

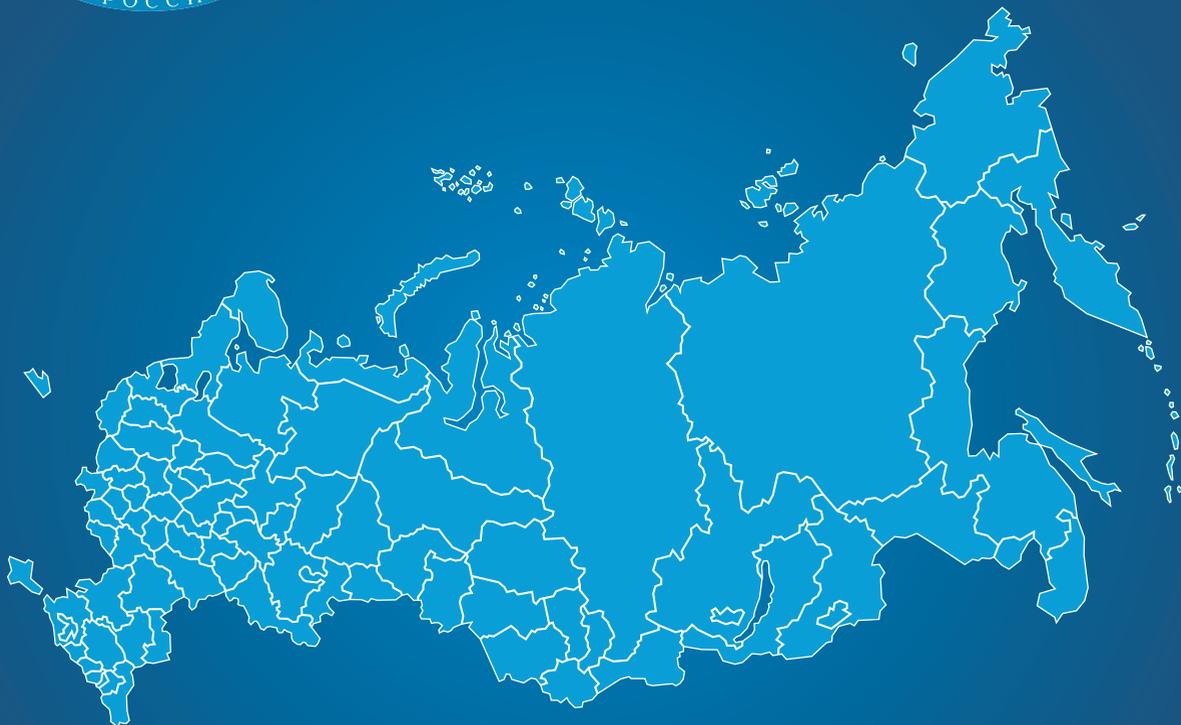
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

7
/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



ТАМБОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА

3

**образовательные
программы
медицинского профиля**

*(31.05.01 Лечебное дело,
31.08.01 Акушерство и гинекология,
31.08.59 Офтальмология)*

**Тамбовского государственного
университета имени Г.Р. Державина
прошли международную аккредитацию.**

***Международная аккредитация
элиты российского образования***



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации

89278886000
аккредитация.рф



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

7 /2021

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

Содержание

Contents3

Направления модернизации высшего образования

- В.В. БОЛГОВА, М.А. ГАРАНИН, Е.А. КРАСНОВА, Л.В. ХРИСТОФОРОВА.**
Образование после пандемии: падение или подготовка к прыжку?9
- В.А. ПУШНЫХ, Н.С. ГУЛИУС, Е.Ю. ЯТКИНА.** Влияние корпоративной культуры на результаты деятельности университетов в проекте “5-100”31
- С.И. ПАХОМОВ, В.А. ГУРТОВ, Л.В. ЩЕГОЛЕВА.** Согласование систем подготовки и аттестации кандидатов наук.40

Высшее образование: критический дискурс

- Р.А. ЗАЯКИНА.** Сетевой капитал университета как элемент социального капитала города50
- Н.Д. ЦХАДАЯ, Д.Н. БЕЗГОДОВ, О.И. БЕЛЯЕВА.** Миссиотропная аксиология университета.....60
- А.В. БОДРОВ.** О квалификациях в перечне специальностей и направлений подготовки высшего образования72

Социология высшего образования

- О.В. ТУМАШЕВА.** Социально-профессиональное партнёрство в подготовке педагогических кадров: региональные практики81
- М.А. ЛУКАШЕНКО, Н.В. ГРОМОВА, А.А. ОЖГИХИНА.** Цифровой имидж преподавателя предпринимательского университета91



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 29.06.2021
Выход в свет 23.07.2021.
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

Академическое письмо

И.Е. АБРАМОВА, А.В. АНАНЬИНА. Системный
подход к обучению академическому письму:
практический опыт105

Н.В. АГЕЕНКО, С.Г. МЕНЬШЕНИНА,
В.В. ДОБРОВА, П.Г. ЛАБЗИНА. Практические
аспекты формирования академической
грамотности в вузе117

Интернационализация образования

А.Е. ГОДЕНКО, Г.В. БОЙКО, Р.Б. ГАДЖИЕВ,
Н.Ю. ФИЛИМОНОВА. Студенческая мобильность
как форма интернационализации образования:
системный подход к организации129

Р.М. ПЕТРУНЕВА, Л.Ф. БЕЛЯКОВА,
Т.А. СИДОРОВА. Интернационализация
образования: шагреновая кожа русского языка139

Е.В. ТЮМЕНЦЕВА, Н.В. ХАРЛАМОВА, А.Е. ГОДЕНКО.
Проблемы обучения иностранных студентов
в условиях пандемии149

Е.С. ИОНКИНА, О.С. ХАРЛАМОВ. Стратегия
формирования профессионально-языковой
компетентности иностранных премагистрантов159



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

- V.V. BOLGOVA, M.A. GARANIN, E.A. KRASNOVA,
L.V. KHRISTOFOROVA. Post-Pandemic Education: Falling
or Preparing for a Jump? Pp. 9-30
V.A. PUSHNYKH, N.C. GULIUS, E.Yu. YATKINA. Impact
of Corporate Culture on the Universities' Achievements
in the "5-100" Project. Pp. 31-39
S.I. PAKHOMOV, V.A. GURTOV, L.V. SHCHEGOLEVA.
Harmonization of Postgraduate Training System with the
Certification of Candidates of Sciences. Pp. 40-49

Higher Education: Critical Discourse

- R.A. ZAYAKINA. University Network Capital as an Element
of the City's Social Capital. Pp. 50-59
N.D. TSKHADAYA, D.N. BESGODOV, O.I. BELYAEVA.
Missiotropic Axiologic of the University. Pp. 60-69
A.V. BODROV. About Qualifications in the List of Specialties
and Areas of Preparation for Higher Education. Pp. 72-80

Sociology of Higher Education

- O.V. TUMASHEVA. Social and Professional Partnership
in Preparation of Pedagogical Personnel: Regional Practices.
Pp. 81-90
M.A. LUKASHENKO, N.V. GROMOVA, A.A. OZHGIKHINA.
Digital Media Image of Business University Professor. Pp. 91-104

Academic Writing

- I.E. ABRAMOVA, A.V. ANANYINA. Systematic Approach
to Teaching Academic Writing: Practical Experience.
Pp. 105-116
N.V. AGEENKO, S.G. MENSHENINA, V.V. DOBROVA,
P.G. LABZINA. Practical Aspects of Academic Literacy
Development in Higher Education Institution. Pp. 117-127

Internationalization of Education

- A.E. GODENKO, G.V. BOYKO, R.B. GADGIEV,
N.Yu. FILIMONOVA. Student Mobility as a Form
of Internationalization of Education: A Systems Approach
to Management. Pp. 129-138
R.M. PETRUNEVA, L.F. BELYAKOVA, T.L. SIDOROVA.
Internationalization of Education: La Peau de Chagrin
of the Russian Language. Pp. 139-148
E.V. TYUMENTSEVA, N.V. KHARLAMOVA, A.E. GODENKO.
Problems of Teaching Foreign Students under Conditions
of the Pandemic. Pp. 149-158
E.S. IONKINA, O.S. KHARLAMOV. Strategy for Foreign
Pre-Graduates' Professional-Language Competence Development.
Pp. 159-167



Co-founders:

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

Editor-in-Chief:

M.B. Sapunov

Deputy Editors-in-Chief:

E.A. Gogonenkova,
N.P. Lyabina

Executive secretary:

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

Vasily G. IVANOV – Dr. Sci. (Education), Prof., Kazan National Research Technological University, mrcpkrt@mail.ru

Nur S. KIRABAEV – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Peoples' Friendship University of Russia, n.kirabaev@rudn.ru

Natalia I. KUZNETSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Russian State University for the Humanities, cap-cap@inbox.ru

Marianna A. LUKASHENKO – Dr. Sci. (Economics), Prof., Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, mlukashenko@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 “Vyshee Obrazovanie v Rossii”, mbsapunov@mail.ru

Boris A. SAZONOV – Cand. Sci. (Engineering), Chief Researcher of the Federal Institute of the Development of Education, bsazonov@list.ru

Zoya S. SAZONOVA – Dr. Sci. (Education), Prof., State Technical University – MADI, zssazonova@yahoo.com

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

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

Vasily 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, VDNechev@sevsu.ru

Baatar OCHIRBAT – PhD, Prof., Rector of Mongolian University of Science and Technology, baatar@must.edu.mn

Vyacheslav M. PRIKHOD'KO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Corr. Member of RAS, State Technical University – MADI, President of RMC IGIP, rector@madi.ru

Nanqi REN – Vice President of Harbin Institute of Technology, Association of Sino-Russian Technical Universities (ASRTU), Permanent Secretariat of Chinese part, asrtu@hit.edu.cn

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

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

Vladimir A. ZERNOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Rector of Russian New University, Chairman of the Council of the Association of Non-Governmental Universities, rector@rosnou.ru

Mykhailo Z. ZGUROVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”, Academician of NAN of Ukraine, zgurovsm@hotmail.com

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

The journal *Vysshee obrazovanie v Rossii* is committed to promoting the standards of publication ethics in accordance with COPE (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and takes all possible measures against any publication malpractices. We pursue the principles of transparency and best practices in scholarly publishing and aspire to ensure fair, unbiased, and transparent peer review processes and editorial decisions.

Peer-review procedure

All the manuscripts submitted to *Vysshee obrazovanie v Rossii* are reviewed by the Editor to assess its suitability for the journal according to the guidelines determined by the editorial policy. On this step of the initial filtering the manuscript can be rejected if the content doesn't fall within the scope of the journal or it fails to meet sufficiently our basic criteria and the submission requirements.

The papers accepted for publication are subjected to the blind peer review process which can be accomplished either by the members of Editorial staff (Heads of Departments) or by involved additional reviewers. The assigned reviewer is an expert within a topic area of the research conducted.

Manuscript Submission

Manuscript is expected to report the original research. The paper content should be relevant to the scope of the journal. Authors must certify that the manuscript is not currently being considered for publication elsewhere and has not been published before.

Manuscripts are submitted at email address: vovrus@inbox.ru. They must be prepared according to the manuscript requirements. Author's document set should include the following positions.

- *Authors' data*: first name, middle initial and last name; affiliation (full name of the organization and position); academic degree; Author ID; ORSID; Researcher ID; 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 websites should give authors if known, title of cited page, DOI if available, URL in full, and year of posting in parentheses. Please, adhere the journal style of referencing.

We strongly recommend that authors use the professional academic proofreading services. The language editing certificate is highly advisable.

Образование после пандемии: падение или подготовка к прыжку?

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-9-30

Болгова Виктория Владимировна – д-р юрид. наук, проф., проректор, bolgova.vv@ssau.ru
Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева,
Самара, Россия

Адрес: 443086, г. Самара, Московское шоссе, 34

Гаранин Максим Алексеевич – канд. техн. наук, доцент, и.о. ректора, garanin@samgups.ru

Краснова Елена Александровна – канд. филол. наук, доцент, директор института заочного и электронного обучения, krasnova@samgups.ru

Самарский государственный университет путей сообщения, Самара, Россия

Адрес: 443066, г. Самара, ул. Свободы, 2В

Христофорова Любовь Валерьевна – канд. экон. наук, доцент, заместитель директора филиала по высшему образованию, xristoforovalv1@yandex.ru

Оренбургский институт путей сообщения – филиал Самарского государственного университета путей сообщения, Оренбург, Россия

Адрес: 460004, г. Оренбург, пр-т Бр. Коростелёвых, 28/1-28/2

***Аннотация.** Статья представляет собой обзор анализа литературы по поводу изменений мирового образовательного пространства в период действия мер по противодействию распространению новой коронавирусной инфекции COVID-19.*

Цель работы – осмысление современного состояния и выявление возможных траекторий развития образовательных систем в «постпандемийную» эпоху.

Методология и методики исследования. Обзор и осмысление различных точек зрения на функционирование образовательных организаций в ситуации экстренного введения карантинных мер и неопределённости их последствий позволили обобщить основные вызовы, стоящие перед системой образования сегодня. Метод прогнозирования был применён для систематизации возможностей университетов в преодолении кризисных явлений и определения сильных сторон, которые могут быть положены в основу трансформации управления вузом.

Результаты. Проведён анализ траекторий перспективной организации образовательного процесса в университете «постпандемийного» времени. Обоснованы основные пути адаптации образовательной системы к работе в условиях последствий наблюдаемого кризиса. Представлено авторское видение будущего высшей школы в России,

неразрывно связанное с привлекательностью страны в глобальном образовательном пространстве.

Научная новизна. Авторами систематизированы последствия влияния пандемии на различные сектора экономики, включая сектор образования. Представлены результаты анализа практического опыта функционирования образовательных систем в новых условиях. Показаны сценарии развития образовательных организаций в неблагоприятной динамической неопределённой среде.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть полезны при корректировке систем управления вузами и разработке стратегий выхода университетов из кризиса, вызванного COVID-19 и его последствиями.

Ключевые слова: траектории развития образования, пандемия, трансформация управления вузом, сценарии развития университетов, цифровые технологии в преподавании, новые компетенции, абитуриент поколения «Z», миграция выпускников, привлекательность региона

Для цитирования: Болгова В.В., Гаранин М.А., Краснова Е.А., Христофорова Л.В. Образование после пандемии: падение, или подготовка к прыжку? // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 9-30. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-9-30

Post-Pandemic Education: Falling or Preparing for a Jump?

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-9-30

Victoria V. Bolgova – Dr. Sci. (Law), Prof., Vice-Rector, bolgova.vv@ssau.ru

Samara National Research University, Samara, Russia

Address: 34, Moskovskoe shosse, Samara, 443086, Russian Federation

Maxim A. Garanin – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., Vice-Rector, garanin@samgups.ru

Elena A. Krasnova – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Dean of the Faculty of Extramural Studies, krasnova@samgups.ru

Samara State Transport University, Samara, Russia

Address: 2B, Svobody str., Samara, 443066, Russian Federation

Lyubov' V. Khristoforova – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Deputy Director for Academic Affairs, xristoforovalv1@yandex.ru

Orenburg State Transport Institute – Branch of Samara State Transport University, Orenburg, Russia

Address: 28/1-28/2, Br. Korostevykh ave., Orenburg, 460004, Russian Federation

Abstract. Relevance. The article provides an overview and analysis of the consequences of changes in the global educational space during the period of action of measures to counter the spread of the new COVID-19 coronavirus infection.

The aim of the work was to understand the current state and identify possible trajectories of development of educational systems in the “post-pandemic” era.

Research methodology and methods. The main methods used in the preparation of the work were methods of analysis and synthesis. The review and understanding of various standpoints on the educational organizations functioning in the situation of emergency introduction of quarantine measures and the uncertainty of their consequences allowed us to summarize the main challenges

facing the education system today. The forecasting method was used to systematize the capabilities of universities in overcoming crisis phenomena and determine the strengths that can be used as the basis for the transformation of University management.

Results. The analysis of the trajectories of the prospective organization of the educational process at the University of “post-pandemic” time is carried out. The article highlights the main ways of the educational system adaptation to work in the conditions of an unpredictable crisis consequences and presents the authors’ vision of the future of higher education in Russia, which is inextricably linked with the country’s attractiveness in the global educational space.

Scientific novelty. The authors systematize the impact of the pandemic on various sectors of the economy, including the education sector. The results of the analysis of the practical experience of educational systems in the new conditions are presented. Scenarios of educational organizations development in an unfavorable dynamic uncertain environment are shown.

Practical significance. The results obtained will be useful in adjusting University management systems and developing strategies for universities to overcome the crisis caused by COVID-19 and its consequences.

Keywords: educational development trajectories, pandemic, University management transformation, University development scenarios, digital technologies in teaching, new competencies, “Z” generation entrant, graduate migration, regional attractiveness

Cite as: Bolgova, V.V., Garanin, M.A., Krasnova, E.A., Khristoforova, L.V. (2021). Post-Pandemic Education: Falling or Preparing for a Jump? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 9-30, doi:10.31992/0869-3617-2021-30-7-9-30 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Первая половина 2020 г., без сомнения, существенно скорректировала течение глобальных мировых процессов. По мере распространения COVID-19 правительства большинства стран мира были вынуждены вводить ограничения, направленные на профилактику распространения инфекции между гражданами. Уровень и глубина проводимых профилактических мероприятий различались в разных государствах: от жёстких, затрагивающих практически все сектора экономики (Испания, Италия, Мексика), до мягких (Швеция, Белоруссия). Пандемия выступила в роли своеобразного катализатора, ускорившего кризисные явления и вскрывшего копившиеся в течение многих лет противоречия и «болевы точки».

Многие специалисты достаточно чётко проводят параллели между социальными процессами, свидетелями которых мы стали, и механизмами действия компьютерных вредоносных программ (вирусов). Аналогии, действительно, весьма прозрачны: распространение начинается внезапно, проходит

стремительно, видоизменяет среду до неузнаваемости, разрушает всю ранее созданную инфраструктуру. В ситуации с компьютерным вирусом ответ на вызов сложен, но вполне очевиден: необходимо построение мощной, хорошо эшелонированной, развивающейся и адекватно модернизирующейся системы информационной безопасности. Возможно ли построение системы социального антивируса? Исследования в этом направлении уже начались [1], однако полноценный ответ на этот вопрос ещё предстоит получить.

Важно ещё раз подчеркнуть, что с новыми вызовами столкнулись почти все страны. В течение нескольких недель привычные форматы работы социальных институтов, экономических систем были перестроены, миллионы людей вынужденно освоили непривычные для себя формы деятельности, полностью перестроили бытовой уклад. В момент, когда готовилась эта работа, большинство государств мира в той или иной степени приступили к повторному введению карантинных ограничений, параллельно поставив перед

Экономика после пандемии

Таблица 1

Table 1

Post-pandemic economy

№	Сектор экономики	Последствия
1	Здравоохранение	Развитие телемедицины, развитие систем дистанционного мониторинга жизненно важных функций, ускорение развития систем диагностики на основе искусственного интеллекта
2	Образование	Развитие новых методов и форм обучения на дистанционных технологиях, развитие новых программ, ускорение цифровой трансформации, новые требования к преподавателям
3	Рынок недвижимости	Снижение спроса на покупку и аренду коммерческой и жилой недвижимости, рост спроса на загородную недвижимость и на недвижимость в курортных зонах
4	Рынок труда	Пересмотр подхода к организации режима работы сотрудников, окончание эпохи «больших офисов», спрос на экспертов цифровой трансформации, увеличение спроса на социальных работников
5	Наука и инновации	Увеличение спроса на исследования в области эпидемиологии, увеличение спроса на социологические исследования, увеличение спроса на внедрение сквозных цифровых технологий в медицине (системы диагностики)
6	Инвестиции и финансы	Рост инвестиций в человеческий капитал, развитие систем дистанционного банковского обслуживания
7	Промышленное производство	Снижение темпов роста, увеличение объёма запасов, снижение вывода производства за рубеж, инвестиции в роботов, завершение эпохи гиперглобализации
8	Транспорт и логистика	Изменение цепочек доставки, развитие беспилотных транспортных средств, увеличение спроса на личный автотранспорт, развитие систем доставки грузов на основе беспилотных летательных аппаратов
9	Сельское хозяйство	Увеличение темпов цифровизации отрасли, роботизация сельского хозяйства, увеличение спроса на продукцию сельского хозяйства
10	Розничная торговля и услуги населению	Сокращение эпохи «гипермаркетов», увеличение спроса на доставку товара, развитие виртуальных магазинов, переориентация ресторанов на доставку блюд, сокращение времени доставки
11	Туризм и сфера развлечений	Сокращение зарубежного туризма, завершение эпохи «путешествий без ограничений», развитие регионального туризма, увеличение спроса на экотуризм
12	Государственное управление	Сокращение штата государственных служащих, развитие цифровых сервисов в государственных услугах, увеличение государственного сектора в экономике

собой задачу подведения промежуточных итогов и составления прогнозов.

На основе анализа имеющихся публикаций, данных и экспертных мнений нами был сделан анализ перспектив развития отдельных сфер экономики. Его результаты представлены в *таблице 1*.

Как видно из таблицы, изменения затронут и сферу образования. Эта область социального взаимодействия традиционно является одной из наиболее чувствительных к экономическим изменениям. Индекс образования (доступ к образованию, измеряемый средней ожидаемой продолжительностью обучения детей школьного возраста и сред-

ней продолжительностью обучения взрослого населения) – один из ключевых показателей в расчёте индекса человеческого развития. Прямая зависимость качества жизни населения от уровня образования в стране наглядно иллюстрируется результатами серьёзных социальных исследований. Так, по сведениям ежегодного отчёта «Education at a Glance» за 2019 г., граждане в возрасте от 25 до 64 лет с высшим образованием активно участвуют в культурной жизни страны и значительно чаще занимаются спортом, нежели их сверстники, не обучавшиеся в университетах (более 90% против 60%) [2]. В России развитие системы образования названо в

числе национальных целей (см. Указ Президента России от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»).

Сегодня для всех очевидно, что ситуация, в которой оказались образовательные системы мира, – экстраординарная. На заседании Общественного совета при Минобрнауки России 3 июля 2020 г. было отмечено, что проблема, с которой столкнулись университеты мира в марте-апреле 2020 г., ещё 30 лет назад привела бы к полной остановке образовательной деятельности на неопределённый период¹. Однако сегодня такой остановки (во всяком случае, очевидной) не было, университеты продолжили работу, причём толчком к этому стали прямые указания регуляторов. Так, Министерство науки и высшего образования РФ последовательно сформировало ряд приказов, определяющих параметры работы высших учебных заведений России в период карантина, прямо указав на дистанционный формат их работы. Аналогичные нормы создало и Министерство просвещения РФ. Дистанционная реализация образовательных программ в одночасье во всём мире стала не исключением, а общим правилом.

Начиная с конца марта 2020 г. международные организации, такие как NAFSA, International Association of Universities, UNESCO, Institute of International Education (IIE), European Association of International Education (EAIE) и др., проводят масштабные опросы руководителей и преподавателей, студентов и родителей, иных участников образовательного процесса. Цель таких исследований – оценить масштабы изменений и помочь вузам спрогнозировать дальнейшие стратегии в области менеджмента, интернационализации, приёма студентов, качества

¹ Уроки стресс-теста. Вузы в условиях пандемии и после неё. URL: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf (дата обращения: 10.06.2021).

обучения и других процессов. Стоит отметить, что в период пандемии аналитические отчёты публикуются в открытом доступе в ускоренном режиме, чтобы дать университетам как можно больше данных для стратегических решений². Ряд мониторинговых исследований проводится и по заказу российских регуляторов системы образования³. Их объём и время самих наблюдений слишком ограничены, чтобы делать какие-либо полноценные выводы и достоверные прогнозы, тем не менее полагаем, что анализ состояния образовательных систем в постпандемийном мире и прогнозирование вариантов их развития представляют не только академический, но и глубоко практический интерес. На наш взгляд, сейчас уже можно говорить, что образовательные системы мира (во главе с регуляторами) сегодня выбирают сценарии будущего развития. И этот выбор на многие десятилетия определит развитие не столько собственно образовательных отношений, сколько общества в целом.

Обзор литературы

Базовую установку, преобладающую в источниках «докарантинного» периода, можно обобщённо сформулировать так: система образования несовершенна, она не отвечает потребностям современного мира и потому неизбежно должна быть модернизирована. В числе «катализаторов» трансформационных процессов называли:

² The COVID-19 Crisis Response: Supporting tertiary education for continuity, adaptation, and innovation // World Bank Group. Education. URL: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/621991586463915490/The-COVID-19-Crisis-Response-Supporting-Tertiary-Education-for-Continuity-Adaptation-and-Innovation.pdf> (дата обращения: 10.06.2021).

³ Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии // Современная аналитика образования. 2020. № 6 (36). URL: [https://ioe.hse.ru/data/2020/05/26/1551527214/%D0%A1%D0%90%D0%9E%206\(36\)_электронный.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2020/05/26/1551527214/%D0%A1%D0%90%D0%9E%206(36)_электронный.pdf) (дата обращения: 10.06.2021).

