Mikova, I.M. (2019). Erasmus + Staff Mobility. In: Baikova, L.A. (Ed). *Pedagogika i psikhologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva* [Pedagogy and Psychology as a Resource for the Development of Modern Society : XI Int. Sci.-Pract. Conf. (10–12 Oct 2019) : Collection of papers]. Ryazan', pp. 85–88. (In Russ., abstract in Eng.).
 10. Shevchenko, V.V. (2018). [Training University Students and Teachers to Participate in Academic Mobility Programs]. In: Kolesov, I.Yu. (Ed). *Innovatsionnye tekhnologii i podkbody v mezhkulturnoy kommunikatsii, lingvistike i lingvodidaktike* [Innovative Technologies and Approaches in Intercultural Communication, Linguistics and Linguodidactics: Int. Sci. and Pract. Conf. (18–20 Oct 2018) : Collection of papers]. Barnaul : Altai State Pedagogical Univ. Publ., pp. 361–365. (In Russ.).
 11. Buka, S.A., Bavrina, L.M. (2017). [Participation in the Erasmus+ Program Undergraduate Students: Opportunities, Problems and Prognostic Parameters]. *Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo* [Educational Technology and Society]. Vol. 20, no. 3. pp. 471–481. Available at: <https://readera.org/140224521> (accessed 15.03.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
 12. Forstner, M. (2011). Was ist und zu welchem Zweck brauchen wir eine Translationsgeographie? In: Forstner, M., Lee-Jahke, H. (Eds.). *CUITI FORUM 2010: Global Governance and Intercultural Dialogue: Translation und Interpreting in a New Geopolitical Settings*. Bern: Petr Lang, pp. 347–402.
 13. Garbovski, N.K., Kostikova O.I. (2015). Network Interaction in Translation Activity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda = Moscow University Translation Studies Bulletin*. No. 3, pp. 3–21. (In Russ., abstract in Eng.).
 14. Shamne, N.L., Mityagina, V.A. (2005). [Foreign Partners: Yesterday, Today, Always]. *Vestnik volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 6: universitetskoe obrazovanie = Science Journal of Volgograd State University. University Education*. No. 8, pp. 21–27. (In Russ.).
 15. Drevs, D., Chikov, M. (2019). Mehr Verantwortungsgefühl und Fokussierung: Ferndolmetschen im Unterricht. *Fachzeitschrift MDÜ*. Vol. 5, pp. 42–46.

The paper was submitted 03.05.20

Accepted for publication 20.02.21



Казанский национальный исследовательский
технологический университет (КНИТУ)

Институт дополнительного профессионального
образования (ИДПО КНИТУ)

«МЕЖДУНАРОДНЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА»

Программа инженерно-педагогической подготовки
«Международный преподаватель инженерного вуза»,
принятая Международным обществом по инженерно-
му образованию (IGIP):

- гарантирует высокий уровень подготовки преподава-
телей инженерных специальностей;
- дает возможность работы в качестве преподавателя
за рубежом без дополнительной нострификации дипло-
мов;
- позволяет участвовать в подготовке российских и за-
рубежных специалистов по международным образова-
тельным программам.

Успешное освоение программы обеспечивает включе-
ние слушателя в Регистр ING-PAED IGIP. По окончании
обучения выдается диплом о профессиональной пере-
подготовке «Инженерная педагогика» и международный
сертификат IGIP «Международный преподаватель инже-
нерного вуза».



Занятия проводят ведущие ученые, профессора зарубежных и российских вузов, имеющие звание «Международный преподаватель инженерного вуза». Общий объем программы – 252 часа. Стоимость обучения 30 тыс. рублей.



Обучение проходит с применением дистанционных образовательных технологий. Аудиторные занятия проводятся один-два раза в неделю. Программа также вклю-
чает самостоятельную работу слушателей и индивидуальные консультации с пре-
подавателями. Режим проведения занятий предполагает частичный отрыв слуша-
теля от основной работы. Обучение завершается выполнением портфолио.



Для иногородних слушателей по предварительной заявке бронируются места в гостиницах. Возможно проведение занятий по очно-заочной форме с выездом преподавателей к заказчику для проведения установочных занятий при условии комплектования группы слушателей в количестве не менее 20-25 человек.

Контакты:

ФГБОУ ВО «КНИТУ» г. Казань, ул. К. Маркса, 68

Ректор КНИТУ – профессор Казаков Юрий Михайлович

ИДПО КНИТУ г. Казань, ул. Попова, д. 10. E-mail: idpoknitu@mail.ru

Директор ИДПО КНИТУ – профессор Галиханов Мансур Флоридович

С заявками обращаться:

Хацринова Юлия Алексеевна. Телефон: 8 (843) 273-83-56; e-mail: fpk_mmz@mail.ru

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.

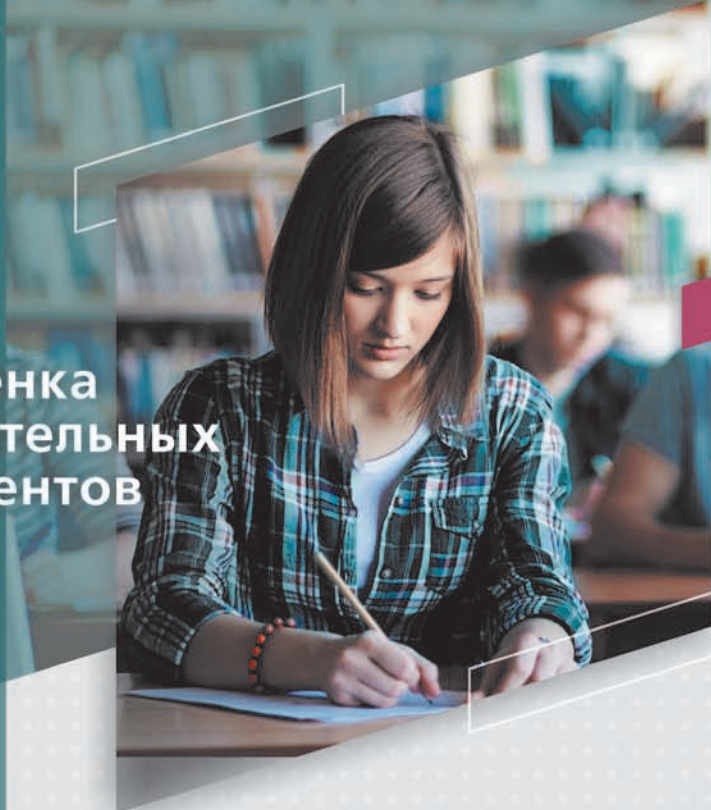
Журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендованных ВАК для публикации результатов исследований по следующим научным специальностям:

- 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).

ФЭПО

Независимая оценка уровня образовательных достижений студентов



Возможность
получения
двух сертификатов
качества



Получение
педагогического
анализа
результатов
тестирования



Преимущества при
профессионально-
общественной
аккредитации



Привилегии при
участии в проекте
«Лучшие
образовательные
программы
инновационной
России»

В 2021 году с 18 по 28 мая будет
проходить ФЭПО-pro. Заявки на участие
уже принимаются.

ФЭПО-pro

Сертификационный экзамен, позволяющий
оценить уровень фундаментальной
подготовки студентов по окончании
второго курса

- » Получение студентами именных сертификатов ФЭПО-pro
- » Объективность процедуры проведения экзамена с применением технологии прокторинга
- » Предоставление доступа к рейтинг-листам

С 2022 года участие в ФЭПО-pro будет
являться обязательным условием
получения сертификата качества ФЭПО.