– процессы глобализации и интернационализации и, как следствие, массовизацию высшего образования и повышение доступности лучших образцов обучающих курсов и ресурсов. Профессор Б. Вильдавски, чьи идеи послужили в том числе основой для глобального рейтинга университетов «Times Higher Education World University Rankings» (THE), в работе «The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World» [3] одним из первых описал результаты беспрецедентной международной мобильности студентов и преподавателей, которая стала возможной благодаря внедрению MOOC. По мнению учёного, международная конкуренция за самые «блестящие умы» на наших глазах трансформирует мир высшего образования. И этот процесс, несмотря на наличие дискуссионных моментов, заслуживает положительной оценки. Исключительные возможности, которые несёт в себе глобализация образования, описывает и профессор Ф. Альтбах. В серии его публикаций [4; 5], в том числе в книге, изданной Высшей школой экономики в 2018 г. на русском языке [6], подробно рассматриваются растущая массовость и расширение глобальной экономики знаний, особенно – в странах БРИК. Широкую известность обрело высказывание Я.И. Кузьмина: «Люди увидят, что, вместо того чтобы слушать курс у плохого запинаящегося преподавателя, который не читал многих новых книжек, они могут прослушать этот курс непосредственно у профессора из Йеля или Лондона, который эти новые книжки пишет» [7, с. 213];

– изменение парадигмы ресурсного обеспечения экономики, перенос главных акцентов в область развития человеческого капитала, формирование экономики знаний. На смену привычному уже «умному городу» приходит понятие «мудрого города», пути перехода к которому, по мнению автора данного концепта Д. Раветца, лежат не в технической, а в гуманитарной плоскости. «Подобно мыслительному процессу, но уже в сознании городского сообщества, происхо-

дит со-обучение, со-познание, со-креация, со-производство» [8];

– запросы рынка труда на компетенции выпускников, а не на формальные институции в форме документов о высшем образовании [2], изменение самого рынка, в основе которых лежит ускорение смены технологических укладов;

– процессы цифровизации, обеспечившие возможность формирования образовательного контента, который может, во-первых, храниться неограниченное время, во-вторых, быть доступным из любой точки, в-третьих, быть свободным от жёсткого графика освоения и, наконец, основываться на использовании современных психологических технологий;

– изменение роли государства как организатора процесса профессионального образования, переход роли «заказчика» процесса к работодателям, бизнес-структурам, общественным институтам и, в итоге, к индивидуумам. Одно из следствий этого процесса – придание университетам функции поставщика инноваций, центра «притяжения» в самом широком смысле. Например, А.И. Щербинин пишет: «Смысл университета – в образовании, а университетского города – в том, что он сам становится единой образовательной площадкой, стирая барьеры между аудиториями, площадями, кафе, улицами» [9, с. 213–214]. Одним из вариантов такого университета «нового типа» является модель Университета Национальной технологической инициативы (НТИ) – отечественный вариант концепции Университет 3.0, которая получила широкое международное распространение в условиях новой («четвёртой») технологической революции. Согласно этой концепции университетам присваивается «цифровой код» с учётом числа их миссий. Статус Университет 3.0 получает вуз, где к двум традиционным миссиям – образовательной и научно-исследовательской – добавляется третья – коммерциализация знаний и технологий [10].

Публикации, вышедшие в 2020 г., отразили накопленный за это короткое время опыт организации образовательной деятельности в условиях мировой пандемии. Условно разделим эти исследования самого различного плана на несколько типов.

Во-первых, появилось достаточно много работ, в которых приводятся результаты мониторингов и социологических опросов, анализируются государственные и академические кейсы организации образовательной деятельности в период карантина, даются разного масштаба обобщения государственных и университетских практик и т.д. Среди основных публикаций подобного рода в первую очередь нужно назвать отчёты о влиянии COVID-19 на образование, подготовленные экспертами Международной ассоциации университетов (IAU) – официального партнера ЮНЕСКО. Первый из них – «The Impact of COVID-19 on Higher Education around the World» [11] – основан на результатах открытого онлайн-опроса, проведённого в период с 25 марта по 17 апреля 2020 г., в котором приняли участие 424 образовательных учреждения высшего образования из 109 стран. Задачей исследования было получение максимально оперативной обратной связи от университетов, столкнувшихся с ограничениями, а также изучение первых мер, предпринятых учреждениями высшего образования по всему миру в ответ на кризис. В последующих исследованиях (например, «Regional/National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education»⁴) был рассмотрен положительный опыт систем образования стран Азии, Европы и Северной Америки. Особый акцент был сделан на неравенстве в доступе к образовательным ресурсам у обучающихся учебных заведений государств с сильной экономикой и раз-

вивающихся стран. Эти же мысли находим в работе международного авторского коллектива, давшего характеристику первых мер реагирования на COVID-19 в 20 странах [12]. Практически все исследователи отмечают, что ключевым фактором неравноправия в мировом образовательном пространстве стало банальное отсутствие у части населения планеты стабильного доступа к сети Интернет [13].

В России «острый период» реформирования системы образования пришёлся на середину марта – май 2020 г. Его оценка была дана 21 мая 2020 г. в режиме телеконференции на совещании под председательством Президента России В.В. Путина. В ходе него руководители ведущих вузов страны откровенно говорили о трудностях переходного периода и делились «кейсами» возглавляемых ими коллективов [14]. Важным документом стал аналитический доклад «Уроки “стресс-теста”: вузы в условиях пандемии и после неё»⁵ (июнь, 2020), подготовленный по поручению МОН РФ рабочей группой ректоров ведущих университетов. Основные проблемы, обозначенные в докладе, получили своё подтверждение и в публикациях научно-педагогического сообщества этого периода [15]. Так, экспертная оценка позиции преподавателей по отношению к цифровизации образовательного процесса (преимущественно негативная установка) коррелирует с выводами исследователей, проводившими интервьюирование педагогов в отношении использования цифровых технологий в конце 2019 – начале 2020 гг. [16]. При этом действия образовательных организаций и профессорско-преподавательского состава в ситуации вынужденного перехода на дистанционное обучение в условиях пандемии оцениваются и руководством, и педагогическим сообществом как пример достаточно

⁴ Regional/National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education International Association of Universities. Available at: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid-19_regional_perspectives_on_the_impact_of_covid-19_on_he_july_2020_.pdf (date of access: 15.01.2021).

⁵ URL: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/add/uroki-stress_testa-vuzy-v-usloviyakh-pandemii-i-posle-nee.pdf (дата обращения: 10.06.2021).

успешного опыта вне зависимости от «профиля» учебного заведения.

На наш взгляд, исследования такого рода – прекрасная база для прогнозирования и выработки рекомендаций непосредственным участникам образовательных отношений. Однако хотелось бы высказать и определённые опасения. Строить выводы, а тем более программы развития образовательных систем на основе подобных данных, по нашему мнению, преждевременно. Эмпирическая база слишком ограничена. И, самое главное, она не включает в себя анализ длительных последствий «карантинного» периода для обучающихся, образовательных организаций, преподавателей.

Другим типом являются исследования, в которых предпринимается попытка построить сценарии развития образования в «постпандемийном» мире. Работы данного типа являются, по сути, своеобразным продолжением традиции футуристических прогнозов, о которых речь шла выше. Их отличает от публикаций предшествующего периода то, что в силу внешних обстоятельств образовательные организации стали участниками небывалого эксперимента – практически вся глобальная система образования в одночасье стала частью новой реальности, а следовательно, возникает и возможность, и необходимость анализа не существовавшего ранее опыта. Е.В. Неборский отмечает, что «обучение сегодня осуществляется для ответов на вчерашние вопросы и не даёт выпускникам инструментов для решения фундаментальных проблем завтра, при том что многие из этих проблем ещё не воплотились в полной мере» [17, с. 65]. По мнению учёного, образование в постпандемийную эпоху должно строиться на принципах отказа от профессиональной рамки (в пользу модульности образования с чёткой ориентацией на запросы рынка труда) и субъектности как ответственности студента за своё будущее [17]. О.В. Глинкина и С.А. Ганина, оценивая перспективы дальнейшего развития системы образования в условиях цифровизации,

приходят к выводу о необходимости формирования общей концепции системы дистанционного образования, охватывающей пространство «вуз – колледж – школа», т.е. «построения государственной информационной образовательной среды» [18]. М.Н. Дудин и Е.В. Кононова подчёркивают необходимость унификации цифровых платформ дистанционного обучения, а также предлагают авторское видение адаптивной трансформации существующих систем управления университетами. Среди прогнозируемых авторами изменений и предлагаемых решений – возможность слияния учебных учреждений с образовательными онлайн-платформами, перевод образовательного процесса в гибридный формат, цифровизация административно-управленческих процессов в вузах, отказ от избыточного имущественного комплекса и материально-технической базы, введение системы образовательных сертификатов и др. [19].

Третью группу составляют работы, которые со значительной степенью условности можно отнести к технико-аналитическим. Они, как правило, носят междисциплинарный характер, возникают на стыке педагогики, экономики, компьютерных наук, юриспруденции, охватывают проблемы технологии и методики онлайн-обучения, педагогического дизайна, образовательного права, менеджмента в образовании. Исследователи обращают внимание, например, на необходимость дополнительного правового регулирования порядка обучения в удалённом режиме: от потребности в регламентации правил использования и распространения информации в электронной среде до вопросов регулирования правил оказания платных образовательных услуг. В поисках ответа на вопрос «Как удержать студента и привлечь абитуриента?» анализируются основные направления развития глобального рынка онлайн-услуг в высшем образовании. Поднимаются вопросы внедрения новых образовательных практик, связанных со сбором и анализом «цифрового следа» [20], с по-

вышением эффективности самостоятельной работы студента в онлайн-пространстве [21] и пр. А также звучат предостережения: как бы в этой гонке за цифровизацией не «потерять» идентичность нации, не обесценить её традиции, культурно-нравственные и этические идеалы, не лишит образование воспитательной основы [22].

Примеры работ, имеющих практическую значимость, можно приводить долго. Они разнообразны и многоаспектны, поскольку тема цифровой трансформации образования является сегодня одной из наиболее обсуждаемых и актуальных в педагогическом сообществе. Все их можно рассматривать как своеобразный «навигатор» в цифровом мире, позволяющий преподавателю и обучающемуся найти своё место в нём и адаптировать под себя конкретные инструменты поиска, обработки и анализа информации. Однако вновь хотелось бы высказать определённые опасения относительно переоценки как самого опыта применения цифрового инструментария в период пандемии, так и последствий его использования и в связи с этим обозначить острую необходимость аналитики в части оценки влияния соответствующих форм и средств образовательной коммуникации на её участников.

Материалы и методы

Настоящая работа представляет собой, по сути, анализ точки бифуркации в системе высшего образования. При этом «её качественные характеристики после выхода на точку бифуркации обречены на принципиальное изменение, приводящее к изменению сущности самой системы» [23, с. 88].

Осмысление трансформаций в системе высшего образования базировалось на обзоре и обобщении вызовов, с которыми столкнулась отечественная и зарубежная высшая школа в кризисных условиях применения карантинных мер. В качестве источников информации использовались зарубежные и российские аналитические обзоры и публикации преимущественно первого полугодия

2020 г. Данный выбор был продиктован не только интересом к изучению первой реакции академической среды на первый в мировой истории глобальный кризис образовательных систем, но и осознанием ценности первичных ответов системы на масштабные вызовы и угрозы.

Учитывая особенности исследуемого объекта, исследование строилось на основе методов анализа и синтеза, что дало возможность обобщить представления о современном состоянии системы университетского образования и сформулировать основную исследовательскую задачу – наметить траектории перспективной организации образовательного процесса. Для её решения был применён метод прогнозирования и элементы методологии форсайта. Построение вероятностных сценариев управления образовательными системами осуществлялось в целях выявления возможных механизмов компенсации недостатков и усиления сильных сторон функционирования университетов в неблагоприятной, динамической, неопределённой среде.

Результаты исследования

Университеты на перекутке

Как было отмечено выше, отправной точкой исследований в последние несколько лет является мнение об абсолютной необходимости трансформации системы образования (всех уровней). При этом скорость требуемых метаморфоз справедливо рассматривается как конкурентное преимущество и залог национальной безопасности страны. Пандемия новой коронавирусной инфекции не только подтвердила необходимость модернизации, но и стала толчком к немедленным изменениям.

Возможные траектории развития мировых образовательных систем в «постпандемийную» эпоху в обобщённом виде можно представить в виде следующих прогнозов.

Сценарий первый. Образование по-прежнему сохранит тренд на массовизацию и интернационализацию, развитие пойдёт

путём расширения сферы применения электронного обучения с максимальным охватом аудитории.

Прогнозируемые плюсы подобного сценария:

1) объективные ограничения на перемещение студентов и сотрудников как внутри стран, так и за рубежом не будут иметь значения, так как доступ к образовательному продукту возможен из любой точки;

2) университеты получают возможность экономить на содержании имущественного комплекса, «сбросив» непрофильные активы: спортивные сооружения, пункты питания, культурные центры и т.д., а также существенно сократить затраты на персонал, в том числе профессорско-преподавательский состав;

3) в условиях снижения доходов и уровня жизни населения университеты, выбравшие данную стратегию развития, получают конкурентное преимущество, поскольку смогут гарантировать более привлекательное ценовое предложение.

Сценарий второй. Университеты будут стремиться к сохранению существующих форм работы (практикуя так называемое смешанное обучение) с превалированием офлайн-программ.

Прогнозируемые плюсы такого сценария:

1) традиционные формы обучения, дающие возможность погрузиться в особую университетскую среду, действительно востребованы обучающимися, о чём свидетельствует в том числе реакция на карантинные меры, ограничившие пребывание студентов в кампусах;

2) университеты получают возможность сохранить своих обучающихся и привлечь новых, так как сама возможность находиться в выбранной (как правило, престижной) стране пребывания в период обучения (даже в онлайн-режиме) создаёт то самое конкурентное преимущество, которое столь необходимо.

Заметим, что университеты очень активно отстаивают своё право на привлечение обучающихся, в том числе иностранцев, в места «стационарной» реализации образователь-

ной программы. Так, например, Гарвард и Массачусетский технологический институт (MIT), а также администрации 18 штатов в США инициировали иски с обжалованием решения администрации Трампа о запрете на пребывание иностранцев, обучающихся онлайн в США. Комментируя свою инициативу, вузы сообщали о «разочаровании» обучающихся, которым публично была ограничена возможность пребывания в США. По информации *USA Today*, спор был урегулирован в досудебном порядке в пользу университетов⁶.

Этот сценарий крайне выгоден для страны (места) пребывания, так как студенты образуют значительный объём спроса, стимулируя развитие местного бизнеса. Например, университеты Эдинбурга (Эдинбургский университет, Эдинбург-Нейпир и Хериот-Ватт), хотя и имеют офисы в Китае и широкую линейку дистанционных программ, солидарно обращаются к Правительству с ходатайством воздержаться от запрета на пребывание китайских студентов. В Эдинбурге их более 6000. Эта «община» – ключевой ресурс местного бизнеса по продаже и найму жилья, азиатских товаров, сервиса и т.д.⁷

Обратим внимание, что в политике и практике иностранных государств преобладает прагматичная оценка необходимости сохранения и умножения числа иностранных обучающихся. Оценка настроений, запросов, мнений иностранных обучающихся в принципе показывает, что «разочарование» вызывает не сама дистанционная фор-

⁶ *Shesgreen D., Quintana C.* Trump administration drops rule barring foreign students from taking online-only classes // USA TODAY News. 2020. Jul. 14. URL: <https://eu.usatoday.com/story/news/politics/2020/07/14/trump-ice-college-student-visa-rule-online-classes-fall-2020/5437654002/> (дата обращения: 10.06.2021).

⁷ *Matchett, C.* Edinburgh and Scotland's relationship with China must be re-evaluated // Edinburg News. 2020. July 13. URL: <https://www.edinburghnews.scotsman.com/news/people/edinburgh-and-scotlands-relationship-china-must-be-re-evaluated-2911847> (дата обращения: 10.06.2021).

ма реализации образовательной программы, а невозможность в период такого обучения находиться в стране пребывания, участвовать в визовых программах, быть полноценным участником социокультурной среды выбранного места обучения и т.д.

Государственный ответ на запрос именно заочного пребывания студентов-иностранцев вполне закономерен. Так, например, в Канаде на период карантинных мер было принято решение о зачёте онлайн-исследований в части квалификационных требований для поступления в аспирантуру (до карантина не менее 50% работы будущие аспиранты должны были выполнить в Канаде)⁸. Великобритания приняла решение о выдаче рабочих виз студентам из Индии на два года после завершения обучения даже при условии, что программу они осваивали дистанционно⁹. В Королевском университете Белфаста и Университете Болтона было принято решение об организации чартерных рейсов для транспортировки как действующих студентов, так и новых обучающихся¹⁰. Австралия заявила о необходимости внесения изменений в визовый кодекс¹¹.

⁸ *Aiello R.* Changes coming for international students beginning Canadian studies online // CTV News. 2020. July 14. URL: <https://www.ctvnews.ca/health/coronavirus/changes-coming-for-international-students-beginning-canadian-studies-online-1.5023897> (дата обращения: 10.06.2021).

⁹ *Kaur K.P.* Work visa after online classes, English course: UK univs roll out red carpet for Indian students // The Indian Express. 2020. July 14. URL: <https://indianexpress.com/article/world/work-visa-after-online-classes-english-course-uk-univs-roll-out-red-carpet-for-indian-students-6503172/> (дата обращения: 10.06.2021).

¹⁰ *Hazell W.* Universities charter planes to fly international students to the UK this autumn // INEWS. 2020. July 10. URL: <https://inews.co.uk/news/education/universities-charter-planes-fly-international-students-to-uk-519710> (дата обращения: 10.06.2021).

¹¹ *Arora A.* Australia plans «significant» visa changes to limit COVID-19 impact on international

Отметим, что ни в первом, ни во втором сценарии не идёт речь о некой содержательной стороне образования. Форма реализации образовательной программы никак не связывается с качеством, она лишь воспринимается как средство ведения эффективной и рентабельной образовательной деятельности, позволяющее университетам сохранять и приумножать свои ресурсы. Возьмём на себя смелость утверждать, что сам факт появления онлайн-программ был инициирован не государством, а самим образовательным сообществом.

Также хочется обратить внимание на тот факт, что реализация второго сценария осуществляется в развитых странах, привлекательных для потенциальных мигрантов с точки зрения уровня жизни, доступа к ресурсам и т.д., либо этот вариант существования в «постпандемийном» мире важен и нужен для университетов с «именем» (Гарвард, Оксфорд и т.д.), само нахождение в которых воспринимается как некое благо, самоценность, обеспечивающая в будущем социальный успех.

«Новая реальность» и российская высшая школа

В силу определённых социально-экономических и политических причин российские вузы долгое время не были полноправными участниками глобального образовательного рынка. Интеграция в мировое пространство – одна из ключевых задач стратегии развития образования в Российской Федерации сегодня, и её практическая реализация обеспечивается целым рядом мероприятий федерального и регионального уровня. Можно сказать, что тренд на модернизацию задаётся во многом административно, в том числе через квазичастные институты (НТИ, образовательные центры Сколково, Иннополис, Университет 20.35 и т.д.).

students // SBS Punjabi. 2020. July 10. URL: <https://www.sbs.com.au/language/english/australia-plans-significant-visa-changes-to-limit-covid-19-impact-on-international-students> (дата обращения: 10.06.2021).

Кризис, вызванный пандемией и её последствиями, без сомнений, окажет серьёзное воздействие на выбор пути развития отечественной образовательной системы, скорректирует ранее заданные траектории. Каким образом? Однозначно ответить невероятно сложно. Н. Талев, размышляя над последствиями неожиданных ситуаций, существенным образом меняющих привычное течение жизни, достаточно чётко формулирует проблему осознания эффекта такого непредсказуемого события (эффекта «чёрного лебедя»): мы должны спрогнозировать последствия события, появление которого мы не могли даже предположить [24]. Главная опасность в этом случае – построить прогноз, опираясь на некий прошлый опыт, хотя вполне очевидно, что подобного опыта просто нет. Полагаем, что в ситуации с COVID-19 построение прогноза на основе опыта существования образования в период карантинных мер – ещё более опасная ситуация. Рассматривать всерьёз экстраординарную ситуацию, в которую попали российские вузы и школы на несколько месяцев, как некий успешный опыт трансформации образовательной деятельности, на наш взгляд, как минимум, опрометчиво.

Попробуем, сохраняя по возможности объективность, высказать ряд соображений о вопросах, необходимость ответа на которые в ближайшей перспективе трансформации высшей школы период пандемии только обострил. В обобщённом виде их можно сформулировать так: *как учить, чему учить, кто будет учить, кого учить.*

Как учить?

Ответ на этот вопрос выходит далеко за рамки спора о преимуществах очного и дистанционного форматов. Очевидно, что в новых условиях изменится сама суть модели образования. Она должна стать более динамичной и гибкой, чтобы в максимально короткие сроки реагировать на изменения, трансформироваться под внезапно появившиеся условия.

Фундаментальность и энциклопедичность уступают место вариативности и нацеленности на запросы рынка труда. Изучаемая информация зачастую успевает устареть ещё во время реализации образовательной программы. Квалификация специалиста не отвечает перечню востребованных работодателем профессий.

Основой образовательной программы будущего должно стать постоянно меняющееся («живое») ядро, учитывающее и прогнозирующее все необходимые изменения. Проектировать её предлагается на основе иной модели (Рис. 1), пришедшей на смену совокупности жёстких и мягких навыков.

Новая модель навыков включает в себя¹²:

– *экзистенциальные навыки* (Meta Skills). Это ментальные навыки как способ понимания собственных когнитивных процессов. Навык обучения (умение учиться), понимание собственных чувств и ощущений, те навыки, которые позволяют человеку осознанно запускать процесс изменений в себе. Их сложно вырабатывать и изменять, это навыки осознанности, сила воли и способность достигать цели;

– *кросс-контекстные навыки* (Social Skills). Это надпрофессиональные навыки. Они определяют возможности личности работать и существовать в обществе. Эти навыки устойчивы к изменениям и могут применяться к любой деятельности. Например, навык работы в команде: какой бы ни была профессиональная длительность, этот навык необходим везде вне зависимости от контекста;

– *контекстные навыки* (Future Hard Skills) – профессиональные навыки будущего, навыки, которые нужны здесь и сейчас. Такие навыки узконаправленны и напрямую связаны с деятельностью.

¹² Лошкарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего: Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. URL: https://modnso.ru/roditelyam/document/2_Навыки%20будущего.pdf (дата обращения: 10.06.2021).

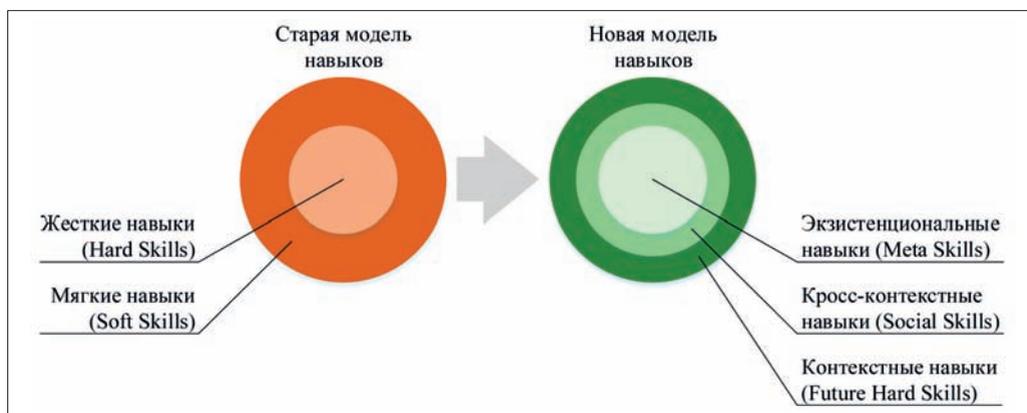


Рис. 1. Новая модель навыков

Fig. 1. New skill model

Чему учить?

Анализ экспертных мнений и материалов форсайтов в сфере образования последнего времени позволяет нам сделать вывод, что основными трендами, по-прежнему остаются:

1) образование в течение всей жизни. Данный тренд фокусирует внимание не только на времени образования, которое становится постоянным и сопровождает нас на протяжении всей жизни, но и на границах образования – они размываются (Рис. 2). Иными словами, образование сопровождает нас «везде и всегда»;

2) ориентация на глобально-ориентированные образовательные программы как следствие роста мировой конкуренции между вузами и «миграции кадров». Развитие цифровых сервисов создаёт предпосылки к появлению вузов с мегабольшим количеством обучающихся (более 1 млн.);

3) кастомизация образовательных программ. По мере увеличения массовости образования возрастает потребность в персонализации образовательных программ – учёте индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся;

4) рост потребности в кооперации. Образовательные программы будущего – это прежде всего программы, нацеленные на саморазвитие. Движущей силой существования и развития программы становится интерес

самого обучающегося в получении знаний. Это обуславливает потребность в кооперации и, как следствие, возрастание в образовательных сообществах роли наставничества и самоуправления;

5) формирование местных образовательных экосистем – пространств обучения человека на протяжении всей жизни: университетов с «полным циклом» обучения (от детского сада до аспирантуры), кванториумов, предуниверсариев, центров опережающей профессиональной подготовки и пр.

Кто будет учить?

Вынужденный перевод в дистанционный формат, когда по прямому указанию регулятора был наложен запрет на нахождение участников образовательного процесса в стенах вузов, предельно откровенно показал низкий уровень владения преподавателями современными электронными технологиями обучения. Но за этим очевидным фактом скрывается неготовность всей структуры университета к новым условиям. В каком бы формате ни реализовывалась образовательная деятельность в будущем, цифровая грамотность, определённый уровень владения цифровыми инструментами и навыками их формирования – объективно необходимое требование к квалификации каждого сотрудника, задействованного в реализации образовательной



Рис. 2. Динамика интенсивности получения образования в течение жизни¹³

Fig. 2. Dynamics of the intensity of education during life

программы. Для преподавателей за последний год на первый план вышло владение методикой создания валидных электронных оценочных средств и способами организации онлайн-аттестации. Кроме того, уже сегодня требуются компетенции в части педагогического дизайна, применения технологий геймификации, использования платформ для онлайн-обучения и т.д., поскольку не могут «цифровых студентов» учить «нецифровые преподаватели».

Сама роль преподавателя меняется прямо на наших глазах. Переставая быть единственным носителем «сакрального знания» (студент сможет легко получить к нему доступ в иных источниках: онлайн-библиотеках, электронных научных журналах и пр.), педагог начинает выполнять миссию сопровождения будущего специалиста на пути его

становления. Новыми функциями преподавателя в таком случае становятся:

- *навигация* – формирование у обучающегося понимания того, где и каким образом можно найти интересующие знания. Навигация позволяет не «заблудиться» в разнообразии знаний и образовательного контента, сформировать для каждого студента индивидуальную траекторию развития;

- *мотивация* – сохранение и увеличение у обучающихся интереса к учебному процессу, к освоению новых областей знаний и умений;

- *фасилитация* – профессиональная организация учебного процесса, в котором ключевая роль в выработке решений и ответственность за их выполнение принадлежит группе обучающихся.

Кого учить?

Ответ на этот вопрос принято связывать с теорией поколений Нейла Хоува и Уильяма Штрауса. Студенты, которые сегодня учатся в университетах, – это первые «цифровые дети», выросшие в компьютерную эпоху. Поколение «Z» не испытывает страха перед новыми технологиями, скорее испытывает страх оказаться вне них. Одной из отличия

¹³ На рисунке 2 схематично представлено отличие парадигмы «образование в течение всей жизни» от преваляровавшей ранее парадигмы максимально интенсивного получения знаний в школьно-студенческие годы для обеспечения достаточного уровня квалификации и профессионализма на основной период трудовой деятельности человека. Схема разработана одним из авторов статьи М.А. Гараниным в рамках образовательного интенсива «Остров 10–22».

тельных черт представителей этого поколения исследователи называют прагматичный подход к своему настоящему и будущему. Им важен прикладной характер получаемых знаний, их применимость в реальной жизни. Высшее образование перестаёт быть самоцелью, «корочка» больше не воспринимается как обязательный атрибут успешности. Уходит в прошлое и безусловное принятие авторитета старшего поколения. «Z»-студенты предпочитают получать знания в режиме диалога с преподавателем. Цифровая среда в немалой степени способствует стиранию границ – обучающиеся зачастую чувствуют себя в ней увереннее, чем те, кто обучает, кроме того, возможность общения почти не привязана ни к стенам вуза (электронная почта, чат дисциплины, соцсети), ни к рамкам рабочего времени.

«Новая реальность» образовательной системы такова, что университет трансформируется из «камеры хранения» знаний, ключ от которой на время выдаётся студенту, в «холдинг», где все участники образовательного процесса взаимодействуют как партнёры.

Ответ на вопрос «Кого учить?» связан не только с образом студента будущего, но и с образом современного абитуриента, а точнее – с пониманием процессов миграции абитуриентов и выпускников.

Проблема оттока школьников с высокими баллами ЕГЭ из регионов в столичные города стала очевидной всем буквально в первые годы изменения порядка приёма в вузы. Эпидемиологическая ситуация 2020 г. не оказала существенного влияния на её течение. Мечта учиться в Санкт-Петербурге, Москве или Казани обеспечивает стабильно высокий конкурс в университеты. Так, в СПбГУ в 2020 г. 73,66 % зачисленных на бюджетные места составили поступающие из других регионов страны (в 2019 г. – 71,58 %). Среди поступивших из других регионов преобладают представители Свердловской области, много первокурсников поступило из Краснодарского и Пермского краёв, Республики Татарстан, Новоси-

бирской, Челябинской, Нижегородской и Оренбургской областей¹⁴. И подобная ситуация наблюдается не только во флагманских учебных заведениях. Место обучения становится едва ли не ключевым конкурентным преимуществом.

Вывод о прагматичности современного поколения студентов подтверждается статистическими данными по трудоустройству выпускников, опубликованными на Портале мониторинга трудоустройства выпускников Министерства науки и высшего образования РФ¹⁵. На *рисунке 3* нами представлено графическое отражение «сухой» статистики.

Открытые данные наглядно демонстрируют высокую зависимость уровня миграции выпускников вузов между регионами от потенциальной возможности получения более высокой оплаты труда. Обращают на себя внимание следующие факты:

- 1) в регионах высокого «тяготения» – прежде всего в Центральном федеральном округе (Москва, Московская область) – низкие риски, связанные с переездом в соседние регионы, сочетаются в высокой вероятностью получения повышенной оплаты труда;
- 2) миграция из Южного Урала и Западной Сибири обусловлена большим разрывом между ожиданиями молодых специалистов и реальным уровнем оплаты труда;
- 3) привлекательность Восточной Сибири, Дальнего Востока, а также территорий, приравненных к районам Крайнего Севера, кроется в сохранении высокого («северного») уровня оплаты труда;

¹⁴ Бабич А.В. Рекордный средний балл и небывалый конкурс: СПбГУ подвёл итоги приёмной кампании – 2020 // Сайт СПбГУ. 2020. 31 августа. URL: <https://abiturient.spbu.ru/2553-rekordnyj-srednij-ball-i-nebyvalyj-konkurs-spbgu-podvel-itogi-priemnoj-kampanii-2020.html> (дата обращения: 10.06.2021).

¹⁵ Министерство науки и высшего образования РФ. Мониторинг трудоустройства выпускников. URL: <http://graduate.edu.ru> (дата обращения: 10.06.2021).

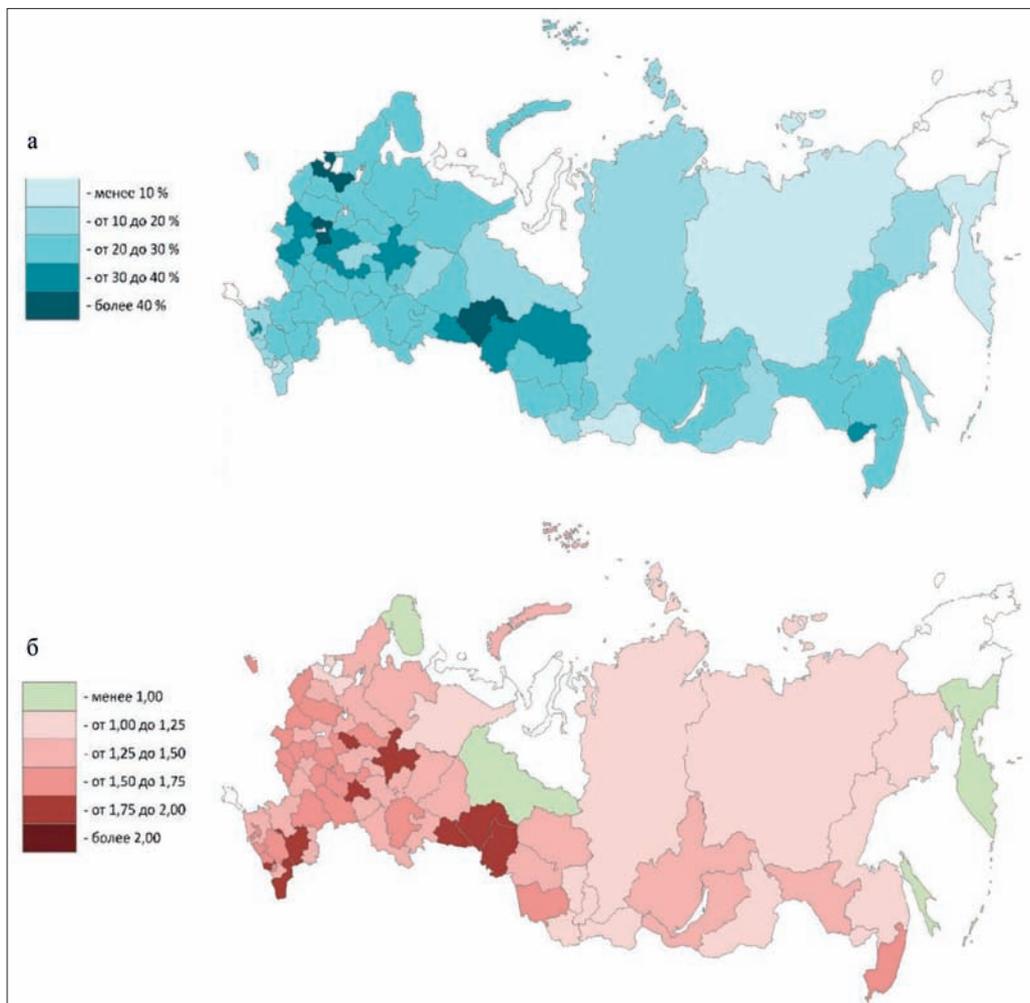


Рис. 3. Миграция выпускников между регионами Российской Федерации:

а – доля выпускников, уехавших из региона после окончания вуза, б – соотношение уровня заработной платы уехавших из региона к оплате труда оставшихся выпускников

Fig. 3. Migration of university graduates between regions of the Russian Federation:

а – percentage of graduates who left the region after graduation, б – the ratio of the level of remuneration of those who left the region to the remuneration of the remaining graduates

4) эффективна политика Северного Кавказа в создании условий для «удержания» выпускников.

На рисунке 4 нами представлено поле точек, характеризующее зависимость доли покинувших регион выпускников от соотношения уровня заработной платы между уехавшими и оставшимися в регионе. Для визуализации «масштаба трагедии» точки

представлены в виде пузырьков, размеры которых соответствуют количеству выпускников в регионах.

Интерес вызывает облако точек, соответствующих регионам с развитой системой вузов и большим оттоком выпускников. При этом соотношение в уровне оплаты труда между такими регионами-донорами и регионами-реципиентами небольшое

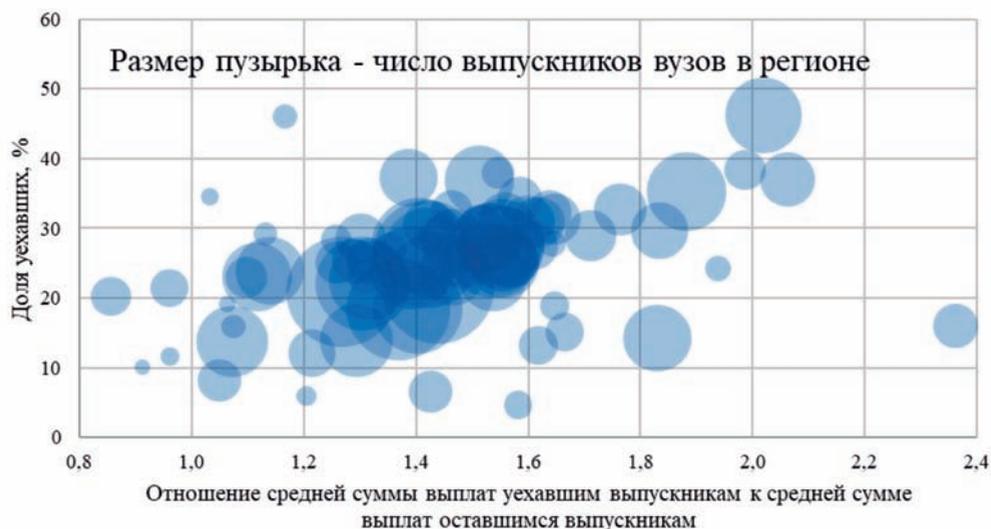


Рис. 4. Зависимость доли покинувших регион выпускников от соотношения уровня заработной платы между уехавшими и оставшимися в регионе

Fig. 4. The dependence of the share of graduates who left the region on the ratio of the level of remuneration between those who left and those who remained in the region

(1,4–1,6), что говорит о достаточно сильной экономике и развитом рынке труда регионов-доноров.

Обсуждение результатов

Образование – это ценность. И как любая ценность, экономически она ориентирована на «клиента». Что будет представлять ему перспективным, полезным, важным, достойным затраты ресурсов – материальных и временных? От ответа на этот вопрос зависит траектория перспективного развития университетского образования.

Результаты проведённого исследования позволяют нам предложить вниманию читателя следующие прогнозы развития системы высшего образования в России и не только.

Во-первых, очевидно, что нас ждёт стремительная цифровизация большинства процессов – от администрирования до преподавания. Пандемия существенно ускорила совершенствование информационных образовательных систем и методов взаимодействия и вместе с тем заложила основы для унификации цифровых платформ дистанционного обучения (цифровые решения, разработанные

ные вузами самостоятельно – под себя и для себя, существенно проигрывают массовым). Задачи цифровизации сегодня – обеспечение стабильного функционирования системы в любых условиях и возможности максимально быстрого перестроения основных процессов без привлечения человеческих и финансовых ресурсов. И потому регуляторами в сфере образования в качестве одной из ключевых позиций обеспечения национальной безопасности определено развитие российских образовательных порталов, таких как, например, «Современная цифровая образовательная среда».

Во-вторых, усилится разрыв между «элитарным» и «массовым» высшим образованием. Основная часть университетов не сможет покрыть траты на информатизацию, социальное дистанцирование и соблюдение санитарно-эпидемиологических требований, оставшись в пределах имеющихся учебных площадей и материально-технических баз. Сокращение финансирования и рост издержек приведут к увеличению доли электронных курсов в парадигме обучения.

Постепенно мелкие «игроки» будут уходить с рынка, уступая место цифровым мегауниверситетам – по сути, цифровым двойникам современных образовательных организаций. Но поскольку качество электронного контента будет существенно расти, то результат обучения, полагаем, во многом будет соизмерим с качеством знаний выпускника крепкого регионального вуза. Наиболее удачные образовательные решения будут аккумулироваться на крупных национальных (и возможно – отраслевых) образовательных платформах, которые в перспективе станут неотъемлемой частью цифровых мегауниверситетов. Возможность массовой реализации электронных продуктов позволит значительно снизить их себестоимость, следовательно, предложить приемлемую цену за образовательные услуги.

Цифровой вуз станет площадкой реализации гибких по структуре образовательных программ. Обучающийся получит больше свободы в построении индивидуальной траектории обучения и развития. На смену жёсткой сетке расписания придёт возможность выбора модулей и элективов, записи на авторские курсы и виртуальные стажировки. Соперничество вузов будет разворачиваться в сфере практикоориентированности предлагаемых знаний и навыков: обучение «через опыт», сотрудничество с ведущими работодателями, возможности проектного обучения и практическая подготовка (в том числе удалённая) в динамично развивающихся компаниях и пр. Вузы, сделавшие ставку на сохранение преимущественно контактного обучения, перейдут в статус «элитарных». Полагаем, что обучение в них будет подобно учёбе в современных школах для одарённых детей, в которых нет и не может быть единого подхода ко всем. Образовательные программы (максимально учитывающие индивидуальные способности и потребности) в этом случае будут неизбежно сопряжены с серьёзными финансовыми затратами, покрывать которые государство вряд ли сможет. Основная ставка в вузах будет делаться

на формирующей и воспитывающей личностно уникальной университетской среде. Дислокация таких центров университетской жизни уже понятна, ибо она целиком зависит от привлекательности места обучения и возможности собрать на данной территории преподавателей с именем.

Характер и содержание программ «цифровых» и «элитарных» университетов будут определяться возможностью их «массовизации». Вполне вероятно, что наиболее востребованные рынком труда специалисты технических и IT-направлений будут готовиться с преобладанием онлайн-взаимодействия, а сроки их подготовки могут быть сокращены за счёт отказа от курсов, направленных на общее развитие студента.

Наконец, изменится само понимание преподавания и преподавателя. Конкуренция в академической среде значительно возрастет. На первое место выйдут такие качества, как способность педагога максимально быстро реагировать на изменения в сфере своих профессиональных интересов, владение самыми современными и передовыми технологиями, опыт работы в реальном секторе экономики и, естественно, цифровая компетентность – то есть искусство передать знания и опыт посредством инструментов удалённого взаимодействия. Грамотные и талантливые педагоги получают широчайшие академические свободы. Их занятость больше не будет ограничиваться местом физического нахождения.

Ещё раз скажем о том, что предлагаемые нами выводы носят прогностический характер. Время, прошедшее с момента введения ограничительных мер, и – следовательно – накопленный системой образования опыт, безусловно, недостаточны для глубоких обобщений. Однако каждое исследование настоящего периода, вне сомнений, имеет практическую ценность, в том числе благодаря тому, что открывает возможность для широкого обсуждения вторгшихся в нашу жизнь проблем и полноценной академической дискуссии.

Заключение

Подводя итог, вернёмся к вопросу, вынесенному в заголовок. Сферу образования, без сомнений, ждут серьёзные изменения. И они, вероятно, будут носить общий характер как для вузов России, так и для университетов других стран.

Режим ограничений, связанных с предотвращением распространения новой коронавирусной инфекции, выступил в качестве индикатора, проявившего и заострившего накопившиеся проблемы и противоречия в развитии мировых систем образования. Всем участникам образовательного поля в настоящий момент очевидно, что система управления вузами нуждается в серьёзной трансформации с учётом последствий кризисного периода. В ближайшей перспективе образовательным организациям необходимо будет найти баланс между максимально возможной разобщённостью участников образовательного процесса и сохранением особой формирующей и развивающей образовательной среды. Вся система в целом должна стать более гибкой и свободно приспособляемой к кризисным явлениям и изменяющимся условиям. Конкуренция между учебными заведениями будет только расти, их успешность и востребованность будут неразрывно связаны с привлекательностью страны и региона, в которых они расположены.

Литература

1. *Megabed N., Ghoneim E.* Antivirus-built environment: Lessons learned from Covid-19 pandemic // *Sustainable Cities and Society*. 2020. Vol. 61. Article no. 102350. DOI: 10.1016/j.scs.2020.102350
2. *Losb E.* The War on Learning: Gaining Ground in the Digital University. Cambridge, MA: MIT Press, 2014. 302 p. DOI: 10.7551/mitpress/9861.001.0001
3. *Wildavsky B.* The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2012. 272 p.
4. *Altbach Ph., Reisberg L., Rumbley L.* Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. Rotterdam, Netherlands: Sense, 2010. URL: https://www.cep.edu.rs/public/Altbach_Reisberg_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution_UNESCO_2009.pdf (date of access: 15.10.2020).
5. *Altbach Ph. G., de Wit H.* Internationalization and Global Tension: Lessons from History // *Journal of Studies in International Education*. 2015. Vol. 19. No. 1 (February). P. 4–10. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1028315314564734>
6. *Альтбах Ф. Дж.* Глобальные перспективы высшего образования. М.: ВШЭ, 2018. 548 с. DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1712-3>
7. *Кузьминов Я.И., Песков Д.Н.* Какое будущее ждёт университеты // *Вопросы образования*. 2017. № 3. С. 202–233. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-202-233>
8. *Ravetz J.* Deeper City: Synergistic pathways from smart to wise // *Synergistic: A practical Guide*. 2017. Vol. 85, July. URL: <https://urban3dotnet.files.wordpress.com/2013/11/synergistics-practical-guide-v0-85-july-2017.pdf> (дата обращения: 10.06.2020).
9. *Щербинин А.И.* От «живых лабораторий» к «живому городу»: социальное пространство и миссия университета в эпоху умных городов // *Праксема. Проблемы визуальной семиотики*. 2020. № 1 (23). С. 208–220. DOI: <https://doi.org/10.23951/2312-7899-2020-1-208-220>
10. *Нафиманова О.В.* Концепция Университет 3.0: перспективы реализации в России в условиях новой технологической революции // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2019. № 2 (25). С. 350–363. DOI: 10.23888/humJ20192350-363
11. *Marinoni G., Land H., Jensen T.* The Impact of COVID-19 on Higher Education around the World. IAU Global Survey Report // *International Association of Universities*, May 2020. URL: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (дата обращения: 10.06.2021).
12. *Crawford J., Henderson K.B., Rudolph J., Malkawi B., Glowatz M., Burton R., Magni P.A., Lam S.* COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses // *Journal of Applied Learning & Teaching*, 2020. Vol. 3. No. 1. P. 1–20. DOI: 10.37074/jalt.2020.3.1.7
13. *Kafil Y.* Mixed response but online classes to stay post COVID-19 // *University World News*. The

- Global Window on Higher Education. 2020. May 14. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200514121749886> (дата обращения: 10.06.2021).
14. Николаев Н.П. Логика преодоления: задачи в области образования в условиях коронавирусной инфекции // Высшее образование сегодня. 2020. № 7. С. 2–10. DOI: 10.25586/RNU.NET.20.07.P.02
 15. Шабанов Г.А. Пять уроков пандемии // Высшее образование сегодня. 2020. № 7. С. 11–17. DOI: 10.25586/RNU.NET.20.07.P.11
 16. Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А., Захарова У.С., Григорьева А.В. Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного формажора // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 59–74. DOI: 10.15826/umpra.2020.02.014
 17. Неборский Е.В. Сегодняшнее завтра: глобальные риски как фактор трансформации высшего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 4 (69). С. 62–74.
 18. Глинкина О.В., Ганина С.А. Управление человеческим капиталом: образование в условиях перехода к индустрии 4.0 // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек и общество. 2020. № 3. С. 117–124. DOI: 10.25586/RNU.V9276.20.03.P.117
 19. Дудин М.Н., Кононова Е.В. Управление высшим образованием в условиях больших вызовов и угроз, вызванных пандемией коронавируса COVID-19 // Проблемы рыночной экономики. 2020. № 2. С. 133–145. DOI: 10.33051/2500-2325-2020-2-133-145
 20. Ольховая Т.А., Пояркова Е.В. Новые практики инженерного образования в условиях дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 142–154. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-142-154
 21. Охлутина О.В. Вузы перед лицом пандемии: актуальные аспекты организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения // Высшее образование сегодня. 2020. № 7. С. 24–28. DOI: 10.25586/RNU.NET.20.07.P.24
 22. Базфеева Е.Г. Философия культуры, образования и права: уроки COVID-19 // Научные горизонты. 2020. № 6 (34). С. 5–20.
 23. Музыка О.А. Бифуркации в природе и обществе: естественнонаучный и социосинергетический аспект // Современные наукоёмкие технологии. 2011. № 1. С. 87–91. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=26640> (дата обращения: 10.06.2021).
 24. Талев Н.Н. Чёрный лебедь. Под знаком непредсказуемости: Пер. с англ. М.: КоЛибри, 2020. 736 с.

Статья поступила в редакцию 27.03.21

После доработки 20.04.21

Принята к публикации 07.06.21

References

1. Megahed, N., Ghoneim, E. (2020). Antivirus-Built Environment: Lessons Learned from Covid-19 Pandemic. *Sustainable Cities and Society*. Vol. 61, article no. 102350, doi: 10.1016/j.scs.2020.102350
2. Losh, E. (2014). *The War on Learning: Gaining Ground in the Digital University*. Cambridge, MA : MIT Press, 302 p., doi: 10.7551/mitpress/9861.001.0001
3. Wildavsky, B. (2012). *The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World*. Princeton, NJ : Princeton University Press, 272 p.
4. Altbach, Ph., Reisberg, L., Rumbley, L. (2010). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Rotterdam, Netherlands : Sense. Available at: https://www.cep.edu.rs/public/Altbach_Reisberg_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution_UNESCO_2009.pdf (accessed 10.06.2020).
5. Altbach, Ph.G., de Wit, H. (2015). Internationalization and Global Tension: Lessons from History. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 19, no. 1 (February), pp. 4–10, doi: <https://doi.org/10.1177%2F1028315314564734>
6. Altbach, F.J. (2016). *Global Perspectives on Higher Education*. Johns Hopkins University Press, 352 p. (Russian translation by Yu. Kaptirevsky, ed. by A. Ryabov, Moscow: HSE Publ., 2018, 548 p.)

7. Kuzminov, Ya.I., Peskov, D.N. (2017). What Tomorrow Holds for Universities. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 202-233, doi: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-202-233>
8. Ravetz, J. (2017). Deeper City: Synergistic Pathways from Smart to Wise. *Synergistic: A Practical Guide*. Vol. 85, July. Available at: <https://urban3dotnet.files.wordpress.com/2013/11/synergistics-practical-guide-v0-85-july-2017.pdf> (accessed 10.06.2020).
9. Shcherbinin, A.I. (2020). From “Living Laboratories” to “Living City”: Social Space and Mission of the University in the Era of Smart Cities. *Praksema. Problemy vizual'noy semiotiki = Praxe-ma. Problems of Visual Semiotics*. No. 1 (23), pp. 208-220, doi: <https://doi.org/10.23951/2312-7899-2020-1-208-220> (In Russ., abstract in Eng.).
10. Narimanova, O.V. (2019). University 3.0 Concept: Prospects for Implementation in Russia under the Conditions of a New Technological Revolution. *Lichnost v menyayushchemsya mire: zdorovye, adaptatsiya, razvitiye = Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*. No. 2 (25), pp. 350-363, doi: [10.23888/humJ20192350-363](https://doi.org/10.23888/humJ20192350-363) (In Russ., abstract in Eng.).
11. Marinoni, G., Land, H., Jensen, T. (2020). The Impact of COVID-19 on Higher Education around the World. IAU Global Survey Report. *International Association of Universities*. May. Available at: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf (accessed 10.06.2020).
12. Crawford, J., Henderson, K. B., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P.A., Lam, S. (2020). COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*. Vol. 3, no. 1, pp. 1-20, doi: [10.37074/jalt.2020.3.1.7](https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7)
13. Kafil, Y. (2020). Mixed Response but Online Classes to Stay Post COVID-19. *University World News. The Global Window on Higher Education*. May 14. Available at: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200514121749886> (accessed 10.06.2020).
14. Nikolaev, N.P. (2020). Logic of Overcoming: Challenges in the Field of Education in the Context of Coronavirus Infection. *Vyssheye obrazovaniye segodnya = Higher Education Today*. No. 7, pp. 2-10, doi: [10.25586/RNU.HET.20.07.P.02](https://doi.org/10.25586/RNU.HET.20.07.P.02) (In Russ.).
15. Shabanov, G.A. (2020). Pandemic's Five Lessons. *Vyssheye obrazovaniye segodnya = Higher Education Today*. No. 7, pp. 11-17, doi: [10.25586/RNU.HET.20.07.P.11](https://doi.org/10.25586/RNU.HET.20.07.P.11) (In Russ.).
16. Abramov, R.N., Gruzdev, I.A., Terentev, E.A., Zakharova, U.S., Grigoryeva, A.V. (2020). University Professors and the Digitalization of Education: On the Threshold of Force Majeure Transition to Studying Remotely. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 24, no. 2, pp. 59-74, doi: [10.15826/umpa.2020.02.014](https://doi.org/10.15826/umpa.2020.02.014) (In Russ., abstract in Eng.).
17. Neborsky, E.V. (2020). Today's Tomorrow: Global Risks as a Factor of Transformation of Higher Education. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. Vol. 1, no. 4 (69), pp. 62-74. (In Russ.).
18. Glinkina, O.V., Ganina, S.A. (2020). Human Capital Management: Education in the Transition to Industry 4.0. *Vestnik Rossiyskogo novogo universiteta. Seriya: Chelovek i obshchestvo = Bulletin of the Russian New University. Series: Man and Society*. No. 3, pp. 117-124, doi: [10.25586/RNU.V9276.20.03.P.117](https://doi.org/10.25586/RNU.V9276.20.03.P.117) (In Russ., abstract in Eng.).
19. Dudin, M.N., Kononova, E.V. (2020). Management in Higher Education in the Face of Great Challenges and Threats Caused by the Pandemic of the Coronavirus COVID-19. *Problemy rynochnoy ekonomiki = Market Economy Problems*. No. 2, pp. 133-145, doi: [10.33051/2500-2325-2020-2-133-145](https://doi.org/10.33051/2500-2325-2020-2-133-145) (In Russ., abstract in Eng.).

20. Olkhovaya, T.A., Poyarkova, E.V. (2020). New Practices of Engineering Education in Conditions of Distance Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8/9, pp. 142-154, doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-142-154 (In Russ., abstract in Eng.).
21. Okhlupina, O.V. (2020). Institutions of Higher Education Facing the Pandemic: Vital Aspects of Arranging Students' Independent Work in Remote Learning Context. *Vyssheye obrazovaniye segodnya = Higher Education Today*. No. 7, pp. 24-28, doi: 10.25586/RNU.HET.20.07.P.24 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Bagreeva, E.G. (2020). Philosophy of Culture, Education and Law: Lessons from COVID-19. *Nauchnyye gorizonty = Science Horizons*. No. 6 (34), pp. 5-20. (In Russ., abstract in Eng.).
23. Muzyka, O.A. (2011). Bifurcations in Nature and Society: Natural Science and Socio-Synergetic Aspect. *Sovremennye naukoymkie tekhnologii = Modern High Technologies*. No. 1, pp. 87-91. Available at: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=26640> (accessed 10.06.2021). (In Russ.).
24. Taleb, N.N. (2020). *Chernyy lebed' . Pod znakom nepredskazuyemosti* [Black Swan. Under the Sign of Unpredictability]. Moscow : KoLibri Publ., 736 p. (In Russ.).

The paper was submitted 27.03.21
Received after reworking 20.04.21
Accepted for publication 07.06.21

Влияние корпоративной культуры на результаты деятельности университетов в проекте “5-100”

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-31-39

Пушных Виктор Александрович – канд. техн. наук, доцент, эксперт АИОР, vicpush5@gmail.com

Ассоциация инженерного образования России (АИОР), Томский филиал, Томск, Россия

Адрес: 634050 г. Томск, ул. Пирогова, 106

Гулиус Наталья Сергеевна – канд. филол. наук, доцент, guliusnata@gmail.com

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

Адрес: 634050 г. Томск, ул. Ленина, 36

Яткина Елена Юрьевна – директор офиса программ бакалавриата и специалитета, director.opbs.iem@mail.tsu.ru

Институт экономики и менеджмента Национального исследовательского Томского государственного университета, Томск, Россия

Адрес: 634050 г. Томск, ул. Ленина, 36

***Аннотация.** В 2013–2020 гг. в России реализовывался проект “5-100”. Проектом предусматривалось вхождение пяти российских вузов в топ-100 ведущих международных рейтингов университетов. Для достижения данной цели каждому из 21 вуза, входящего в группу университетов, отобранных для участия в проекте, выделялся большой объем дополнительного государственного финансирования. В этом проекте участвовали два томских университета – Национальный исследовательский Томский государственный университет (ТГУ) и Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ). Несмотря на то что исходные условия для обоих университетов были одинаковыми, результаты их деятельности к моменту окончания проекта оказались существенно различными. В статье предпринята попытка объяснить это различием корпоративных культур этих университетов. Исследование культур проводилось методом OSAI. Интерпретация результатов исследования показала, что корпоративная культура ТГУ оказалась более конкурентоспособной, чем культура ТПУ. Это обстоятельство подтверждено сравнением культур ТПУ и ТГУ с культурами зарубежных университетов.*

***Ключевые слова:** проект “5-100”, Томский государственный университет, Томский политехнический университет, корпоративная культура*

***Для цитирования:** Пушных В.А., Гулиус Н.С., Яткина Е.Ю. Влияние корпоративной культуры на результаты деятельности университетов в проекте “5-100” // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 31-39. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-31-39*

Impact of Corporate Culture on the Universities' Achievements in the "5-100" Project

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-31-39

Victor A. Pushnykh – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., RAEE expert, vicpush5@gmail.com
Russian Association for Engineering Education (RAEE), Tomsk office, Tomsk, Russia

Address: 10b, Pirogova str., Tomsk, 634050 Russian Federation

Natalia S. Gulius – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., guliusnata@gmail.com

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

Адрес: 36, Lenina str., Tomsk, 634050 Russian Federation

Elena Yu. Yatkina – director of the Office for bachelor and master programs,
director.opbs.iem@mail.tsu.ru

Institute of Economics and Management at National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

Адрес: 36, Lenina str., Tomsk, 634050 Russian Federation

Abstract. The project called "5-100" has been established in Russia in 2013 for the period of time from 2013 up to 2020. It was supposed that this project would be resulted in entry of 5 Russian universities into 100 highest positions of the world university ratings. 21 Russian universities were chosen as the participants of the project. To achieve the purpose of the project, every chosen university received considerable financial support from the Russian federal government. Among others, two universities from the city of Tomsk – Tomsk State University (TSU) and Tomsk Polytechnic University (TPU) were the participants of this project. In spite of the identical starting points, the universities have demonstrated substantially different results by the end of the project implementation. In this article, we attempted to explain the difference of the results through difference of the corporate cultures of both universities. The corporate culture study has been done using OCAI method. The study showed that TGU's corporate culture looks like more competitive than TPU's one. It was proved by the comparison of the TPU and TGU cultures with cultures of the foreign universities.

Keywords: Tomsk State University, Tomsk Polytechnic University, corporate culture, "5-100" project

Cite as: Pushnykh, V.A., Gulius, N.C., Yatkina, E.Yu. (2021). Impact of Corporate Culture on the Universities' Achievements in the "5-100" Project. *Vyssee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 31-39, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-31-39 (In Russ., abstract in Eng.).

В 2020 г. завершился проект по повышению конкурентоспособности ведущих российских вузов, так называемый "Проект 5-100". Проектом предусматривалось вхождение пяти российских вузов в топ-100 ведущих международных рейтингов университетов. Для достижения данной цели каждому из вузов, входящих в группу университетов, отобранных для участия в проекте, выделял-

ся большой объём дополнительного государственного финансирования. В этом проекте участвовали два томских университета – Национальный исследовательский Томский государственный университет (ТГУ) и Национальный исследовательский Томский политехнический университет (ТПУ). Результаты, достигнутые томскими вузами за период 2013–2020 гг., показаны на *рисунке 1*

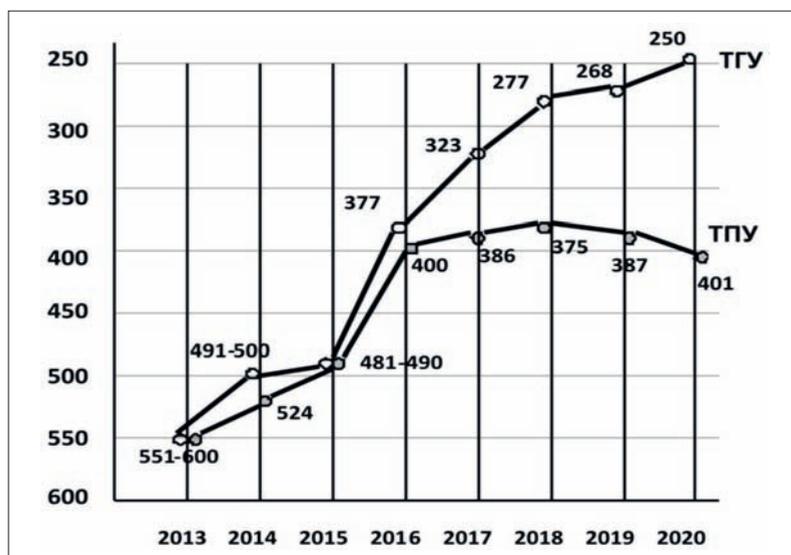


Рис. 1. Результаты ТПУ и ТГУ в проекте “5-100” (на вертикальной оси показаны места вузов в рейтинге QS)

Fig. 1. TPU and TGU achievements in the “5-100” project (vertical axis shows the positions of the universities in QS ranking)

(данные взяты с официального сайта компании QS, сайтов вузов и сайта агентства РИА ТОМСК¹).

На рисунке 1 видно, что до 2016 г. вузы демонстрируют схожую динамику продвижения в рейтинге как по темпам роста, так и по абсолютным значениям занимаемых мест. Однако далее и темп роста, и абсолютные значения занимаемого ТГУ места значительно превышают эти показатели у ТПУ. Показатели ТПУ в этот период не только уменьшают темпы своего роста, но и после 2018 г. снижаются. Выяснение причин столь разного изменения показателей ТПУ и ТГУ представляется весьма важным для определения наиболее эффективных способов управления университетами.

Оба университета были основаны в Томске приблизительно в одно и то же время в

конце XIX в. и долгое время были единственными высшими учебными заведениями в азиатской части России. Университеты действовали в одних и тех же внешних условиях и имели примерно одинаковую численность студентов и количественный и качественный состав профессорско-преподавательского состава. К моменту открытия проекта “5-100” оба университета были в числе лидеров российской системы высшего образования. Университеты одновременно получили статус национальных исследовательских университетов и стали участниками проекта “5-100”. Таким образом, в историческом плане существенных преимуществ одного университета перед другим не наблюдается.

В первые годы существования проекта “5-100” оба университета получали одинаковое дополнительное финансирование. ТПУ стал получать меньше, чем ТГУ, финансирование только тогда, когда существенное расхождение показателей ТПУ и ТГУ стало очевидным. Поэтому разность показателей не может быть объяснена разными объемами дополнительного финансирования.

¹ Как изменились позиции томских университетов в рейтинге QS в 2020 году // РИА Томск. 2020. 10 июня. URL: <https://www.riatomsk.ru/article/20200610/kak-izmenilisj-pozicii-tomskih-universitetov-v-rejtinge-qs-v-2020-godu/> (дата обращения: 12.06.2021).

Таким образом, поскольку внешняя среда и условия и объёмы финансирования обоих университетов были одинаковыми, причины расхождения показателей следует искать в различии внутренних сред этих университетов. Внутренняя среда организации определяется корпоративной культурой этой организации. Как утверждают практики американского менеджмента, универсальным предсказателем эффективности предприятия является именно организационная (корпоративная) культура этого предприятия [1]. Следовательно, для выявления причин расхождения показателей нужно обратить внимание на корпоративные культуры ТПУ и ТГУ.

Корпоративная культура организации представляет собой чрезвычайно сложный феномен, исследование и описание которого могут осуществляться самыми разнообразными методами. Для корректного сравнения корпоративных культур разных организаций важно, чтобы исследование этих культур осуществлялось одним и тем же методом. В настоящее время одним из наиболее распространённых методов исследования и описания корпоративной культуры может считаться метод OCAI (Organizational Culture Assessment Instrument) [2; 3]. Модель, лежащая в основании данного метода, предполагает, что корпоративная культура состоит в определённой пропорции из четырёх попарно конкурирующих субкультур: иерархической и адхократической, клановой и рыночной. В русскоязычной литературе термин “клановая” иногда заменяется термином “семейная”, а термин “рыночная” – термином “конкурентная”. Смысл субкультур при этом не меняется.

Результаты проведённого в 2016 г. исследования корпоративных культур рассматриваемых университетов методом OCAI показаны на *рисунках 2 и 3* в виде организационных профилей ТПУ и ТГУ [4; 5]. 2016 год выбран в качестве точки сравнения, т.к. начиная именно с этого момента показатели ТПУ и ТГУ стали существенно различаться.

На рисунках сплошной линией показаны профили в состоянии “как есть”, а пунктирной линией – в состоянии “как хотелось бы” опрашиваемым. Эти профили позволяют сделать определённые выводы о состоянии корпоративной культуры обоих университетов на период исследования.

Как следует из рисунка 2, корпоративная культура ТПУ в состоянии “как есть” имеет явно выраженный акцент на культуре иерархии (около 40 пунктов). Следующий, значительно меньший акцент (около 25 пунктов) стоит на культуре конкуренции. Это означает, что корпоративная культура университета направляла коллектив на успех во внешней среде (акцент на конкуренции), однако более важным считалось не столько достижение такого успеха, сколько сосредоточенность на внутренней жизни университета (значительный акцент на иерархии). Эта сосредоточенность проявляется в повышенной заботе о стабильности, управляемости, контроле, структурировании и формализации деятельности как университета в целом, так и его подразделений и каждого отдельно взятого сотрудника.

Следует заметить, что десятью годами ранее корпоративная культура ТПУ выглядела совсем по-другому. При том же самом акценте на конкуренцию акцент на иерархии был значительно меньше (32 пункта).

После включения ТПУ в число участников проекта “5-100” руководство университета сознательно выбрало иерархию как инструмент, который, по его мнению, должен был обеспечить лидирующие позиции университета в проекте. В краткосрочной перспективе (см. рис. 1) такой подход действительно был успешен. Однако он очень быстро себя исчерпал и в итоге привёл к снижению показателей деятельности университета.

П. Друкер, которого называют отцом современного менеджмента, в конце XX в. указывал, что мы живём в один из таких исторических периодов времени, которые случаются один раз в двести или триста лет, когда люди перестают ориентироваться в том, что

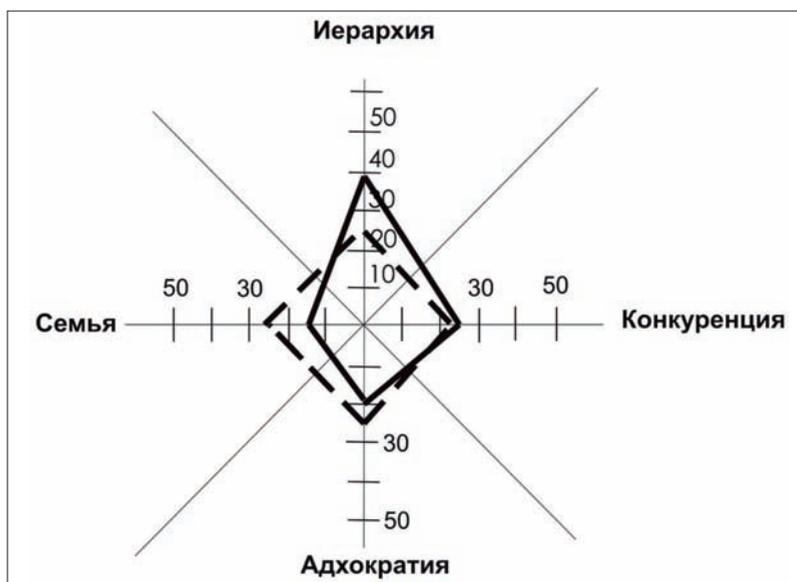


Рис. 2. Организационный профиль ТПУ

Fig. 2. TPU's organizational profile

происходит вокруг, и когда прошлый опыт не позволяет адекватно оценить будущее [6].

Иерархия всегда основана на прошлом опыте, поэтому она не может обеспечить гибкости организации, необходимой для успешной деятельности в новых условиях. Именно это и стало одной из причин сначала уменьшения темпов роста, а затем и снижения абсолютных значений показателей ТПУ.

Другая причина кроется в выбранных руководством ТПУ методах изменения корпоративной культуры. В университете были проведены коренные изменения его структуры. Сначала факультеты были преобразованы в институты, а затем кафедры преобразованы в отделения. Преобразования состояли не в смене названий, а в разрушении существующих структурных подразделений и формировании новых путём эклектического смешивания сотрудников и замены выборных деканов и заведующих кафедрами на директоров институтов и начальников отделений, назначаемых ректором университета. Одновременно со структурными образованиями в университете был введён жёсткий эффективный контракт сотрудников, скопированный с

контракта сотрудников предприятий нефтегазовой отрасли без учёта принципиальных отличий университета от промышленного предприятия [7]. Это привело к развалу многих научных и педагогических коллективов, существовавших более сотни лет, разрушению традиций. Мнение сотрудников университета о нецелесообразности подобных действий было проигнорировано руководством университета, вследствие чего в нём воцарилась апатия; принцип "каждый сам за себя" пришёл на смену принципа "мы вместе". Это подтверждается очень низким акцентом на культуре семьи (13 пунктов) в состоянии "как есть". Такой акцент говорит о том, что люди в университете не ощущают себя единым целым, имеют слабую вовлечённость в университетскую жизнь.

Организационный профиль корпоративной культуры ТГУ, показанный на рисунке 3, демонстрирует в состоянии "как есть" два примерно одинаковых акцента на культурах семьи (28 пунктов) и конкуренции (29 пунктов).

Поскольку эти культуры альтернативны по смыслу, данный профиль свидетельствует о наличии в корпоративной культуре

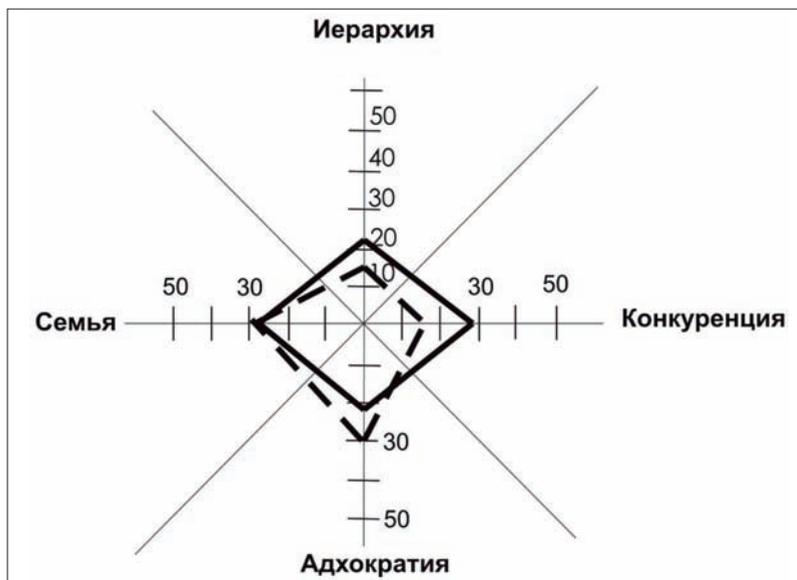


Рис. 3. Организационный профиль ТГУ
Fig. 3. TGU's organizational profile

университета определённых противоречий, обусловленных существованием двух примерно равносильных групп сотрудников, придерживающихся противоположных ценностей. Одна группа – рядовые сотрудники университета – тяготеет к семейно-адхократической культуре, а другая – руководство – более склонна к конкурентно-иерархической культуре. Однако лидеру университета пока удаётся сглаживать эти противоречия. В университете широко используются семантика и смыслы семейной культуры: гибкость, командная работа, забота о людях, уважение традиций, сплочённость, дружественный моральный климат, максимально возможное вовлечение персонала в процессы управления.

Для этой цели были разработаны и регулярно используются следующие лидерские и управленческие инструменты:

- аналитическое сопровождение процессов трансформации (внутренние регулярные рефлексивные и методологические семинары, открытые семинары для членов университетского сообщества);
- привлечение внешних консультантов для улучшения организационного климата;

- регулярные информационные обращения ректора Urbi et Orbi (специальный раздел на сайте университета – «Слово ректору»);

- открытые встречи руководства университета с сотрудниками всех структурных подразделений университета (один факультет или институт в месяц);
- индивидуализация эффективного контракта («контракт с человеческим лицом»).

В то же время эти факторы сочетаются с ориентацией руководства на жёсткое выполнение “рыночных” показателей. Это обстоятельство иллюстрируется лозунгом, выдвинутым ректором ТГУ Э.В. Галажинским: “Людей нельзя заставить быть эффективными, но можно создать условия для их эффективности” [8].

Можно предположить, что сплочение вокруг ценностей, свойственных семейной культуре, привело к появлению некоей критической массы сотрудников, созданию среды, ориентированной именно на коллективную победу в конкурентной борьбе.

Вместе с тем следует заметить, что, с одной стороны, культура семьи требует силь-

ного лидера, а с другой стороны, успешность организации с такой культурой критически зависит от этого лидера. Это обстоятельство представляет собой определённую угрозу успехам ТГУ в долгосрочной перспективе.

Кроме того, поддержание баланса между альтернативными культурами семьи и конкуренции требует значительных усилий руководства университета и постоянно должно быть в центре его внимания. Существует серьёзная угроза того, что в случае ослабления такого внимания преобладающей станет культура семьи, по определению не нацеленная на победу в конкуренции, и университет потеряет лидирующие позиции. Существование такой угрозы подтверждается организационным профилем в состоянии “как хотелось бы” на рисунке 3. Коллективу университета хочется снижения конкурентной составляющей до 16 пунктов с одновременным увеличением доли адхократической культуры (с 21 до 30 пунктов). По существу, это означает, что коллектив ТГУ посылает руководству сигнал: “Мы не хотим соревноваться, конкурировать. Мы хотим хороших отношений (семья) и возможности делать то, что нам нравится (адхократия)”.

В связи с описанной разницей корпоративных культур двух университетов интересны наблюдения, сделанные сотрудниками ТПУ разных квалификаций и уровней, которые были вынуждены его покинуть и перешли на работу в ТГУ. В ТПУ для решения большинства вопросов, как правило, было необходимо следовать письменно зафиксированным правилам и инструкциям или обращаться к вышестоящему руководству, что является типичным для иерархической культуры. В ТГУ же количество таких правил и инструкций значительно меньше, а вышестоящее руководство предпочитает по возможности отдавать принятие решений вниз. Это создавало у бывших сотрудников ТПУ впечатление беспорядка и серьёзный дискомфорт. Однако оказалось, что многие вопросы можно решить, просто поговорив с соответствующим рядовым сотрудником,

не обращаясь к инструкциям и руководству. Такая ситуация типична для семейно-адхократической культуры. Эти наблюдения сами по себе не позволяют сказать, что одна из культур лучше другой, однако служат явным подтверждением разности культур.

Тем не менее в итоге можно заключить, что корпоративная культура ТГУ, при всех её трудностях и недостатках, оказалась более эффективной с точки зрения успеха в конкурентной среде, чем корпоративная культура ТПУ.

То обстоятельство, что корпоративная культура, подобная корпоративной культуре ТГУ, более эффективна в рыночных конкурентных условиях, подтверждается работой польских учёных [9]. Они исследовали методом OSAI корпоративную культуру четырёх государственных (public) и четырёх успешных негосударственных (non-public) университетов в Варшаве. Государственные университеты получают гарантированное финансирование из государственного бюджета, что даёт им определённую уверенность в завтрашнем дне и не стимулирует к постоянной заботе о конкурентных преимуществах. Негосударственные университеты существуют на самостоятельно заработанные средства и, соответственно, крайне заинтересованы в поиске и реализации конкурентных преимуществ, позволяющих обеспечить необходимый приток средств. В результате исследования было установлено, что корпоративная культура государственных университетов очень похожа на корпоративную культуру ТПУ: акценты на культуре иерархии (около 40 пунктов) и культуре конкуренции (около 27 пунктов). В то же время корпоративная культура негосударственных вузов больше похожа на корпоративную культуру ТГУ: акценты на культуре конкуренции (около 28 пунктов) и культуре семьи (около 23 пунктов). То есть организации, акцентирующие субкультуру иерархии в своей корпоративной культуре, в меньшей степени приспособлены к работе в конкурентной среде.

Таким образом, руководству обоих университетов следует задуматься над разработкой и реализацией такой индивидуальной, учитывающей специфику каждого университета модели корпоративной культуры, которая позволила бы, с одной стороны, поддерживать и развивать достижения каждого университета, а с другой – минимизировать внутренние противоречия и риски, связанные с несоответствием корпоративной культуры требованиям окружающей среды.

Литература

1. Business Ethics: A Manual for Managing a Responsible Business Enterprise in Emerging Market Economies. Washington, U.S. Department of Commerce, International Trade Administration, 2004. 333 p. URL: https://legacy.trade.gov/goodgovernance/adobe/bem_manual.pdf (дата обращения: 12.06.2021).
2. Камерон К.С., Куинн Р.Э. Диагностика и изменение организационной культуры. СПб.: Питер, 2001. 320 с.
3. Cameron K.S., Quinn R.E. Diagnosing and Changing Organizational Culture. San Francisco: Jossey-Bass, 2011. 288 p.
4. Пушных В.А. Сравнение восприятия организационной культуры университета преподавателями и студентами // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23. № 1-2. С. 122–131. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.01-2.010>
5. Гулиус Н.С., Юрина Е.А. Трансформация корпоративной культуры университета: социологические и лингвистические методы диагностики // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 2. С. 106–122. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.02.025>
6. Childress J.R., Senn L.E. In the Eye of the Storm. Los Angeles: The Leadership Press, 1995. 236 p.
7. Пушных В.А. Генотип университета // Университетское управление: практика и анализ. 2016. Т. 20. № 103 (3). С. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.15826/umj.2016.103.013>
8. Галажинский Э.В. Слово – ректору: Управленческие практики, деловые поездки, интервью и диалоги. Томск: Изд. дом Томского гос. ун-та; Бренднговое агентство LOVEMERO, 2018. 390 с.
9. Dębski M., Cieciora M., Pietrzak P., Bokunow W. Organizational culture in public and non-public higher education institutions in Poland: A study based on Cameron and Quinn's model // Human Systems Management. 2020. No. 39. P. 345–355. DOI: <http://dx.doi.org/10.3233/HSM-190831>

Благодарности. Исследование Н. Гулиус было проведено в рамках работы по гранту РНФ, проект № 19-18-00485 «Человеческое измерение трансформационных процессов российских университетов: исторический опыт, тенденции и ответы на современные вызовы».

Статья поступила в редакцию 07.04.21

Принята к публикации 07.06.21

References

1. (2004). *Business Ethics: A Manual for Managing a Responsible Business Enterprise in Emerging Market Economies*. Washington, U.S. Department of Commerce, International Trade Administration, 333 p. Available at: https://legacy.trade.gov/goodgovernance/adobe/bem_manual.pdf (accessed 12.06.2021).
2. Cameron, K.S., Quinn, R.E. (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competitive Values Framework*. San Francisco : Jossey Bass A Wiley Imprint, 268 p. (Russian translation: I.V. Andreeva, St. Petersburg: Piter Publ., 2001, 320 p.)
3. Cameron, K.S., Quinn, R.E. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture*. San Francisco : Jossey-Bass. 288 p. ISBN: 978-1-118-00332-9
4. Pushnykh, V.A. (2019). Perception of the University Organizational Culture by Academics vs. Students. *Universitetskoe upravleniye: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 23, no.1-2, pp. 122-131, doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.01-2.010> (In Russ., abstract in Eng.).
5. Gulius, N.S., Yurina, E.A. (2017). University Corporate Culture Transformation: Sociological and Linguistics Diagnosis Methods. *Universitetskoe upravleniye: praktika i analiz = University*

Management: Practice and Analysis. Vol. 21, no. 2, pp. 106-122, doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.02.025> (In Russ., abstract in Eng.).

6. Childress, J.R., Senn, L.E. (1955). *In the Eye of the Storm*. Los Angeles : The Leadership Press, 236 p.
7. Pushnykh, V.A. (2016). Genome of the University. *Universitetskoe upravleniye: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 20, no. 103 (3), pp. 23-31, doi: <https://doi.org/10.15826/umj.2016.103.013> (In Russ., abstract in Eng.).
8. Galazhinskiy, E. (2018). *Slovo – rectoru: Upravlencheskie praktiki, delovye poezdki, intervju i dialogi* [Rector Has the Floor: Management Practices, Business Trips, Interviews and Dialogues], Tomsk : Tomsk State University Publ.; Branding Agency LOVEMERO, 390 p. (In Russ.).
9. Dębski, M., Cieciora, M., Pietrzak, P. and Bołkunow, W. (2020). Organizational Culture in Public and Non-Public Higher Education Institutions in Poland: A Study Based on Cameron and Quinn's Model. *Human Systems Management*. No. 39, pp. 345-355, doi: <http://dx.doi.org/10.3233/HSM-190831>

Acknowledgements. Russian Science Foundation, project No 19-18-00485 "The human dimension of the transformation processes of Russian universities: historical experience, trends and responses to the contemporary challenges 2019-2021".

The paper was submitted 07.04.21.

Accepted for publication 07.06.21



Журнал издается с 1992 года.
Периодичность – 11 номеров в год.
Распространяется в регионах России,
в СНГ и за рубежом.

Главный редактор:
Сапунов Михаил Борисович

Редакция:
Тел.: (499) 976 07 46
E-mail: vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru
<http://vovr.elpub.ru>
127550, г. Москва,
ул. Прянишникова, д. 2а

Подписные индексы:
«Роспечать» – 73060, 82521
«Пресса России» – 16392, 83142

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

«Высшее образование в России» – ежемесячный межрегиональный научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных трансдисциплинарных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций её развития с позиций педагогики, социологии и философии образования.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2018), в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук по следующим научным специальностям:

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

Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования) в РИНЦ составляет 1,240; показатель Science Index – 0,759.

Дорогие читатели и авторы! Призываем оформить подписку на журнал «Высшее образование в России».
Светлое будущее нашего издания зависит от вас!



Согласование систем подготовки и аттестации кандидатов наук

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-40-49

Пахомов Сергей Иванович – д-р хим. наук, проф., pakhomovsi@minobrnauki.gov.ru
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия
Адрес: 115409, г. Москва, Каширское ш., 31

Гуртов Валерий Алексеевич – д-р физ.-мат. наук, проф., vgurt@petsru.ru

Щеголева Людмила Владимировна – д-р техн. наук, доцент, schegoleva@petsru.ru

Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия

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

Аннотация. Деятельность аспирантуры и сети диссертационных советов отражает этапы формирования исследователя с учёной степенью. Это означает, что их деятельность должна быть согласована. В статье рассматриваются несколько подходов согласования: на уровне каждой организации – по наличию или отсутствию одного из участников траектории и на тематическом уровне. По каждому подходу рассчитаны статистические оценки согласованности, приведены картографические представления показателей в разрезе субъектов федерации. Проведённый анализ показал, что в целом есть территориальное согласование организаций подготовки аспирантов и организаций, в которых может быть защищена кандидатская диссертация.

Ключевые слова: аспирантура, диссертационный совет, кадры высшей научной квалификации, кандидат наук, соискатель учёной степени, научная специальность, аттестация

Для цитирования: Пахомов С.И., Гуртов В.А., Щеголева Л.В. Согласование систем подготовки и аттестации кандидатов наук // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 40-49. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-40-49

Harmonization of Postgraduate Training System with the Certification of Candidates of Sciences

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-40-49

Sergey I. Pakhomov – Dr. Sci. (Chemistry), Prof., pakhomovsi@minobrnauki.gov.ru

National Research Nuclear University MEPhI, Moscow, Russia

Address: 31, Kashirskoe shosse, Moscow, 115409, Russian Federation

Valery A. Gurtov – Dr. Sci. (Phis.-Math.), Prof., vgurt@petsru.ru

Lyudmila V. Shchegoleva – Dr. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., schegoleva@petsru.ru

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Address: 33, prospect Lenina, Petrozavodsk, 185910, Russian Federation

Abstract. The activities of the postgraduate school and the network of dissertation councils represent the stages of the trajectory of the formation of a researcher with an academic degree. This means that their activities should be coordinated. The article discusses several approaches to the harmonization: at the level of each organization – by the presence or absence of one of the participants in the trajectory, and at the thematic level. For each approach, statistical estimates of consistency are calculated, and cartographic representations of indicators in the context of the subjects of the federation are given. The analysis showed that, in general, there is a territorial alignment of the organizations for postgraduate student training with the organizations in which a candidate's thesis can be defended.

Keywords: postgraduate study, dissertation council, highly qualified scientific personnel, Candidate of Science, candidate of scientific degree, scientific specialty, certification

Cite as: Pakhomov, S.I., Gurtov, V.A., Shchegoleva, L.V. (2021). Harmonization of Postgraduate Training System with the Certification of Candidates of Sciences. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 40-49, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-40-49 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Процесс получения учёной степени кандидата наук проходит в два этапа. Сначала соискатель учёной степени проходит обучение в аспирантуре и получает диплом исследователя, затем готовит и защищает кандидатскую диссертацию в диссертационном совете. Предполагается, что эти два этапа следуют непосредственно друг за другом, т.е. соединены как во времени, так и в пространстве. Однако практика показывает, что они могут быть разорваны и в пространстве, и во времени. В срок, т.е. без разрыва во времени (это означает, что защита диссертации прошла не позднее, чем за полгода после окончания аспирантуры) защищаются в среднем 27% выпускников аспирантуры. В последние годы доля аспирантов, защитившихся в срок, уменьшилась почти в два раза.

Пространственная связка ещё менее устойчива. Подготовка диссертации может происходить на базе одной организации, при этом соискатель может работать в другой организации, а защита диссертации может проходить в третьей организации, и притом все они могут находиться в разных регионах.

Кроме времени и пространства, подготовку и аттестацию кандидатов наук разделяет ещё один фактор, связанный с тематикой обучения и тематикой диссертационного исследования. Обучение в аспирантуре ведётся по направлениям подготовки, а диссертация готовится по научной специальности Номенклатуры научных специальностей.

Проблемы аспирантской подготовки обсуждаются во многих статьях [1–4]. Подвергаются критическому анализу форма и содержание подготовки исследователей в аспирантуре, цели и задачи подготовки аспирантов [1]. Обсуждаются возможные направления по развитию и реформированию системы подготовки, проблема воспроизводства научно-педагогических кадров в региональных вузах [2]. Исследуются причины низкой эффективности подготовки и малого числа защит в срок [3]. В [4] проводится анализ динамики контрольных цифр приёма в аспирантуру для образовательных и научных организаций.

Системе аттестации кадров высшей научной квалификации также посвящён ряд статей [5–7]. Изучаются вопросы, связанные с показателями работы сети диссертацион-

ных советов [5], критериями формирования составов диссертационных советов, требованиями к соискателям учёных степеней [6]. Проблемы и планируемые изменения в работе диссертационных советов представлены в интервью В.М. Филиппова¹.

Несмотря на многочисленные работы по направлениям, связанным со структурой, содержанием, показателями деятельности аспирантуры и сети диссертационных советов, организационное и территориальное взаимодействие аспирантуры и диссертационных советов до сих пор не исследовано.

Нормативные документы

На протяжении последних 25 лет требования, предъявляемые к аспирантской подготовке и созданию диссертационных советов, были различны.

Первым нормативным документом, регламентирующим создание диссертационных советов в постсоветской России, являлось «Положение о диссертационном совете», утверждённое решением президиума ВАКа России от 4 ноября 1994 г. N 48/25 и зарегистрированное Министерством юстиции Российской Федерации 2 декабря 1994 г. N 733. В нём говорилось, что основанием для создания в организации диссертационного совета является ходатайство организации или федеральных органов исполнительной власти, при этом для создания диссертационного совета наличие аспирантуры в организации не требовалось.

В 2000 г. было утверждено новое «Положение о диссертационном совете» (Приказ Минобрнауки России от 7 июня 2000 г. N 1707), в котором было регламентировано, что «в ходатайстве указывается наличие лицензии и соответствующей аккредитации, аспирантуры и(или) докторантуры».

В 2002 г. это требование исключается в соответствии с новым утверждённым документом «Положение о порядке присуждения учёных степеней» (Постановление Правительства Российской Федерации от 30 января 2002 г. N 74).

Начиная с 2017 г., согласно «Положению о совете по защите диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук», утверждённому приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 ноября 2017 г. N 1093, сведения о наличии аспирантуры в организации в ходатайстве представлялись «при наличии», но не были обязательными для открытия в организации диссертационного совета. При этом направления подготовки в аспирантуре определялись классификатором специальностей по образованию ОКСО, а научные специальности – классификатором ОКСВНК.

В Плате мероприятий (дорожная карта) по оптимизации сети советов по защите диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук, утверждённом Минобрнауки Российской Федерации 23.08.2016 г., в числе показателей по аспирантуре в разделе «Сведения об организации, на базе которой создан диссертационный совет», требовалось указать количество направлений подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре (адъюнктуре) и количество аспирантов (адъюнктов). Ненулевые значения этих показателей были необходимы при открытии диссертационных советов; для действующих советов показатели были информационными.

Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» был установлен третий уровень высшего образования – подготовка кадров высшей квалификации. Обучение в аспирантуре стало проводиться по направлениям подготовки, утверждённым приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 сентября 2013 г. N 1061.

¹ *Емельяненко А.* Владимир Филиппов: Журналам из перечня ВАК изменят условия и поднимут планку // Российская газета. 2020. 26 декабря. URL: <https://rg.ru/2020/12/26/vladimir-filippov-zhurnal-am-iz-perechnia-vak-izmeniat-usloviia-i-podnimut-planku.html> (дата обращения: 13.06.2021).



Рис. 1. Соотношение количества организаций с аспирантурой и диссоветами (всего 1294 организации)

Fig. 1. Ratio of organizations that have postgraduate courses to organizations that have dissertation councils

Принятый Федеральный закон 30 декабря 2020 г. N 517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» вернул ситуацию по аспирантской подготовке и диссертационным советам к существовавшей ранее, до 2013 г. С 1 сентября 2021 г. обучение по программам подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) будет осуществляться по научным специальностям, предусмотренным Номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются учёные степени. При этом для аспирантуры не требуется аккредитация по программам обучения, достаточно лицензирования этих программ.

Таким образом, подготовка соискателей учёной степени сначала осуществлялась в соответствии с научными специальностями, потом в соответствии с направлениями подготовки высшего образования, и теперь снова возвращается к научным специальностям. Принятие решения об открытии диссертационного совета в организации в какой-то степени определяется наличием в организации аспирантской подготовки в соответствии со специальностями диссертационного совета.

Структура системы подготовки и аттестации кадров ВНК

Источники данных и методика сопоставления. В область исследования включены

научные и образовательные организации высшего и дополнительного образования, которым были выделены контрольные цифры приёма за счёт средств федерального бюджета в аспирантуру в 2016–2019 гг. Это означает, что в этих организациях в 2019 г. был ненулевой контингент аспирантов. Научные и образовательные организации высшего и дополнительного образования, при которых созданы диссертационные советы, рассматривались также по состоянию на 2019 г.

Анализ показал, что аспирантура действует в 1110 научных и образовательных организациях (640 – научных, 470 – образовательных). Диссертационные советы в количестве 1992 совета функционируют в 846 организациях (441 – научных, 405 – образовательных). При этом количество организаций, где есть и аспирантура, и диссертационные советы, составляет 662 организации (60% от организаций, имеющих аспирантуру, и 78% от числа организаций, имеющих диссертационные советы) (Рис. 1). Всего число организаций, участвующих в процессе формирования кандидатов наук, составляет 1294. На рисунке 1 схематически показано взаимопересечение этих организаций.

Количественное соотношение организаций не даёт полной картины соответствия аспирантуры диссоветам при подготовке кандидатов наук, так как важным фактором

является соответствие подготовки и аттестации по тематике научных исследований. В аспирантуре подготовка ведётся по 50 направлениям подготовки. Кандидатская диссертация защищается по научной специальности с присуждением степени по отрасли науки. Таких пар «научная специальность – отрасль науки» в диссертационных советах представлено 605 вариантов.

Для определения степени соответствия подготовки в аспирантуре возможностям защиты диссертации в диссертационном совете той же самой организации было проведено соотнесение «направлений подготовки» в аспирантуре и пар «научная специальность – отрасль науки» в диссертационных советах в одной и той же организации. Соотнесение проводилось на основе приказа Минобрнауки России от 2 сентября 2014 г. N 1192. Соответствие «направлений подготовки» в аспирантуре и пар «научная специальность – отрасль науки» относится к типу «многие-ко-многим», что означает, что направлению подготовки соответствует несколько пар «научная специальность – отрасль науки», и, наоборот, паре «научная специальность – отрасль науки» соответствует несколько направлений подготовки. Например, направлению подготовки «02.00.00 Компьютерные и информационные науки» соответствует восемь научных специальностей, из них четыре – научные специальности с двумя отраслями науки, а научная специальность «05.13.18 Математическое моделирование, численные методы и комплексы программ» – с тремя отраслями науки. Научной специальности «05.13.17 Теоретические основы информатики» и отрасли науки «технические науки» соответствует четыре направления подготовки «02.00.00 Компьютерные и информационные науки», «09.00.00 Информатика и вычислительная техника», «10.00.00 Информационная безопасность», «27.00.00 Управление в технических системах».

Для каждой из 1294 организаций рассчитывались следующие показатели:

- количество направлений подготовки в аспирантуре организации, обеспеченных диссертационными советами;
- количество направлений подготовки в аспирантуре организации, не обеспеченных диссертационными советами;
- количество пар «научная специальность – отрасль науки» в диссертационных советах организации, обеспеченных аспирантской подготовкой;
- количество пар «научная специальность – отрасль науки» в диссертационных советах организации, не обеспеченных аспирантской подготовкой;
- доля направлений подготовки в аспирантуре организации, обеспеченных диссертационными советами;
- доля пар «научная специальность – отрасль науки» в диссертационных советах организации, обеспеченных аспирантской подготовкой.

На *рисунке 2* представлена схема сопоставления аспирантуры и диссертационных советов на примере одной организации. Пусть в некоторой организации подготовка в аспирантуре ведётся по четырём направлениям подготовки. В этой же организации действуют два диссертационных совета: первый присуждает учёные степени по трём парам («научная специальность – отрасль науки»), второй – по двум парам («научная специальность – отрасль науки»), не совпадающим с парами в первом совете. Тогда в этой организации представлено четыре направления подготовки в аспирантуре и пять пар «научная специальность – отрасль науки» в диссертационных советах. Если в приказе Минобрнауки России от 2 сентября 2014 г. N 1192 есть соответствие направления подготовки высшего образования – подготовки кадров высшей квалификации по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре научным специальностям, предусмотренным номенклатурой научных специальностей, то соответствующее направление подготовки и научная специальность соединены на схеме линией.

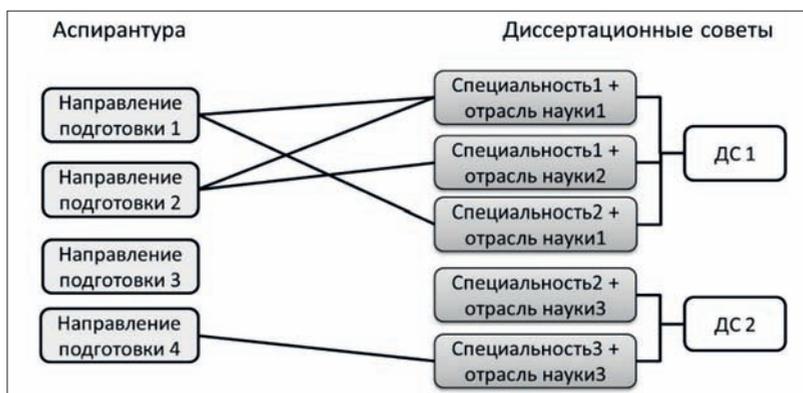


Рис. 2. Схема сопоставления аспирантуры и диссертационных советов на примере одной организации

Fig. 2. Postgraduate training and dissertation councils matching by the example of any particular organization

Наличие линии говорит об обеспеченности соответствующего направления подготовки в аспирантуре диссертационным советом, а также об обеспеченности специальности диссертационного совета подготовкой в аспирантуре. Направления подготовки и специальности, не соединённые ни одной линией, являются не обеспеченными.

Тогда для организации, представленной на рис. 2, аспирантура обеспечена диссертационными советами на 75%, т.к. для трёх из четырёх направлений подготовки есть соответствие, а диссертационные советы обеспечены аспирантской подготовкой на 80%, так как для четырёх из пяти пар («научная специальность – отрасль науки») есть соответствие.

Обеспеченность подготовки в аспирантуре диссертационными советами. Рассмотрим осуществимость в организациях, имеющих аспирантуру, предоставления выпускнику аспирантуры по каждому из реализуемых организацией направлений подготовки возможности защитить кандидатскую диссертацию по соответствующей специальности в одном из диссертационных советов этой же организации.

Распределение числа организаций с долями направлений подготовки в аспирантуре, обеспеченных диссертационными советами, представлено на рисунке 3.

Доля организаций, в которых аспирантская подготовка не обеспечена диссертационными советами, составляет 41%. Она включает 448 организаций, в которых вообще нет диссертационных советов (светлый столбик на рис. 3), и 12 организаций, в которых диссертационные советы работают по специальностям, не соответствующим направлениям подготовки в аспирантуре. В числе этих 460 организаций 312 являются научными организациями, а 148 – образовательными. Наибольшее количество организаций находится в Москве (84 организации), Санкт-Петербурге (28), в Московской (21) и Новосибирской областях (16), в Республике Башкортостан (15 организаций), в Краснодарском крае и Свердловской области (по 13 организаций).

Доля организаций, в которых подготовка в аспирантуре по всем направлениям полностью обеспечена диссертационными советами, составляет 30%. Наибольшее количество таких организаций находится в Москве (129 организаций), Санкт-Петербурге (40), в Новосибирской (31), Свердловской (14), Московской областях (14), в Приморском крае (10). В 41 регионе таких организаций нет. В трёх регионах аспирантская подготовка не ведётся вообще.

Остальные 29% организаций «закрывают» аспирантскую подготовку диссертационными советами частично.

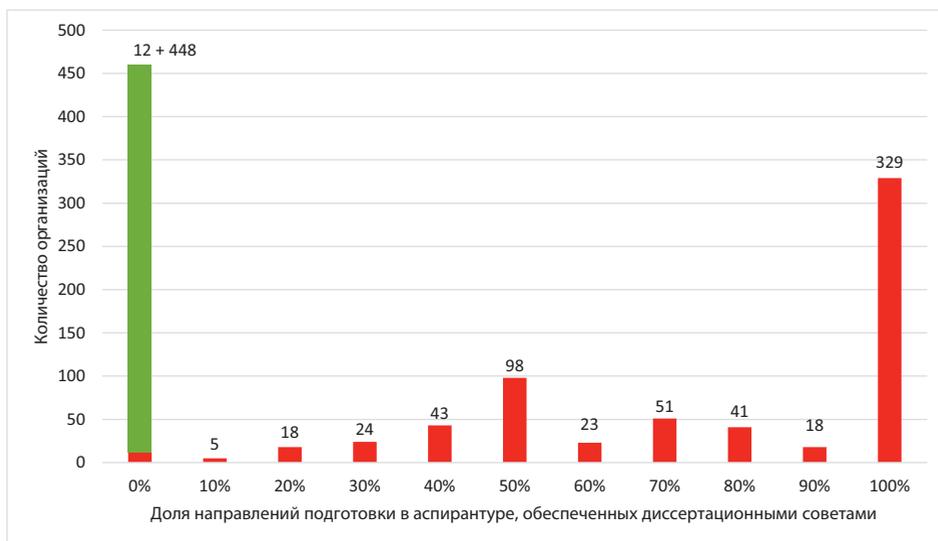


Рис. 3. Распределение числа организаций с долями направлений подготовки в аспирантуре, обеспеченных диссертационными советами

Fig. 3. Distributions of a number of organization with the shares of postgraduate training provided with dissertation councils

Обеспеченность диссертационных советов подготовкой в аспирантуре. Аналогичный анализ проведём для оценки возможности получения соискателем учёной степени, собирающимся защищать кандидатскую диссертацию в диссертационном совете организации по желаемой научной специальности, подготовки в аспирантуре по соответствующему направлению подготовки, реализуемому в организации.

Распределение числа организаций с долями «научная специальность – отрасль науки» в диссертационных советах, обеспеченных аспирантской подготовкой, представлено на рисунке 4.

Доля организаций, в которых диссертационные советы не обеспечены подготовкой в аспирантуре, составляет 23%. Она включает 184 организации, в которых вообще нет аспирантуры, и 12 организаций, в которых диссертационные советы работают по специальностям, не соответствующим направлениям подготовки в аспирантуре. В числе этих 196 организаций 113 являются научными организациями, а 83 – образова-

тельными. Наибольшее количество организаций находится в Москве (70 организаций), Санкт-Петербурге (22), в Московской (9), Новосибирской областях (5).

Доля организаций, в которых диссертационные советы полностью обеспечены аспирантской подготовкой, составляет 64%. Наибольшее количество таких организаций находится в Москве (169 организаций), Санкт-Петербурге (58), в Новосибирской (38), Свердловской (19), Московской (18), Иркутской областях (14), в Приморском крае (12). В 14 регионах таких организаций нет. В семи регионах вообще нет диссертационных советов.

Остальные 13% организаций «закрывают» диссертационные советы аспирантской подготовкой частично.

Важность наличия в организации аспирантуры для обеспечения деятельности диссертационных советов подтверждается тем фактом, что доля организаций, где отсутствует аспирантура, с нулевым числом защит в её диссертационных советах составляет 27%, в то время как аналогичный показатель для организаций с аспирантурой равен 8%.



Рис. 4. Распределение числа организаций с долями научных специальностей в диссертационных советах, не обеспеченных аспирантской подготовкой

Fig. 4. Distributions of a number of organization with the shares of scientific specialties in dissertation councils, which are not provided with postgraduate training

В разрезе отраслей науки самой «мало-обеспеченной» является отрасль науки «Науки о Земле» (обеспеченность 65%) (Рис. 5). Самыми обеспеченными являются отрасли науки «Сельскохозяйственные науки» (95%), «Геолого-минералогические науки» (94%), «Химические науки» (92%), «Политические науки» (91%).

На рисунке 6 представлено среднегодовое количество бюджетных мест в аспирантуру в разрезе направлений подготовки и соответствующее количество диссертационных советов.

Можно увидеть, что возможности выбрать диссертационный совет для направлений подготовки различаются. Например, для направления подготовки «09 Информатика и вычислительная техника» на одного аспиранта приходится 0,2 совета, а для «28 Нанотехнологии и наноматериалы» – 4,2 совета, «16 Физико-технические науки и технологии» – 10,2 совета.

Заключение

Представленный анализ показал, что для России в целом наблюдается достаточное

территориальное согласование организаций подготовки аспирантов и организаций, в которых может быть защищена кандидатская диссертация.

При открытии диссертационных советов принимался во внимание факт наличия аспирантуры по научной специальности диссертационного совета, поэтому 75% организаций с диссертационными советами имеют и аспирантуру. Отсутствие обязательного требования, закреплённого в нормативно-правовых документах, о наличии профильной аспирантской подготовки в организациях, где действуют диссертационные советы, привело к тому, что у 25% организаций это положение не выполняется. С учётом отказа от аккредитации аспирантской подготовки (при сохранении лицензирования этой деятельности) согласно ФЗ 30 декабря 2020 г. N 517-ФЗ возможность выполнить требование о наличии аспирантуры при функционирующем или вновь открываемом диссертационном совете не будет сложной.

Доля организаций, имеющих аспирантуру и не имеющих диссертационные советы, составляет более 40%. Возможности у этих организаций по открытию диссертационных

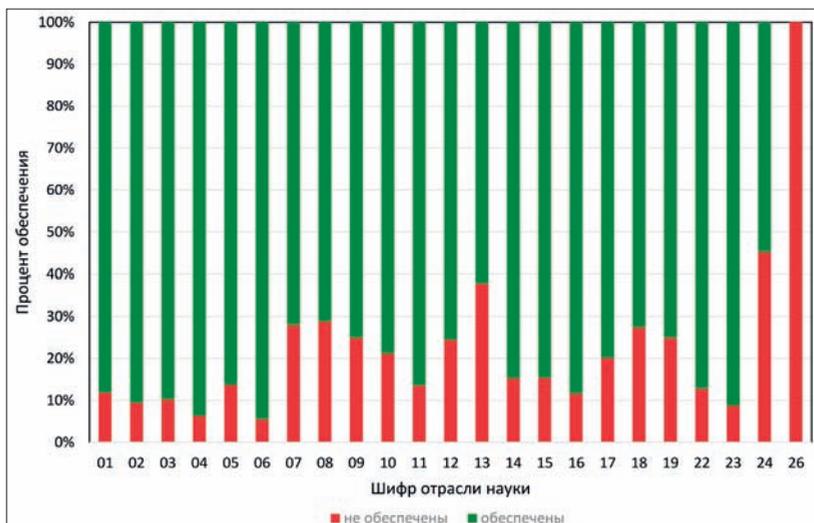


Рис. 5. Обеспеченность диссертационных советов подготовкой в аспирантуре в разрезе отраслей науки
 Fig. 5. Availability of postgraduate training for dissertation councils from the standpoint of scientific specialties

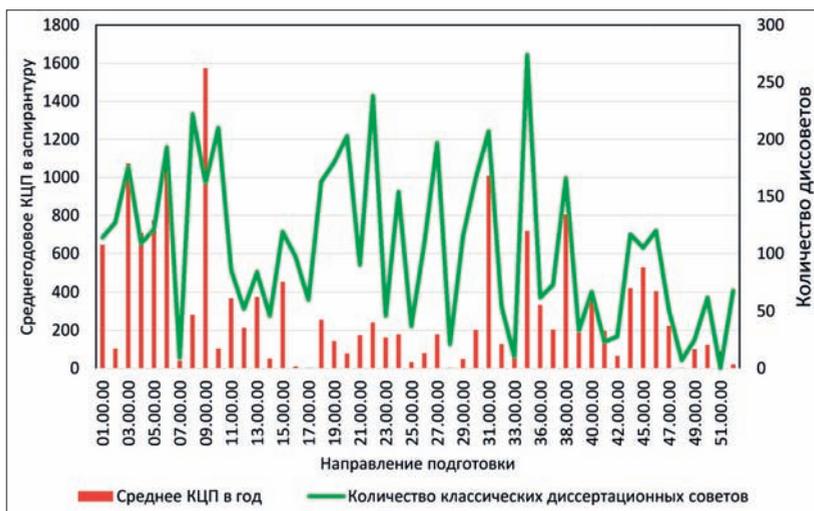


Рис. 6. Соотношение количества бюджетных мест в аспирантуру и количества диссертационных советов
 Fig. 5. The proportion of state-funded places in postgraduate school and the number of dissertation councils

советов, по-видимому, нет в связи с высокими требованиями, предъявляемыми в настоящее время ВАК при Минобрнауки России к количественному и качественному составу диссертационного совета. Планируемое смягчение требований по количественному составу диссертационного совета с 19 до 11 членов позволит обеспечить аттестацию кандидатов наук в этих организациях.

Важным фактором является согласование деятельности аспирантуры и диссертационных советов в разрезе научных специальностей и отраслей науки, чтобы объём подготовки в аспирантуре по этому показателю соответствовал количеству диссертационных советов, правомочных рассмотреть диссертации соискателей учёной степени по соответствующей научной специальности.

Литература

1. *Сенашенко В.С.* Особенности реформирования отечественной аспирантуры как предмет дискуссии // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 58–73. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73>
2. *Бедный Б.И., Чурпунов Е.В.* Современная российская аспирантура: актуальные направления развития // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 9–20. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20>
3. *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>
4. *Бережная Ю.Н., Гуртов В.А.* Аспирантура в новых реалиях // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3. С. 57–65. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.03.037>
5. *Донецкая С.С.* Статистика защит докторских диссертаций: изменения после реформы ВАК // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 26–37.
6. *Оболенский Н.В.* Роль диссертационных советов в пополнении научных кадров // Высшее образование сегодня. 2015. № 11. С. 31–33.
7. *Пахомов С.И., Гуртов В.А., Шеголева Л.В.* Диссертационный совет как зеркало российской науки // Вестник Российской академии наук. 2013. Т. 83. № 12. С. 26–33. DOI: [10.7868/S0869587313120098](https://doi.org/10.7868/S0869587313120098)

Статья поступила в редакцию 05.04.21

Принята к публикации 15.06.21

References

1. Senashenko, V.S. (2020). Features of Postgraduate Programs' Reforming as an Issue for Scientific and Pedagogical Discussion. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 58-73 DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73> (In Russ., abstract in Eng.).
2. Bednyi, B.I., Chuprunov, E.V. (2019). Modern Doctoral Education in Russia: Current Directions of Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 3, pp. 9-20. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20> (In Russ., abstract in Eng.).
3. 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.).
4. Berezhnaya, Yu.N., Gurtov, V.A. (2017). Postgraduate Studies in a New Reality. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 3, pp. 57-65 DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.03.037> (In Russ., abstract in Eng.).
5. Donetskaya, S.S. (2017). The Statistics of Awarded Doctoral Degrees: Changes after the Reform of the Higher Attestation Commission. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 26-37. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Obolenskiy, N.V. (2015). The Role of Dissertation Councils in the Replenishment of Scientific Personnel. *Vysshee obrazovanie segodnja = Higher Education Today*. No. 11, pp. 31-33. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Pakhomov, S.I., Gurtov, V.A., Shchegoleva, L.V. (2013). Dissertation Council as a Mirror of the Russian Science. *Vestnik Rossiiskoi Akademii Nauk = Herald of the Russian Academy of Sciences*. Vol. 83, no. 12, pp. 26-33. DOI: [10.7868/S0869587313120098](https://doi.org/10.7868/S0869587313120098) (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 05.04.21

Accepted for publication 15.06.21

Сетевой капитал университета как элемент социального капитала города

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-50-59

Заякина Раиса Александровна – д-р филос. наук, доцент кафедры философии и гуманитарных наук, r.a.zayakina@edu.nsuem.ru

Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, Россия
Адрес: 630099, Новосибирск, ул. Каменская, 56

Аннотация. Формирование и развитие в недрах университета сетевого капитала актуализируют вопрос его влияния на качественные характеристики социального капитала города. Теоретическими основаниями изучения подобного воздействия выступают базовые положения сетевого подхода и теории социального капитала. В работе раскрываются особенности функционирования современного университета как сложного сетевого объекта, выявляются характеристики межличностных связей, возникающих в его социокультурной среде. К таковым отнесены: культурная гомогенность, формирование совместной реальности, оптимизация коммуникативных процессов, необходимость сотрудничества. С учётом выявленной на основе категории доверия и солидарности специфики характеризуется доступный субъектам социального взаимодействия сетевой капитал. При этом доверие и солидарность выступают не только центральными, но и необходимыми структурными элементами сетевого капитала университета, прежде всего потому, что особенности организации сетевого взаимодействия диктуют участникам отношений предпочтительные стратегии совместного поведения, в которые встроены данные феномены. Таким образом, являясь держателем интеллектуальных ресурсов и сети межличностных связей, университет продуцирует эффективные способы расширения социального капитала города. Это делается, во-первых, через уникальную социально-сетевую организацию, способную к стремительной мобилизации и открывающую доступ к формированию временных коллективов с глубокими и разносторонними компетенциями, порождающих «быстрое доверие»; во-вторых, – через обезличенное доверие, формирующее убеждённость общества в том, что университет обладает некоей универсальной компетентностью по волнующим вопросам жизни города и горожан.

Ключевые слова: социальный капитал, социальный капитал города, сетевой капитал университета, доверие, солидарность

Для цитирования: Заякина Р.А. Сетевой капитал университета как элемент социального капитала города // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 50-59. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-50-59

University Network Capital as an Element of the City's Social Capital

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-50-59

Raisa A. Zayakina – Dr. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof. of the Department of Philosophy and Humanities, r.a.zayakina@edu.nsuem.ru
Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia
Address: 56, Kamenskaya str., Novosibirsk, 630099, Russian Federation

Abstract. The formation and development of network capital in the university brings up the issue of its influence on characteristics of the city's social capital. The basic provisions of the network approach and the theory of social capital are used as theoretical grounds to identify such an impact. The article reveals the features of a modern university as a complex network object and the characteristics of interpersonal relationships that arise in its socio-cultural environment. These include the cultural homogeneity, formation of a joint reality, optimization of communication processes, the need for cooperation. Taking into account the revealed specificity, the network capital available to the subjects of social interaction is characterized and studied through the categories of trust and solidarity. It is determined that trust and solidarity are not only central, but necessary structural elements of the university's network capital, first of all, because the peculiarities of the organization of network interaction dictate the preferred strategies of network behavior, into which these phenomena are embedded. Thus, being the holder of intellectual resources and a network of interpersonal connections, the university produces the effective ways to expand the city's social capital, firstly, through a unique social network organization capable of rapid mobilization. It provides access to the formation of temporary teams with deep and versatile competencies that generate "quick trust". Secondly, it expands the city's social capital through impersonal trust, which convinces society that the university has some universal competence related to the life of the city and its people.

Keywords: social capital, city's social capital, university network capital, trust, solidarity

Cite as: Zayakina, R.A. (2021). University Network Capital as an Element of the City's Social Capital. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 50-59, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-50-59 (In Russ., abstract in Eng.).

Вопросы, сосредоточенные вокруг влияния университета на город, в котором он расположен, и шире – на регион, неизменно удерживают исследовательский интерес. Отчасти потому, что сама «встроенность» университета в городскую среду отсылает не только к идеям организации и оптимизации социального пространства, но и к социальной ответственности за развитие этого пространства, включая – и это важно подчеркнуть – его ценностно-смысловой компонент. Более того, существуют так называемые «университетские города», в которых

университеты выполняют интегрирующую миссию, фактически формируя городскую идентичность [1]. Так или иначе, сегодня университет оказывает существенное социальное, экономическое, нравственное, а в целом – духовное воздействие на жизнь города и горожан. Стоит ли говорить, что университетское сообщество вовлечено в принятие важных городских решений, да и сам университет зачастую является площадкой для ключевых политических, социальных, культурных и, конечно, научных событий.

Мы рассмотрим конкретный аспект влияния сетевого капитала, аккумулируемого университетом, на формирование, расширение и качественные характеристики социального капитала города. Прежде всего, требуется прояснить некоторые теоретические основания, от которых отталкивается наше рассуждение.

Современный университет: взгляд сквозь теории сетей и социального капитала

Рассуждения о социальном капитале и таковой его грани, как сетевой капитал, выводят исследователя на необходимость мыслить в терминах сетевого дискурса, прежде всего потому, что социальный капитал порождается человеческими отношениями, которые, в свою очередь, являются объектом пристального изучения социальных сетей. Не следует забывать и о важной посреднической функции сетей в вопросах организации доступа к разного рода ресурсам и эффективного обмена ими.

Если же внимательно взглянуть на современный университет сквозь «сетевую линзу», он предстанет как весьма любопытный феномен. С одной стороны, на правах ключевого/значимого участника он входит в учебные, профессиональные, академические сети. Эти сети не ограничиваются ни национальными рамками (университет часто выступает как международный сетевой партнёр), ни сугубо образовательной направленностью (интересы, актуализирующие сетевые взаимодействия, могут носить научный, инновационно-предпринимательский, организационно-управленческий, социально-ориентированный характер). С другой же стороны, университет сам может и должен рассматриваться как сложная многоуровневая сеть, коллективные участники которой чаще всего также устроены по сетевому принципу. Структура и функционирование такого сетевого объекта имеют свои особенности, с учётом которых устанавливаются слаженные формы социальной активности и устойчивые ресурсные обмены.

Однако необходимо помнить, что, представляя собой сложные конструкции, такие сети в конечном счёте состоят из людей, наделённых индивидуальной волей. Устанавливая, поддерживая и укрепляя свои отношения с другими, они руководствуются множеством мотивов. Одним из ключевых является возможность получения прямых «дивидендов» и отсроченных выгод через доступ к резерву социального капитала. Зачастую вхождение в сеть обуславливается потребностями, удовлетворить которые иным способом нельзя. В самом общем виде социальный капитал представляет собой актив, «захватываемый» из ресурсов, встроенных в сетевые отношения. Как и любая другая форма капитала, социальный капитал предполагает вложения, то есть может быть определён как «инвестиции в социальные отношения с ожидаемой отдачей» [2, с. 30]. Будучи принадлежащим конкретному человеку («акционеру»), социальный капитал не только идентифицируется на уровне всего сообщества, но и активно развивается в организационной среде. И, что важно университету, различные грани социального капитала создают контекст, необходимый фон для обмена знаниями, развития научных исследований, создания результативных проектов и плодотворных партнёрств.

Принято выделять структурный, реляционный и когнитивный аспекты социального капитала. Структурный концентрируется вокруг ресурсов, зависящих от конфигурации связей между участниками сетевых взаимодействий. Реляционный фокусируется на вопросах влияния межличностных отношений на социальные возможности людей. Когнитивный сосредоточен на средствах формирования единого семиотического пространства, позволяющего сети вырабатывать общий язык, нарративы и социальные коды [3, с. 244]. Направляя фокус интереса на университет, мы можем опираться на каждый из этих аспектов, тем самым получая относительно автономные картины сетевой активности избранного объекта.

В центре внимания данной статьи находится сетевой капитал. Смысловое наполнение термина «сетевой капитал» в контексте сетевого подхода неоднозначно и требует пояснения. Здесь он используется как форма социального капитала, актуализирующая межличностные ресурсные каналы и подчёркивающая наполненность сетевых связей отношениями с акцентом на качество этих отношений, то есть сквозь реляционную призму [4]. Отметим что сети, объединяющие университеты, науку и бизнес, обнаруживают сильную зависимость от эмоциональных привязанностей людей. Причём именно эмоциональные привязанности способствуют сотрудничеству даже больше, чем регулярное общение или интеллектуальное влияние [5]. А если сетевой капитал формируется личными отношениями, основанными на эмоциональных привязанностях, то они, без сомнения, предполагают доверие и солидарность – категории, традиционно являющиеся ключевыми для реляционного контекста сетевых исследований.

Особенности порождаемых университетом социальных связей

Итак, сетевой капитал представляет собой актив, который создаётся благодаря близким, эмоционально окрашенным межличностным отношениям. Для понимания специфики сетевого капитала отечественного университета следует рассмотреть характер и смысл социальных связей, которые складываются между людьми, вовлечёнными в обеспечение его функционирования, – стейкхолдерами. Выделим некоторые характеристики.

Известно, что культурное сходство является стимулирующим для установления сетевых связей фактором, в том числе и в случаях, когда люди занимают разные социальные позиции. Схожие позиции предполагают культурную гомогенность [6]. Особая социокультурная среда, неизбежно возникающая в рамках университета, выступает как необходимый когнитивный фон для интеллектуального, творческого, духовного родства людей.

Они объединены нормами общения и дискурсивными правилами, разделяемыми ценностями и нравственными позициями, установленным порядком поведения и фоновыми практиками. Владение «искусством диалога», принятие коллективных форм работы, контроль и коррекция своих мыслей, слов, поступков – всё это порождает самоосмысленность и формирует особую реальность, в которой люди способны «узнавать» друг друга, «протягивать нити доверия». Подобное объединение становится основой для сотворчества, самосозидания, поиска истины.

Рассматриваемая социокультурная среда, в свою очередь, транслирует участникам общения не только ценностные ориентиры, но и задаваемые большинством людей, включённых в процесс обучения, смыслы происходящего. Она связывает их в особую, «со-настроенную» общность, скреплённую общим видением прошлого и будущего. Известно, что фундаментальной потребностью людей остаётся признание реальности в качестве коллективной. Этот процесс включает в себя как общность поведения, так и совместимость внутренних психологических состояний, устанавливающуюся благодаря мотивации и предыдущему успешному опыту взаимодействия с другими людьми [7]. Подобная общность порождает сотрудничество, а сотрудничество порождает партнёрство, основанное на взаимоуважении и взаимопонимании. Сопричастность образовательному процессу оптимизирует коммуникативные характеристики, придающие контактам устойчивость: темп и глубину анализа получаемой информации, сработанность, интенсивность желания понять и быть понятым, равновесие между личными устремлениями и возможностями. Кроме прочего, описанная социальная сплочённость порождает академическую преемственность и способствует формированию научных школ, неизбежно приводит к солидаризации университетского сообщества [8].

Информационно-смысловое поле университета немислимо без научного сотрудниче-

ства. Стимул к научному сотрудничеству в пределах социокультурного пространства университета исходит либо из академически значимых ресурсов, которыми человек владеет или которые он может контролировать, либо из заинтересованности в ресурсах, которыми владеют или которые контролируют коллеги [9, с. 25]. Например, теоретик, разрабатывающий концептуальную основу исследования, может быть заинтересован в специалисте, готовом заняться сбором данных, в инженер-конструкторе для создания рабочей модели или в программисте, способном написать необходимое программное обеспечение. Всё чаще исследовательский процесс требует сотрудничества нескольких, а иногда и многих людей. Открытое признание подобной взаимозависимости способствует формулированию совместного видения сотрудничества, основанного на работе «в команде».

Объединение людей, предполагающее взаимное доверие и солидарность в достижении общей цели, в свою очередь, способно стабилизировать и упорядочивать сетевые процессы. Стабильность же сети предоставляет участникам лучшие возможности для обмена знаниями, методиками обучения. Так, исследования показали, что неустоявшиеся или неявные знания имеют большую вероятность передачи, если между людьми происходит тесное взаимодействие и установлены доверительные отношения [10]. Доверие позволяет раскрывать знания и полагаться не только на собственный, но и на чужой опыт. Здесь также важен ритуал преемственности, включающий доступ «посторонних» к новейшим результатам проводимых исследований и разрабатываемых инноваций.

Зачем университету доверие и солидарность?

Социологи, психологи, этики, политологи и экономисты тщательно исследовали различные аспекты как доверия, так и солидарности. Выявлены необходимые условия их возникновения, особенности поддержания

и способы существования, различные смысловые нюансы и семиотические контексты, когда мир буквально предстаёт в качестве знаковой реальности, через которую раскрывается, понимается, «прочитывается» суть солидарности и доверия. Подвергаются анализу всевозможные издержки и выгоды от наличия обсуждаемых явлений в нравственных активах общества. Что же роднит, объединяет солидарность и доверие?

Прежде всего, это их межличностная и надличностная природа. Первое интуитивно ясно: и доверие, и солидарность, порождённые отношениями, «живут между людьми», являясь, по сути, глубоко социальными феноменами. Второе становится понятным, когда мы рассматриваем солидарность и доверие в качестве социальных добродетелей. Раз это, выражаясь словами Ф. Фукуямы, «добродетели принципиально общественного свойства», именно благодаря им происходит добровольное объединение людей в сплочённые, процветающие коллективы. А уже через усвоение коллективных моральных установок формируются наборы индивидуальных добродетелей [11, с. 80–89].

Рядоположенными межличностное доверие и солидарность становятся также благодаря единому основанию своего происхождения, а именно, изначальной наличию взаимности. Даже если, как в случае с доверием, взаимности объективно нет, доверяющий должен быть субъективно убеждён в её наличии или с высокой долей вероятности ожидать её проявления. При этом взаимность не предполагает эквивалентного обмена, скорее, это общие благоприятные, доброжелательные, направленные на установление комфортных отношений характеристики общения.

Очевидно, что и доверие, и солидарность выполняют единую общественно значимую функцию: обеспечивают социальную интеграцию людей и институций в самом широком смысле, захватывая все уровни социального устройства. То есть с позиции доверия трактовка межличностной среды соответствует конститутивным ожиданиям субъек-

та [12, с. 15]. С позиции же солидарности и вовсе предполагается осознанное прямое разделение коллективных убеждений, действий, рисков и ответственности. Собственно, юридические корни понятия «солидарность» (*in solidum* – за целое) впрямую указывают на это [13, с. 162]. Таким образом, доверие и солидарность формируют устойчивый, «нормальный» социальный порядок повседневности, в котором человек способен получать поддержку, ощущать безопасность и относительную стабильность окружающей его действительности, оценивать происходящее и опираться на привычные схемы социального контроля. В конечном счёте, всё это сообщает людям уверенность, необходимую для раскрытия личностного потенциала.

Неудивительно, что сфера образования, весьма чувствительная к эмоциональным мирам людей, неизбежно продуцирует доверие и солидарность. Просто потому, что в условиях, характеризующихся климатом доверия (предполагающим открытость, дружелюбность и уважение), а также наличием солидарности (в свою очередь, включающей сотрудничество и приверженность единым убеждениям), способность учиться существенно повышается. Можно с уверенностью утверждать, что высокий уровень доверия и солидарности в университетском сообществе напрямую способствует как повышению качества образования, так и развитию научных исследований, разработке различных по направленности проектов, оформлению устойчивых и продуктивных интеллектуальных союзов.

Доверие делает людей открытыми для новых идей, способными на уважение и поддержку друг друга, признание опыта, мнения, статусов, наконец, установление взаимопонимания и тесного контакта. Кроме того, солидарность закрепляет именно доверительный контекст регулярных социальных взаимодействий – через устремление к достижению общих целей, содружество, исполнение обязательств перед сетевыми участниками, сплочённость и разделяемые

нормы «правильного» сосуществования. При этом не исключается, но даже приветствуется соревновательность, ориентация на индивидуализм, творчество, уникальность личности.

Таким образом, доверие и солидарность предстают как идеологическое ядро сетевого капитала университета в том смысле, что являются тем «клеем», который позволяет удерживать всю сетевую конструкцию, обеспечивая взаимопонимание, обмен неявными знаниями (не только научно-исследовательского, но и обыденно-практического, например, тактического поведенческого характера) и, в конечном счёте, сообщая ей относительную устойчивость.

Роль сетевого капитала университета в багаже социального капитала города

О благотворном влиянии университета на развитие пространства города, включающем вопросы городского планирования, транспорта, разработки и наполнения социальных программ, сказано немало. Само наличие университета порождает существенные преобразования прилегающих городских районов, оживляет экономическую и культурную жизнь, формирует и даже определяет рынок недвижимости. Соседствующий ландшафт преобразуется в сторону обеспечения комфортного длительного пребывания, расширяется местами творчества и проведения досуга.

Пространство организуется, объединяется вокруг университета, задавая жизни особый темп и создавая единое символическое поле повседневных взаимодействий. Оно расширяется и вовлекает не только студентов, преподавателей, исследователей и управленцев, но и всё местное сообщество. Когда же университет целенаправленно вкладывается в развитие города, становится значимым агентом в решении городских проблем, это конвертируется в ряд прямых и косвенных многосторонних выгод. Фактически речь идёт об активном формировании социального капитала города, в котором университету отводится не последняя роль.

Крупный современный город неизбежно сталкивается с проблемами, в основе которых лежат как явные, так и глубоко скрытые социальные, экономические и политические процессы. Университет же благодаря описанной выше специфике социальных связей раскидывает обширные сети, охватывающие не только область разработки новейших знаний, но также и производственные, финансовые, политические сектора городской жизни. Являясь сосредоточием интеллектуальных ресурсов и обладая способностью удерживать сложноустроенные конструкции межличностных отношений, он может предлагать быстрые и эффективные решения возникающих в городе проблем.

Для понимания того, как на благо города может работать сетевой капитал университета, подчеркнём два важных аспекта. Первый – основанные на взаимности человеческие отношения, необходимые для обеспечения эффективного потока сетевых ресурсов (информации, психологической поддержки, способов продвижения различных инициатив и пр.). Здесь особое значение приобретают именно долгосрочные связи, формирующие сетевой капитал, которые развиваются в течение всей истории университетских взаимодействий. Они либо активно поддерживаются жизненной траекторией человека, либо остаются в качестве пунктирных слабых связей как остатки «сетевой памяти», своеобразные «проекции прошлого». Такие отношения придают сетевым конструкциям надёжность (насколько этот критерий вообще применим к сетям), делают «студенческие братства» крепкими, а чувство принадлежности университетскому сообществу – ожидаемой нормой. Всё это налагает на человека обязательство перед сетью, изначально ожидающей от него взаимности. Джеймс Коулман называет подобное обязательство «доверительной распиской», на основании которой в случае необходимости можно потребовать возврата символического долга [14, с. 127].

Иными словами, посредством сетевых связей университет «призывает», и люди

«откликаются», так как чувствуют долг и ответственность. Таким образом, ценность ресурса, обогащающего социальный капитал города, напрямую определяется уникальной социальной организацией, способной в сжатые сроки мобилизовать коллективы с глубокими и разнообразными компетенциями, причём именно такими, которые требуются для решения конкретно поставленных задач или нахождения приемлемого выхода из проблемной ситуации. Благодаря же гомогенным характеристикам привлекаемых таким образом людей, во временных коллективах (обладающих, как известно, слабой организационной структурой) возникает феномен «быстрого доверия», необходимый для сплочённости между членами команды и координации усилий, направленных на достижение общей цели [15]. С этой точки зрения университет может рассматриваться как незаменимый «банк человеческого капитала», который при грамотном использовании способен играть весомую роль в жизни города и даже значительно повышать эффективность его управленческих механизмов.

Второй аспект – это обезличенное институциональное доверие со стороны общества, которое проецируется на университет. Такой взгляд восходит к уже ставшей классической идее Никласа Лумана о необходимости доверия применительно к социальным системам [16]. Обезличенное доверие предполагает убеждённость людей в том, что университет как важнейший элемент институтов образования и науки обладает некоей универсальной компетентностью по волнующим общество вопросам. Он воспринимается в качестве своеобразного деперсонализированного эксперта и наделяется, помимо собственно традиционных, неотъемлемых функций (таких как трансляция и генерация знаний, производство интеллектуальных продуктов и решение технологических задач), рядом неявных качеств, например, комплексным видением и верной интерпретацией социальной или экономической ситуации, способностью предлагать оптимальные ор-

ганизационные стратегии и политику управления ресурсами, верно формулировать цели и критически оценивать возможности.

Выступление же от имени университета учёных, специалистов-практиков, представителей руководства только подкрепляет эту генерализованную в обществе форму доверия. На основании исполняемых участниками сети норм взаимности происходит символическая процедура делегирования им права выражать экспертную позицию от лица всего университетского сообщества, осуществляя таким образом представительскую функцию. Посредством описанного механизма университет способен налаживать коммуникацию с обществом, создавать благоприятный контекст информирования населения по вопросам, требующим разъяснения, запускать интегрирующие механизмы социальной кооперации, и даже, пользуясь кредитом доверия, формировать общественное мнение. Следовательно, университет является держателем уникального ресурса, не только способствующего развитию социальных отношений в городе, но и обеспечивающего общественную стабильность в целом. А в некоторых случаях он имеет потенциал выступать парламентёром между обществом и властью.

Заключение

Мы рассмотрели только реляционную сторону социального капитала университета, условно сосредоточенную в сетевом капитале, оставив «за кадром» другие многочисленные и не менее интересные его аспекты. Но даже при таком редуцированном взгляде очевидно, что университетская жизнь может оказывать заметное влияние на существование города, ощутимо расширяя багаж ресурсов, составляющих его социальный капитал. Завершая статью, подчеркнём следующее.

1. Для обогащения сетевого капитала университету необходимо поддерживать общую атмосферу доверия, способствующую взаимодействию людей на основе естественной солидарности. Это обеспечивает соци-

альную сплочённость, берущую начало из чувства принадлежности разделяемым ценностям и традициям, доступа к общим нематериальным ресурсам.

2. Так как организационный принцип сетевого капитала основан на способности людей устанавливать доверительные отношения с другими, ограничения, возникшие сегодня из-за стремительной виртуализации деятельности университета, вызывают большие опасения. Сохранять высокий уровень межличностного доверия в условиях человеческой удалённости трудно, а устанавливать его – и вовсе задача невыполнимая. Не стоит забывать, что в деле притяжения людей друг другом важное место занято психологическими реакциями, невербальной стороной общения, рефлексией относительно наблюдаемых действий окружающих, общими благоприятными условиями для совместной деятельности и множеством прочих сопутствующих обстоятельств, смоделировать которые удалённо сегодня не представляется возможным.

3. В попытках устанавливать, поддерживать и развивать взаимовыгодные отношения между университетом и городом, в котором он расположен, необходимо иметь в виду все способствующие этому факторы. Со стороны университета требуется соблюдать следующее правило: потенциально полезные ресурсы реляционного компонента его социального капитала должны быть открыты, понятны и доступны общественным организациям, органам местного управления, заинтересованным в улучшении качества жизни горожанам. Со стороны же города должны быть целенаправленно установлены механизмы быстрого реагирования на возникающие вызовы, включающие в себя не только диагностику и анализ проблемных ситуаций, но и комплексную ревизию и активизацию доступных ресурсов социального капитала, в том числе и сетевого капитала университета.

Из вышесказанного необходимо извлечь главное. Формирование и развитие социаль-

ного капитала должно опираться на ключевые объекты городского пространства (к которым в полной мере относится университет), их экономические, телеологические, аксиологические, содержательно-коммуникативные, информационные характеристики, а также на критерии обмена свойствами и ресурсами участников социального взаимодействия. Такие горизонты понимания значимости университета для развития города способны существенно сместить управленческие приоритеты в сторону нахождения путей регулирования потоков социального капитала и его упрочнения университетскими ресурсными фондами. Всё это, в конечном счёте, будет способствовать развитию и процветанию региона.

Литература

1. Щербинин А.И. От «живых лабораторий» к «живому городу»: социальное пространство и миссия университета в эпоху умных городов // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 1 (23). С. 208–220. DOI: 10.23951/2312-7899-2020-1-208-220
2. Lin N. Building a Network Theory of Social Capital // Connection. 1999. Vol. 22. Issue 1. P. 28–51. URL: <http://faculty.washington.edu/matsueda/courses/590/Readings/Lin%20Network%20Theory%201999.pdf> (дата обращения: 19.06.21).
3. Nabapiet J., Ghoshal S. Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage // Academy of Management Review. 1998. Vol. 23. No. 2. P. 242–266. DOI: 10.2307/259373
4. Wellman B., Frank K. Network Capital in a Multi-Level World: Getting Support from Personal Communities // Lin N., Burt R., Cook K. (Eds.) Social Capital: Theory and Research. Chicago: Aldine De Gruyter, 2001. P. 233–273. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315129457>
5. Basov N., Minina V. Personal Communication Ties and Organizational Collaborations in Networks of Science, Education, and Business // Journal of Business & Technical Communication. 2018. Vol. 32. No. 3. P. 373–405. DOI: <https://doi.org/10.1177/1050651918762027>
6. Basov N. The Ambivalence of Cultural Homophily: Field Positions, Semantic Similarities, and Social Network Ties in Creative Collectives // Poetics. 2020. Vol. 78. Article 101353. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2019.02.004>
7. Echterhoff G., Higgins E.T., Levine J.M. Shared Reality: Experiencing Commonality with others' Inner States about the World // Perspectives on Psychological Science. 2009. Vol. 4. Issue 5. P. 496–521. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01161.x>
8. Заякина Р.А. Роль солидарности в формировании этоса университета // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2020. № 1 (33). С. 148–155. DOI: 10.22405/2304-4772-2020-1-1-148-155
9. Wojanowski M., Czerniawska D., Fenrich W. Academic Collaboration via Resource Contributions: An Egocentric Dataset // Connections. 2020. Vol. 40. Issue 1. P. 25–30. DOI: <https://doi.org/10.21307/connections-2019.010>
10. Hurmelinna-Laukkanen P., Olander H., Blomqvist K., Panfilii V. Orchestrating R&D Networks: Absorptive Capacity, Network Stability, and Innovation Appropriability // European Management Journal. 2012. No. 30. P. 552–563. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.emj.2012.03.002>
11. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. М.: АСТ: Ермак, 2004. 730 с.
12. Гарфинкель Г. Концепция и экспериментальные исследования «доверия» как условия стабильных согласованных действий // Социологическое обозрение. 2009. Т. 8. № 1. С. 10–51. URL: https://sociologica.hse.ru/data/2011/03/30/1211852367/8_1_2.pdf
13. Гофман А.Б. Традиция, солидарность и социологическая теория. Избранные тексты. М.: Новый Хронограф, 2015. 496 с.
14. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. № 3. С. 122–139. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/217/076/1232/011kOULMAN.pdf>
15. Blomqvist K., Cook K. Swift Trust – State-of-the-Art and Future Research Directions // Searle R.H., Nienaber A.I., Sitkin S.B. (Eds.) Routledge Companion to Trust. New York: Routledge, 2018. P. 29–49. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315745572>
16. Lubmann N. Trust and power. Chichester: Wiley, 1979. 208 p.

Статья поступила в редакцию 10.03.21

После доработки 08.05.21

Принята к публикации 18.06.21

References

1. Shcherbinin, A.I. (2020). From «Living Laboratories» to «Living City»: Social Space and University Mission in the Era of Smart Cities. *Praksema. Problemy vizualnoy semiotiki = ΠΡΑΞΗΜΑ. Journal of Visual Semiotics*. No. 1(23), pp. 208-220, doi: 10.23951/2312-7899-2020-1-208-220 (In Russ., abstract in Eng.).
2. Lin, N. (1999). Building a Network Theory of Social Capital. *Connection*. Vol. 22, issue 1, pp. 28-51. Available at: <http://faculty.washington.edu/matsueda/courses/590/Readings/Lin%20Network%20Theory%201999.pdf> (accessed 19.06.21).
3. Nahapiet, J., Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review*. Vol. 23, no. 2, pp. 242-266, doi: 10.2307/259373
4. Wellman, B., Frank, K. (2001). Network Capital in a Multi-Level World: Getting Support from Personal Communities. In: Lin N., Burt R., Cook K. (Eds.) *Social Capital: Theory and Research*. Chicago: Aldine De Gruyter, pp. 233-273, doi: <https://doi.org/10.4324/9781315129457>
5. Basov, N., Minina, V. (2018). Personal Communication Ties and Organizational Collaborations in Networks of Science, Education, and Business. *Journal of Business & Technical Communication*. Vol. 32, no. 3, pp. 373-405, doi: <https://doi.org/10.1177/1050651918762027>
6. Basov, N. (2020). The Ambivalence of Cultural Homophily: Field Positions, Semantic Similarities, and Social Network Ties in Creative Collectives. *Poetics*. Vol. 78, article 101353, doi: <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2019.02.004>
7. Echterhoff, G., Higgins, E.T., Levine, J.M. (2009). Shared Reality: Experiencing Commonality with Others' Inner States about the World. *Perspectives on Psychological Science*. Vol. 4, issue 5, pp. 496-521, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01161.x>
8. Zayakina, R.A. The Role of Solidarity in Forming an University Ethos. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo = Humanitarian Journal of Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University*. No. 1(33), pp. 148-155, doi: 10.22405/2304-4772-2020-1-1-148-155 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Bojanowski, M., Czerniawska, D., Fenrich, W. (2020). Academic Collaboration via Resource Contributions: An Egocentric Dataset. *Connections*. Vol. 40, issue 1, pp. 25-30, doi: <https://doi.org/10.21307/connections-2019.010>
10. Hurmelinna-Laukkanen, P., Olander, H., Blomqvist, K., Panfilii, V. (2012). Orchestrating R&D Networks: Absorptive Capacity, Network Stability, and Innovation Appropriability. *European Management Journal*. No. 30, pp. 552-563, doi: <https://doi.org/10.1016/j.emj.2012.03.002>
11. Fukuyama, F. (1995). *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. NY : The Free Press, 457 p. (Russian translation: Moscow: ACT Publ.; Ermak Publ., 2004, 730 p.).
12. Garfinkel, H. (1963). A Conception of and Experiments with, «Trust» as a Condition of Stable Concerted Actions. In: Harvey, O.J. (Ed.). *Motivation and Social Interaction: Cognitive Determinants*. New York : Ronald, 1963, pp. 187-238. (Russian translation: *Sotsiologicheskoe obozrenie = Sociological review*, 2009, vol. 8, no. 1, pp. 10-51. Available at: https://sociologica.hse.ru/data/2011/03/30/1211852367/8_1_2.pdf)
13. Gofman, A.B. (2015). *Traditsiya, solidarnost i sotsiologicheskaya teoriya. Izbrannye teksty* [Tradition, Solidarity and Sociological Theory. Selected Texts]. Moscow: Novyi Khronograf Publ., 496 p. (In Russ.).
14. Coleman, J. (2000). Social Capital in the Creation of Human Capital. In: Dasgupta, P., Serageldin, I. (Eds.) *Social Capital: A Multifaceted Perspective*. The World Bank. Washington, pp. 13-39. (Russian translation: *Obshchestvennyye nauki i sovremennost = Social Sciences and Contemporary World*, 2001, no. 3, pp. 122-139. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/217/076/1232/011kOULMAN.pdf>).
15. Blomqvist, K., Cook, K. (2018). Swift Trust – State-of-the-Art and Future Research Directions. In: Searle, R.H., Nienaber, A.I., Sitkin, S.B. (Eds.) *Routledge Companion to trust*. New York : Routledge, pp. 29-49, doi: <https://doi.org/10.4324/9781315745572>
16. Luhmann, N. *Trust and Power*. Chichester : Wiley, 1979. 208 p.

*The paper was submitted 10.03.21
Received after reworking 08.05.21
Accepted for publication 18.05.21*

Миссиотропная аксиология университета

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-60-71

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

Безгодков Дмитрий Николаевич – ст. преподаватель, 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. Под аксиологией университета авторы понимают институт ценностей, логически связанный с природой научного образовательного знания как предмета и цели основной деятельности вуза. Ключевым критерием знания утверждается доказательная достоверность, смысл которой раскрывается в статье с позиции русского интуитивизма, соединяющего метод рефлексивного анализа с традицией онтологического доказательства. В соответствии с сущностной ориентацией университета на воспроизводство знания как безусловного общественного блага, он квалифицируется как миссиотропная организация.

Идея университетской миссиотропной аксиологии предлагается в качестве гуманистической альтернативы капиталистическому идеалу глобальной социальной гармонии. С опорой на методологический потенциал фундаментальной мотивационной матрицы (ФММ) выявляются кастовые атрибуты последнего, раскрывается специфический характер апелляции к моральной ответственности в контексте корпоративного управления, отмечается тенденция к юридизации и этической ответственности в связи с её инструментальной трактовкой в условиях глобальной рыночной конкуренции.

Ключевые слова: аксиология, миссиотропные организации, капитализм, кастовый идеал глобальной социальной гармонии, университет, знание, сомнение, истина, цель, ценность, фундаментальная мотивационная матрица

Для цитирования: Цхадая Н.Д., Безгодков Д.Н., Беляева О.И. Миссиотропная аксиология университета // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 60-71. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-60-71

Missiotropic Axiology of the University

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-60-71

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

Dmitry N. Bezgodov – Senior lecturer, dbezgodov@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 view the of the university as a system of values that is logically connected with the nature of knowledge as the subject, goal, and highest value of the university's main scientific and educational activities. The key criterion of knowledge is the evidential validity. The article reveals its meaning from the position of Russian intuitionism, which combines the method of reflexive analysis with the tradition of ontological proof. The authors treat the meaning of absolute truth intuition as the basis of the value function of knowledge in relation to university education. In accordance with the essential orientation of universities to the reproduction of knowledge, that is the unconditional public good, they are qualified as missiotropic organizations.

The University's missiotropic axiologic is justified as a humanistic alternative to the capitalist ideal of global social harmony. Based on the methodological potential of the fundamental motivational matrix (FMM), the caste attributes of the latter are revealed. The specific nature of the appeal to moral responsibility in the context of corporate governance is revealed; the tendency to legalize ethical responsibility in connection with its instrumental understanding in the context of global market competition is noted.

Keywords: axiologic, missiotropic organizations, capitalism, global social harmony caste ideal, university, knowledge, doubt, truth, purpose, value, fundamental motivational matrix

Cite as: Tskhadaya, N.D., Besgodov, D.N., Belyaeva, O.I. (2021). Missiotropic Axiologic of the University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 60-71, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-60-71 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В глобальном информационно-коммуникационном универсуме, если рассматривать его как вместилище и сложный комплекс дискурсивных полей, явным образом доминирует ценностный дискурс [1]. Два очевидных обстоятельства определяют исключительное положение дискурса ценностей. Во-первых, феномены любых дискурсивных полей – природные явления, политические решения, полезные вещи и т.п. – легко предстают в модусе ценностей, то есть ценностной интерпретации подлежат любые фрагменты реальности, чего нельзя утверждать о естественнонаучной, политической или прагматической. Во-вторых, крупнейшие, наиболее заметные организаторы культурного пространства явным образом отдают приоритет ценностному дискурсу. Все решения глобальной политической элиты принимаются для защиты и продвижения некой суммы ценностей. Реклама полезных вещей, а тем более вещей мнимо полезных систе-

матически возводит их на пьедестал терминальных ценностей. Даже индустрия развлечений, допуская на своём дискурсивном поле глумление над определёнными ценностями, в целом демонстрирует ценностный пафос – как минимум, приверженность ценностям индивидуальной свободы и свободы самовыражения. Наряду с политической элитой, доминирование ценностного дискурса поддерживает и глобальная экономическая элита. Субъекты предпринимательской деятельности – от глобальных корпораций до небольших компаний – декларируют стратегическую приверженность определённым ценностям. Ценности объявляются основой политики социальной ответственности конкретных компаний и образуют ключевой компонент корпоративной культуры [2; 3].

Университеты по природе своей основной – научно-образовательной – деятельности являются не только ценностно-ориентированными организациями, но и выступают своеобразными глобальными генераторами

ценностей и ценностных интерпретаций реальности. Однако объективное положение университетов в современном ценностном континууме отнюдь не гармонично. Сам феномен знания вступает в весьма напряжённое взаимодействие с глобальным капиталистическим идеалом социальной гармонии, то есть с доминирующей в глобальном информационном пространстве системой ценностей; «господствующее и основополагающее значение научного знания является точкой скрепки между дискурсом университета и дискурсом капитализма» [4].

Одной из замечательных особенностей современной капиталистической экономики является парадоксальное сочетание обязательного наличия широкоэщательной социальной миссии у всех значимых субъектов этой экономики при явном отсутствии реальной социальной миссии у части этих субъектов или неочевидности таковой у некоторых других. Социальные миссии алкогольных или табачных компаний можно только выдумывать. Социальная миссия производителей предметов роскоши, как минимум, неочевидна. Кроме того, императив прибыльности в деятельности капиталистического предприятия даёт основание подозревать, что декларируемая таким предприятием социальная миссия имеет сугубо рекламный характер.

Университеты являются яркими представителями миссиотропных организаций, для которых исполнение социальной миссии является сущностной целью их деятельности. Основная, то есть научно-образовательная, деятельность университета традиционно определяется как производство и передача знания. Само его содержание, передаваемое в процессе университетского образования, а также и качество предполагают необходимость научно-исследовательской деятельности в пространстве университетского образования. Преподаватель и студент университета должны быть конгениальны учёному, должны говорить с ним на одном языке, пусть и не так свободно, как учёный, постоянно совершенствовать этот язык.

Университет передаёт такое знание, которое нельзя выучить как речёвку, нельзя принять, не разобравшись в нём до самой фундаментальной его основы.

Знание – это такое социальное благо, которое принципиально противится секретности, и не в смысле институционального права на то или иное знание, а в смысле принципиальной открытости человеческому сознанию исконных источников знания. Специфика базовой деятельности университетов обуславливает не только их принципиальную миссиотропность, но и связанную с миссией систему ценностей. В отличие от многих других видов организаций, особенно из категории немиссиотропных, которые могут позволить себе «конструирование ценностей», университеты ориентируют свою деятельность в соответствии с логически связанной и обоснованной системой ценностей. В принципе, логичность является формой ценностного измерения университетской организационной культуры, в соответствии с чем представляется удачным именование его аксиологией университета [5].

Университетская аксиология: знание как цель и ценность

Утверждение знания в качестве основной цели высшего образования в современных условиях воспринимается отнюдь не как бесспорное. Дело не только в релятивистской тональности глобальной социокультурной ситуации вообще, но и в конкретных тенденциях развития нынешней системы образования [6]. Обсуждение компетентного подхода в научной литературе даёт повод ставить под сомнение доминирующую позицию знания в процессе подготовки профессионала. В определении понятия «компетентность» родовыми оказываются понятия «способность» и «готовность». Вообще, в большинстве случаев расширительной трактовки знания под эту категорию подводятся хорошо известные отечественной теории образования и хорошо зарекомендовавшие себя в образовательной практике

понятия «умения» и «навыки». Складывается впечатление, что в ходе освоения компетентностного подхода произошла серия вполне понятных, но не до конца логичных отождествлений. Компетенции в отдельных контекстах вполне можно трактовать как эквиваленты классических отечественных ЗУНов (знания, умения, навыки). Выражение «компетентный человек» (профессионал, специалист) в определённых контекстах вполне эквивалентно выражению «знающий человек». В ситуации хорошо развитых умений и навыков при их реализации в профессиональной деятельности знания действительно уходят на второй план и часто просто забываются. При этом человека, хорошо выполняющего определённые профессиональные функции, назвать «незнающим» язык не повернётся. В таком случае легко появляется подозрение, что навыки – это разновидность знаний.

Для разъяснения различия целевого и ценностного статуса знания в университетском образовании будем опираться на отдельные положения русского интуитивизма [7; 8]. «Процесс знания как процесс дифференцирования путём сравнения неизбежно выражается не иначе как в форме суждения» [7, с. 199]. Истинность суждений устанавливается самыми многообразными способами. Но наиболее фундаментальный и с жизненной точки зрения наиболее ценный – это умозрительный, или теоретический, способ установления истины. Наиболее фундаментальный – потому что любой эмпирически установленный факт приобретает свой статус только при его соотнесении с аксиоматическим каркасом той теории или науки, или горизонта жизненного опыта, в рамках которых он установлен [7]. А аксиомы формулируются в результате умозрительного, то есть чисто теоретического различия: это результат «умозрительного эксперимента», как выражается Н.О. Лосский [7]. Умозрительный эксперимент жизненно ценен, поскольку эмпирический, или чувственный, опыт часто труднодостижим, но самое глав-

ное – чреват колоссальными опасностями для жизни и здоровья: определить доброкачественность продукта, например, всегда лучше до употребления его в пищу, на расстоянии.

Постоянный процесс появления нового знания, устаревание знания, опровержение ложного знания указывают, с одной стороны, на необходимость установления достоверности знания, ибо только достоверное знание является ценным, с другой – на относительный характер большей части запаса знаний, каковым обладает человечество, ведь то и дело различные теории и просто суждения дискредитируются как ложные, неполные или попросту устаревшие. На этом исторически подтверждаемом факте относительности конкретных знаний базируется эпистемологический релятивизм. Однако классическая философия всегда настаивала на немыслимости относительного знания или относительной истины вне интуиции абсолютной истины. Эта очевидность может быть разъяснена достаточно аналитическим способом.

В качестве операционального эквивалента понятия «очевидность» можно рассмотреть понятие несомненности: очевидным можно квалифицировать любой факт, сомнение в котором немыслимо [8; 9]. Феноменология возводит соответствующую рефлексивную традицию к Декарту [10, с. 322]. Франк справедливо полагает её магистральной методологической традицией философии, концентрированное выражение которой он видит в истории онтологического аргумента [8; 11]. Определение сомнения может быть дано как хорошо структурированная модель: сомнение – это аналитическое рассмотрение двух или более альтернативных суждений (мнений, представлений, гипотез) относительно исследуемого объекта с целью выбора единственного адекватного в свете интуиции истины [12]. Сомнение опознаётся в сознании сразу же, как только в отношении того или иного мнения появляется альтернативное, претендующее занять место исходного. При небольшом дополнительном внимании к

возникшей интеллектуальной ситуации нетрудно обнаружить, что исходное мнение направлено на некий предмет, который до момента сомнения, в ситуации тривиальной уверенности, сливался с исходным мнением. Теперь предмет и мнение оказались различны, так что мнение ясно осознаётся как совокупность характеристик, усматриваемая или приписываемая предмету, на который оно направлено. Только теперь содержательных комплексов в сознании опознано два, и они конкурируют между собой за статус комплекса признаков, адекватно идентифицирующих данный конкретный предмет. Это конкурентное отношение имеет смысл, только если оно мыслится разрешимым в любой сколь угодно долгосрочной перспективе. Принципиально неразрешимое сопоставление мнений, претендующих на адекватность, превращает их в множество рядоположенных мнений, каковых может быть сколь угодно много и каковые по своему положению в отношении опознанного предмета исходного мнения ничем не будут отличаться от всего множества наличных и возможных мнений, имеющих место в сознании любого субъекта, обратившего внимание на данный опознанный предмет. Это такая бесконечная пролиферация: что угодно можно мыслить о данном предмете, если задача его идентификации в принципе неразрешима. Такая интеллектуальная структура принципиально не соответствует модели сомнения. Модель сомнения немыслима без момента разрешимости сомнения, а в реальном интеллектуальном действии сомнения разрешимость и делает сомнение действенным, продуктивным, и только поэтому феномен сомнения заслужил такую высокую оценку в науке, философии, в культуре вообще [13].

А как структурно мыслится эта разрешимость сомнения? К принципиальной триаде структурных элементов феномена «сомнение» – два как минимум альтернативных мнения в отношении одного предмета сомнения – добавляется четвёртый элемент: интуиция истины, то есть истины как таковой, или

абсолютной истины. С точки зрения исследовательского процесса разрешение сомнения мыслится как достижение такой ситуации, когда предмет будет увиден сам по себе и истинное мнение, то есть знание, осуществится как присутствие предмета самого по себе как он есть в действительности в акте сознательно-го усмотрения этого предмета [7]. Изменяется среда познания, она проясняется. Классическая метафизика обозначает эту ситуацию концептуальной метафорой «свет истины». Предмет как бы освещается неким абсолютным – предельно чистым и интенсивным – светом и становится ясным, открытым по сути умственному взору познающего субъекта.

Таким образом, в опыте научного познания и в процессе образования любое знание, поскольку оно логически может быть поставлено под сомнение (картезианский принцип радикального сомнения), имеет статус относительного. Но сама интуиция истины, вне которой невозможен акт сомнения, тем более познавательная деятельность в целом, является абсолютной, неотменимой.

В процессе образования человек осваивает множество знаний, которые составляют основу его компетенций. Большая часть этого знания имеет статус относительно истинного: со временем оно будет устаревать, вытесняться другим знанием, уточняться и даже опровергаться. И это относительное знание как основа компетенций и искомого профессионализма выпускника является основной целью университетского образования. Однако образование даёт и другой фундаментальный результат, достижение которого чаще всего не ставится в качестве цели образования, но недостижение которого невозможно, если действительно достигнута цель освоения относительного знания. Этот результат – опыт познания в свете интуиции истины. Проще говоря – понимание, что истина существует. В процессе образования истина выступает как цель особого рода, а именно как фундаментальная ценность, определяющая горизонт целеполагания в процессе образования.

Разумеется, образование как любая сложная деятельность осуществляется с ориентацией на множество различных ценностей. Истина, или истинное знание, выступает системообразующей вершиной в отношении множества ценностей образования [14]. В аксиологии университета ключевыми представляются ценности истины, личности и Родины. Обоснование университетской триады ценностей было предложено авторами в соответствующих публикациях [14–16].

Миссиотропность университета: эгалитарная элитарность знания

Миссиотропными здесь именуется организации, чья основная деятельность направлена на достижение таких результатов, которые являются безусловным широко востребованным общественным благом.

Хотя в условиях современной рыночной экономики, глубоко адаптированной к особенностям современного информационно-коммуникативного пространства, все организации формулируют собственные «миссии» и стремятся подчеркнуть демонстрировать свою последовательную приверженность им, далеко не все из них являются миссиотропными. Более того, уставная нацеленность на прибыль субъектов предпринимательской деятельности и установка на рост капитализации априори предполагают диссонансный характер реализации социальной миссии даже для производителей однозначно социального продукта – лекарств, например [17]. «Мы желаем вам здоровья, но чем больше вы за него заплатите, тем лучше» – такая формулировка миссии крупной фармацевтической компании была бы по-настоящему честной и соответствующей природе бизнеса. Но искренность прямо противоречит логике маркетинговых коммуникаций.

Университеты как производители социального блага в виде высшего образования пока ещё ограждены от установки на тотальную капитализацию принципами качества и доступности образования, которые гарантируются, во всяком случае, на уровне нацио-

нальных государств и провозглашаются на уровне международных договорённостей¹. Сочетание принципов качества и доступности образования с позиций институционального управления – задача нетривиальная. Ясно, что требование доступности в отношении знания склоняет образовательные институты к его массовизации и популяризации, а требование качества – к индивидуализации и фундаментализации. В проекции на область социальных идеалов эти тенденции можно обозначить как эгалитарную и элитарную. Однако само существование знания выступает онтологическим условием успешного решения задачи.

Формально противоречивое выражение «эгалитарная элитарность знания», по существу, адекватно квалифицирует феномен знания. Знание как будто «нуждается» в том, чтобы быть качественным и доступным, причём одновременно. Если «нужда» в качестве, которое прежде всего выражается в критерии достоверности и в установке на всё большую степень постижения реальности, представляется самоочевидной, то нужда в доступности отнюдь не столь очевидна. Более того, тенденции элитаризации ведущих университетов мира явно противоречат принципу доступности. (Акцентирование финансово-экономической мощи в ведущих глобальных рейтингах университетов очень способствует такой элитаризации). Тем не менее, университеты остаются одними из наиболее миссиотропных организаций современного мира. Характер и фундаментальное, проистекающее из сущности знания условие этой миссиотропности удобно раскрывать по контрасту с кастовой тенденцией, проявляющейся в динамике реализации капиталистического общественного идеала в современном мире, для анализа которой авторами был предложен

¹ Болонская декларация. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования. г. Болонья, 19 июня 1999 года. URL: https://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf (дата обращения: 01.06.2021).

инструментарий фундаментальной мотивационной матрицы (ФММ) [2].

В соответствии с антропологической дистинкцией личностного и природного бытия человека и социально-психологической дистинкцией наказания и поощрения ФММ задаёт четыре фундаментальных типа мотивации: упоение (мёд), укорение (мягкая плётка), удовлетворение (сухой пряник) и ущемление (суровый кнут) [2]. Упоение и укорение обращены к личности, удовлетворение и ущемление – к природе человека. В социально-психологическом плане пара «упоение» и «удовлетворение» представляет типы поощрения, а «укорение» и «ущемление» – типы наказания. Краткая характеристика типов по ФММ представлена в публикации авторов [2]. Там же с позиции ФММ рассмотрено принципиальное положение в современном глобальном культурном пространстве феноменов труда, роскоши и инвестиций. Положение труда охарактеризовано как дефицитное, роскоши – как культовое, а инвестиций – как ажиотажное [2]. Положение феномена труда в современном информационном пространстве не спасают ссылки на коренящуюся в протестантизме «трудо-вую этику» развитых капиталистических стран [18–20]. Передний фронт глобального информационного пространства ни в коей мере не подтверждает заинтересованности глобальной элиты в публичной высокой оценке феномена труда. Современное искусство, реклама, шоу-бизнес, а главное – явно разогреваемый инвестиционный ажиотаж, радикально разрывают связь жизненного успеха с трудовыми усилиями. Успех даётся легко и, главным образом, потому, что вы – успешные люди – «этого достойны». Это одно из многочисленных явных и ярких кастовых представлений, укрепляющихся в массовом сознании. Дефицита реального труда в связи с отсутствием культа труда элита очевидно не ожидает – в связи с неизбежной вынужденностью трудиться основной массы населения земли, не преуспевшей в инвестиционной гонке.

Однако та же информационная пере-довица, а также практика корпоративного управления показывают, что в отношении личностных мотивов наблюдается ещё один явный перекокс: если мотив упоения, творческой энергии востребован как культивируемая ценность и атрибут самоидентификации лидеров капиталистической экономики, то мотив морального укора, так называемая этическая ответственность, актуализируется преимущественно как инструмент конкурентной борьбы. А ведь идея морали, её соль состоит в признании совести, то есть способности к самоукорению. Реальность собственной совести экономической элитой, конечно, признаётся, но сразу в качестве чистой. В отношении корпоративного управления неактуальность совести подтверждается тенденцией к юридизации этической сферы: всё шире внедряемые этические кодексы постепенно превращаются в стандартные административно-правовые документы, которые сродни правилам внутреннего трудового распорядка или должностным инструкциям. Призывы к совести излишни, когда есть возможность наказать за неэтичное поведение.

Углубляющаяся юридизация и инструментализация морали в сочетании с культом роскоши указывают на «упоительную» веру элиты в собственную исключительность. Мораль оказывается почти что лишней: себя укорить не в чем, а другими проще управлять посредством правовых, а не моральных норм. И только на сильных конкурентов ещё есть смысл оказывать моральное давление, просто потому что обстоятельства не позволяют пока уничтожить их другими средствами – экономическими, правовыми, политическими или просто физическими. Таким образом, возникает очень важная линия кастового расслоения: личностные способы мотивирования в отношении трудящихся масс начинают мыслиться излишними; здесь недостаточны технологии, основанные на глубоком научном понимании природного начала человека. В самовосприятии элиты начинает доминировать вера в априорную

доброкачественность собственных побуждений. Упомянутая уже логика инвестиционной гонки придаёт этой вере мистическую тональность, поскольку именно априорная моральность, избранность задним числом мыслится как фундаментальная основа успеха в инвестиционной гонке: формула «Я умный, поэтому богатый» расширяется и обращается до формулы «Я богатый и на этом основании – достойный».

Логика, приводящая к современному инвестиционному буму, заслуживает отдельного внимания. Разумеется, инвестиции как инструмент развития капиталистической экономики возникают вместе с капиталистической экономикой: инвестировать – значит создавать капитал; создать капитал – значит инвестировать. Разумеется также, что современному инвестиционному буму сильно способствует быстрая электронная коммуникативная среда современного общества. Однако логика, приводящая к инвестиционному буму, прослеживается и в более глобальной социокультурной динамике капитализма. Эту логику можно выразить триадой концептуальных понятий: «общество массового потребления», «общество массового кредитования», «общество массового инвестирования».

Капиталистическое общество массового потребления в социокультурном отношении – это общество изобилия, доступного для всех, земной рай, о котором коммунисты только мечтают, а рыночная экономика если и не обеспечивает равного уровня потребления для всех, то, во всяком случае, обещает быструю его возможность для любого, кто принимает правила игры [21]. Сначала «кажется», что надо просто больше работать, чтобы достичь желаемого уровня потребления. Потом оказывается, что потребности растут быстрее, нежели доходы от труда. Реклама жизненного комфорта и доступных кредитов вступают в резонанс и делают весьма соблазнительной жизнь в долг. Наличие кредита, однако, означает, что надо оплачивать одновременно жизнь

в настоящем и жизнь в будущем. Кредиты не спасают, и трудовых доходов для такой интенсивности потребления остаётся недостаточно. Или это должен быть весьма интенсивный высокооплачиваемый труд, но и в такой ситуации потребительский аппетит может вырваться вперёд. Становится «очевидным», что надо становиться капиталистом, то есть переориентироваться на нетрудовые доходы, а значит – начинать инвестировать. Приводит ли инвестиционный ажиотаж к инновационным прорывам в экономике – вопрос отдельный. (Есть и другие способы концентрации финансовых ресурсов на прорывных направлениях). Но несомненно, что этот ажиотаж энергично углубляет расслоение общества на богатых и бедных, причём вне какой-либо зависимости от трудового вклада личности в обеспечение общественного благосостояния.

Представляется, что университеты входят в число институциональных сил, наряду с отдельными национальными государствами, религиозными объединениями, традиционной семьёй, объективно препятствующих кастовым тенденциям в современном мире. Генеральная линия этого объективного противодействия состоит в культивировании университетами знания в качестве высшей ценности. Это культивирование имеет онтологическую и социальную проекцию, совмещавшую в том и другом случае эгалитарный и элитарный статус знания.

Онтологическая проекция знания как высшей ценности состоит в необходимости для субъекта познания диалогического, то есть фундаментально личностного подтверждения положения собственного сознания и своей личности в качестве первоисточника интенциональных актов. Представляется, что суверенность субъекта рефлексии находит удовлетворительное подтверждение только во взаимооткровении самобытных субъектов рефлексии, то есть личностей [22]. Таким образом, в опыте достижения знания для человека удостоверяется равнозначность, равенство личностного бытия

людей как таковых. Диалогическое удостоверение личности как познающего начала не следует путать с так называемым социальным доказательством, то есть способом подтверждения истинности суждения посредством ссылки на его признание большим числом других людей. В онтологическом удостоверении подтверждается не содержание знания, а личностное бытие субъекта знания [22; 23].

В социальной проекции университетского культивирования ценности знания – в миссии просвещения – также выявляется единство эгалитарного и элитарного статуса знания. Это университетская миссия просвещения. Речь здесь идёт не о специальных просветительских мероприятиях в рамках, например, реализации так называемой «третьей миссии» университета [24]. Такие мероприятия сами по себе важны. Однако фундаментальное университетское просвещение – иного рода, специальные просветительские акции суть только дополнения к нему. Основной образовательный процесс предполагает усвоение научно обоснованных знаний, а также достижение понимания логики научного обоснования знаний. Обучаясь в университете, студент не просто осваивает сумму необходимых для его будущей профессии компетенций, не просто овладевает знанием в качестве цели своего образования, но осознаёт и принимает знание как ценность, как горизонт абсолютной истины, интуиция которой делает осмысленной саму познавательную деятельность человека и выявляет ценностный смысл критериально значимого вида научной деятельности – доказательства. Феномен доказательного умозаключения в социальном отношении является предельно элитарным и предельно эгалитарным: осмысленное доказательство в принципе невозможно вне интуиции абсолютной истины и при этом как феномен в принципе доступно любому.

Фундированное наукой университетское образование приобщает человека к ценности истины и к логически связанным с ценностью

истины ценностям личности и наибольшей конкретной солидарной общности людей, каковая в естественном языке именуется Родиной [14; 15]. Далее свой миссиотропный аксиологический потенциал университет реализует в стремлении к ценностной конкретизации предельной, глобальной общности человечества. Он выступает интеллектуальным инкубатором для возвращения социокультурной модели «диалога культур» – не просто площадки для культурного диалога, а пространства формирования и развития жизнеспособной модели социума, обладающего всеми атрибутами цивилизационного богатства и единства и выступающего альтернативой моделям «плавильного котла» и «мультикультуризма» [25].

Заключение

Устойчивость, которую демонстрируют университеты и университетская традиция в современном быстро глобализирующемся мире, заслуживает истинно философского удивления. Казалось бы, как производители исключительно ценного «продукта», лучшие университеты мира давно должны были быть приватизированы крупными частными корпорациями, а остальные должны были быть поглощены брендовыми лидерами рынка высшего образования или просто исчезнуть, не выдержав конкуренции. Понятно, что такой тенденции препятствуют законодательно закреплённые многими развитыми национальными государствами гарантии качественного и доступного высшего образования для граждан. Но ведь ничто не мешает богатым корпоративным университетам за счёт высокой оплаты научно-педагогического труда и создания лучшей инфраструктуры для академической деятельности привлекать лучшие кадры и максимальное число студентов, способных оплачивать рыночную стоимость образования, тем самым обеспечивая себе конкурентное преимущество по аналогии с ведущими промышленными брендами и с выгодой для своих бенефициаров торговать высшим образованием. Подобные уни-

верситеты существуют уже достаточно давно, и если бы в отношении высшего образования могла бы беспрепятственно работать логика рыночной экономики, как с автопромом, например, то, кроме ведущих брендовых университетских корпораций, никаких иных вузов в мире бы не осталось, разве что в немногих социалистических государствах. В такой теоретически допустимой перспективе (а экономически очень даже реалистической) доступность образования очевидно оказывается резко ограниченной экономической состоятельностью абитуриентов, а университеты постепенно превращаются в элитарные учебные заведения, фактически закрытые для неэлиты, ведь при реализации такого сценария через несколько поколений благосостояние и образованность достигнут отношения однозначной прямой корреляции: университеты для богатых, командные высоты и высокое благосостояние – для образованных.

Что же сдерживает такую логически возможную, а экономически и весьма вероятную тенденцию? Только ли историческое культурное наследие и соответствующая этому наследию социальная политика развитых национальных государств? А может, социальная ответственность корпораций? Или прагматизм элиты, понимающей, что таланты рождаются и в бедных семьях? Но прагматизм знает выход в виде специальных грантов на образование и хорошей оплаты наёмного труда, тем более что при большой численности населения возникает избыток не только трудовых ресурсов, но и даже талантов, так что вертикальная мобильность бедных может иметь радикально исключительный режим. Представляется, что основной сдерживающий фактор, сохраняющий эгалитарную социальную ориентацию университетов, обладает онтологическим статусом и коренится в веритистской сущности знания [26]. Знание обращает личность к истине, истина элитарна и эгалитарна по сути. Таким образом, чем более университеты отвечают собственной аксиологии, тем более

университеты сопротивляются кастовым тенденциям глобальной капиталистической экономики.

Литература

1. *Йоргенсен М., Филлипс Л.* Дискурс-анализ. Теория и метод. Харьков: Гуманитарный центр, 2008. 352 с.
2. *Цхадая Н.Д., Безгодков 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.
3. *Цхадая Н.Д.* Ценности в стратегическом управлении современным российским университетом // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 105–112.
4. *Наумова Е.И., Соколов Е.Г.* Дискурс университета: знание в эпоху современных форм развития капитализма // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 142–150. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-3-142-150>
5. *Безгодков Д.Н.* Концептуальные основы организационной культуры вуза // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 125–130.
6. *Игнатьев В.П.* Опозиции и антиномии современной образовательной реальности // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 87–103. DOI: [10.31992/0869-3617-2021-30-3-87-103](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-3-87-103)
7. *Лосский Н.О.* Избранное. М.: Правда, 1991. 622 с.
8. *Франк С.А.* Предмет знания. Душа человека. СПб.: Наука, 1995. 656 с.
9. *Эрих В.Ф.* Сочинения. М.: Правда, 1991. 575 с.
10. *Гуссерль Э.* Избранные работы. М.: Территория будущего, 2005. 464 с.
11. *Коцюба В.И.* Кантовская критика онтологического доказательства // Concept. 2009. № 1. С. 22–38.
12. *Безгодков Д.Н.* Университетское образование как освоение парадигмальных установок мышления // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. № 4 (3). С. 6–11.
13. *Флоренский П.А.* Столп и утверждение истины. Т. 1. М.: Правда, 1990. 490 с.
14. *Цхадая Н.Д., Безгодков Д.Н.* Актуальные вопросы ценностно-акцентированного инженерно-технического образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 115–126. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-115-126>

15. Безгодков Д.Н. Аксиология С.Л. Франка и организационная культура вуза // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 4 (3). С. 30–36.
16. Цхадая Н.Д., Безгодков Д.Н., Беляева О.И. Ценности в диалектике структурной и средовой составляющих университета // Высшее образование сегодня. 2018. № 8. С. 10–14.
17. Башкиров С.П. Что могут не решить кадры? Размышление о призыве бизнес-варягов во власть // Concept. 2009. № 1. С. 118–126.
18. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
19. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек: Пер. с англ. М.: АСТ, 2015. 576 с.
20. Сафранин Т. Германия: самоликвидация : Пер. с нем. М.: АСТ, 2016. 560 с.
21. Бодрийяр Ж. Общество потребления: Пер. с фр. М.: АСТ, 2020. 320 с.
22. Безгодков Д.Н. Диалогизм как преодоление релятивистского «соблазна» социальной эпистемологии // Общество: философия, история, культура. 2018. № 8. С. 29–33.
23. Несмелов В.И. Наука о человеке. СПб.: Центр изучения, охраны и реставрации наследия священника Павла Флоренского, 2000. 438 с.
24. 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/10.31992/0869-3617-2020-28-2-117-133>
25. Горенко Г.М., Безгодков Д.Н., Горенко И.В. «Исправление имён» в понимании кризисных явлений современной культуры // Вестник развития науки и образования. 2018. № 2. С. 59–69.
26. Моркина Ю.С. «Веритизм» Э. Голдмана как нормативистское направление в социальной эпистемологии // Социальная эпистемология: идеи, методы, программы. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010. 712 с.

Статья поступила в редакцию 20.05.21

После доработки 10.06.21

Принята к публикации 15.06.21

References

1. Jorgensen, M., Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. SAGE Publications Ltd, 230 p. (Russian translation: Kharkiv : Humanitarian center, 352 p.)
2. Tskhadaya, N.D., Bezgodov, D.N., Belyaeva, O.I. (2021). University Education and the Value Projection of the Concept of Corporate Social Responsibility. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 4, pp. 86-98, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-4-86-98> (In Russ., abstract in Eng.).
3. Tskhadaya, N.D. (2018). Values in Strategic Management of the Modern Russian University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 3, pp. 105-113. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Naumova, E.I., Sokolov, E.G. (2021). University Discourse: Knowledge in the Era of Modern Forms of Development of Capitalism. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 142-150, doi:10.31992/0869-3617-2021-30-3-142-150. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Bezgodov, D.N. (2008). [Conceptual Foundations of University's Organizational Culture]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 125-130. (In Russ.).
6. Ignatiev, V.P. (2021). Oppositions and Antinomies of Modern Educational Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 87-103, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-87-103 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Losskii, V.N. (1991). *Izbrannoe* [Selected Works]. Moscow : Pravda Publ., 622 p. (In Russ.).
8. Frank, S.L. (1995). *Predmet znaniya. Dusha cheloveka* [The Subject of Knowledge. The Human Soul]. St. Petersburg : Nauka Publ., 656 p. (In Russ.).
9. Ern, V.F. (1991). *Sochineniya* [Essays]. Moscow : Pravda Publ., 575 p. (In Russ.).
10. Husserl, E. (2005). *Izbrannye raboty* [Selected Works]. Moscow : Territoriya budushhego Publ., 464 p. (In Russ.).

11. Kotsyuba, V.I. (2009). [Kant's Critique of Ontological Proof]. *Concept*. No. 1, pp. 22-38. (In Russ.).
12. Bezgodov, D.N. (2012). University Education as the Development of Paradigmatic Attitudes of Thinking. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta = Herald of Vyatka State University for the Humanities*. No. 4 (3), pp. 6-11. (In Russ., abstract in Eng.).
13. Florensky, P.A. (1990). *Stolp i utverzhdenie istiny* [The Pillar and Affirmation of Truth]. Vol. 1. Moscow : Pravda Publ., 490 p. (In Russ.).
14. Tskhadaya, N.D., Bezgodov, D.N. (2020). Current Issues of Value-Focused Engineering and Technical Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 115-126, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-115-126> (In Russ., abstract in Eng.).
15. Bezgodov, D.N. (2011). S.L. Frank's Axiology and Organizational Culture of Higher Education Institution. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta = Herald of Vyatka State Humanities University*. No. 4 (3), pp. 30-36. (In Russ., abstract in Eng.).
16. Tskhadaya, N.D., Bezgodov, D.N., Belyaeva, O.I. (2018). Values in Dialectics of Structural and Environmental Components of the University. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. No. 8, pp. 10-14. (In Russ., abstract in Eng.).
17. Bashkirov, S.P. (2009). [What Can the Personnel Not Solve? Reflection on the Appeal of Business Varangians to Power]. *Concept*. No. 1, pp. 118-126. (In Russ.).
18. Weber M., Baehr, P.R., Wells, G.C. (2002). *The Protestant ethic and the "spirit" of capitalism and other writings*. Penguin, 392 p. (Russian edition in: Weber, Max. *Izbranny'e proizvedeniya* [Selected Works]. Moscow : Progress Publ., 1990, 808 p.)
19. Fukuyama, F. (2006). *The End of the History and the Last Man*. Free Press, 464 p. (Russian edition: trans. by Levin, M.B., ed. by Nikitenko, N., Moscow : AST Publ., 2015, 576 p.)
20. Sarrazin, T. (2010). *Deutschland schafft sich ab: Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. Deutsche Verlags-Anstalt, 464 p. (Russian edition: trans. by Nabatnikova, T., ed. by Nikitenko, N., Moscow : AST Publ., 2016, 560 p.)
21. Baudrillard, J. (1974). *La societe de consommation ses mythes, ses structures*. Gallimard, 320 p. (Russian edition: trans. by Samarskaya, E.A., ed. by Trushechkina, E., Moscow : AST Publ., 2020, 320 p.)
22. Bezgodov, D.N. (2018). Dialogism as Overcoming the Relativistic "Temptation" of Social Epistemology. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kultura = Society: Philosophy, History, Culture*. No. 8, pp. 29-33. (In Russ., abstract in Eng.).
23. Nesselov, V.I. (2000). *Nauka o cheloveke* [Science of Man]. St. Petersburg : Center for the Study, Safeguarding and Restoration of the Heritage of Priest Pavel Florensky, 438 p. (In Russ.).
24. Tskhadaya, N.D., Bezgodov, D.N. (2019). Cognitive Trend in the Implementation of the Third Mission of the University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 117-133, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-28-2-117-133> (In Russ., abstract in Eng.).
25. Gorenko, G.M., Bezgodov, D.N., Gorenko, I.V. (2018). "Correcting Names" in Understanding the Crisis Phenomena of Modern Culture. *Vestnik razvitiya nauki i obrazovaniya = Bulletin of the Development of Science and Education*. No. 2, pp. 59-69. (In Russ., abstract in Eng.).
26. Morkina, Yu.S. (2010). [Goldman's Veritizm as the Normativist Direction in a Social Epistemology]. In: Kasavin, I.T. (Ed). *Social'naya epistemologiya: idei, metody, programmy* [Social Epistemology: Ideas, Methods, Programs]. Moscow : «Kanon+» ROOI «Reabilitatsiya», 712 p. (In Russ.).

*The paper was submitted 20.05.21
Received after reworking 10.06.21
Accepted for publication 15.06.21*

О квалификациях в перечне специальностей и направлений подготовки высшего образования

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-72-80

Бодров Андрей Вениаминович – канд. хим. наук, начальник учебно-методического управления, ст. преподаватель кафедры общей и органической химии, avbodroff@gmail.com
Казанский государственный медицинский университет, Казань, Россия
Адрес: 420012, г. Казань, ул. Бутлерова, 49

Аннотация. В статье анализируется проект приказа Минобрнауки России «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» на предмет приведённых в них наименований квалификаций. Предлагается унификация наименований квалификаций, присваиваемых после завершения магистратуры, а также даются предложения по квалификациям после освоения программ специалитета.

Ключевые слова: квалификация, перечень специальностей, бакалавр, специалист, магистр

Для цитирования: Бодров А.В. О квалификациях в перечне специальностей и направлений подготовки высшего образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 72-80.
DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-72-80

About Qualifications in the List of Specialties and Areas of Preparation for Higher Education

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-72-80

Andrei V. Bodrov – Cand. Sci. (Chemistry), Head of the Department of Education and Methodology, Senior Lecturer of the Department of General and Organic Chemistry, avbodroff@gmail.com
Kazan State Medical University, Kazan, Russia
Address: 49, Butlerov str., Kazan, 420012, Russian Federation

Abstract. The article analyzes the draft order of the Ministry of Science and Higher Education of Russia «On the approval of the list of specialties and areas of training for higher education» for the names of qualifications given in the list of specialties and areas of training for higher education. The author proposes to unify the names of qualifications assigned after the completion of postgraduate studies; proposals for qualifications are also given after the completion of specialty programs.

Keywords: qualification, list of specialties, bachelor, specialist, master

Cite as: Bodrov, A.V. (2021). About Qualifications in the List of Specialties and Areas of Preparation for Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 72-80, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-72-80 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

12 Мая 2021 г. на федеральном портале проектов нормативных правовых актов был размещён проект приказа Минобрнауки России «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования»¹. В пояснительной записке к проекту приказа Минобрнауки России отмечается только, что он подготовлен в соответствии с ч. 8 ст. 11 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», подпунктом 4.2.1 п. 4.2 Положения о Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации, утверждённого постановлением Правительства Российской Федерации от 15 июня 2018 г. № 682.

Проектом приказа Минобрнауки России «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» предусматривается утверждение перечней: специальностей и направлений подготовки высшего образования – бакалавриата, специалитета, магистратуры (приложение № 1); специальностей и направлений подготовки высшего образования – бакалавриата, специалитета, магистратуры, по которым осуществляется подготовка кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка (приложение № 2); специальностей высшего образования – подготовки кадров высшей квалификации по программам ординатуры (приложение № 3); специальностей высшего образования – кадров высшей квалификации по программам ассистентуры-стажировки (приложение № 4), который, в свою очередь, запланирован к вступлению в силу с 1 сентября 2024 г.

Действующие перечни специальностей и направлений подготовки высшего образования утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 сентября 2013 г. № 1061². Как видно из проекта приказа Минобрнауки России, в нём отсутствуют перечни направлений подготовки высшего образования – подготовки кадров высшей квалификации по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре и адъюнктуре, что связано с реформированием института аспирантуры в России, а именно с переходом на федеральные государственные требования с 1 сентября 2021 г., в соответствии с которыми обучение по программам подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) будет осуществляться по научным специальностям, предусмотренным номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются учёные степени³.

Целью статьи является *обсуждение наименований* квалификаций, приведённых в перечне специальностей и направлений подготовки высшего образования – бакалавриата, специалитета, магистратуры – по проекту приказа Минобрнауки России. Необходимость обсуждения связана с тем, что в действующих перечнях направлений подготовки высшего образования – бакалавриата и магистратуры – наименования квалификаций имеют вид «Бакалавр» и «Магистр», за небольшим ис-

² Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 сентября 2013 г. № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования».

³ Федеральный закон от 30 декабря 2020 г. № 517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации».

¹ URL: <https://regulation.gov.ru/projects#npa=115846> (дата обращения: 21.06.2021).

ключением (например, по укрупнённой группе направлений подготовки 53.00.00 «Музыкальное искусство» в бакалавриате).

Согласно п. 5 ст. 2 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» под квалификацией понимается уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определённого вида профессиональной деятельности. Необходимо также отметить, что в соответствии с ч. 8 ст. 60 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» уровень профессионального образования и квалификация, указываемые в документах об образовании и о квалификации, выдаваемых лицам, успешно прошедшим государственную итоговую аттестацию, дают их обладателям право заниматься определённой профессиональной деятельностью, в том числе занимать должности, для которых в установленном законодательством Российской Федерации порядке определены обязательные требования к уровню профессионального образования и (или) квалификации, если иное не установлено федеральными законами.

В свою очередь, в трудовом законодательстве под квалификацией работника понимается уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника (ст. 195¹ Трудового кодекса Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. № 197-ФЗ).

Проблематика в отношении квалификаций рассматривалась в ряде работ [1–9]. Например, в статье [2] приведена следующая дифференциация понятия «квалификация»: для сферы труда – профессиональная квалификация (или профессиональная квалификация работника, физического лица, соискателя); для сферы профессионального образования – квалификация по образованию (или образовательная квалификация; или квалификация выпускника образовательной программы). В свою очередь, для сферы профессионального образования применимо также понятие «университетская квалифи-

кация» (university qualification), приведённое в Европейской Конвенции об академическом признании университетских квалификаций ETS № 032.⁴ Авторы статьи [4] предлагали присваивать выпускникам бакалавриата и магистратуры не квалификации, а академические степени бакалавра и магистра соответственно. В основном в статьях рассматривается проблематика взаимодействия федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов в контексте гармонизации образовательных и профессиональных квалификаций [8]. Как справедливо отмечено автором статьи [9], перечни являются важнейшими документами, определяющими структуру подготовки кадров для рынка труда. Задача актуализации перечней обуславливается становлением новой системы квалификаций Российской Федерации. Особое место в данной работе занимает обсуждение перспективы внедрения общероссийского классификатора образовательных программ.

Непосредственного обсуждения проблематики вокруг наименований присваиваемых квалификаций (их редакций) по образовательным программам высшего образования в литературе не проводилось.

Перечень специальностей и направлений подготовки высшего образования: квалификации

Для иллюстрации приведём выборочно наименования квалификаций в рамках укрупнённых групп направлений подготовки 01.00.00 «Математика и механика», 03.00.00 «Физика и астрономия» в бакалавриате, магистратуре и специалитете по действующему перечню – и для сравнения – по проектному перечню.

⁴ European Convention on the Academic Recognition of University Qualifications. Council of Europe // European Treaty Series – No. 32. Paris, 14.XII.1959. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016800656d0> (дата обращения: 21.06.2021).

Таблица 1

Наименования квалификаций

Table 1

Names of qualifications

Наименования направлений подготовки	Приказ Минобрнауки России от 12 сентября 2013 г. № 1061		Проект	
	Квалификация		Квалификация ⁵	
	Бакалавриат	Магистратура	Бакалавриат	Магистратура
Прикладная математика	Бакалавр	Магистр	Бакалавр математики	Магистр математических наук
Статистика	Бакалавр	Магистр	Бакалавр. Инженер-системотехник	Магистр. Инженер-системотехник
Прикладные математика и физика	Бакалавр	Магистр	Бакалавр прикладной математики и физики	Магистр прикладной математики и физики
Физика	Бакалавр	Магистр	Бакалавр физики	Магистр физики
Радиофизика	Бакалавр	Магистр	Бакалавр радиофизики	Магистр радиофизики
Наименования специальностей	Специалитет		Специалитет	
Астрономия	Астроном. Преподаватель		Специалист. Астроном. Преподаватель	
Фундаментальная и прикладная физика	Физик. Преподаватель		Специалист. Физик. Преподаватель	

Как видно из *таблицы 1*, текущие (действующие) наименования квалификаций по программам бакалавриата и магистратуры имеют единый стандартизированный вид «Бакалавр» и «Магистр» соответственно. В проектном перечне специальностей и направлений подготовки высшего образования наименования квалификаций по приведённым программам имеют расширенный, детализированный на предметную область знаний вид. По программам специалитета в первом приближении изменений практически нет, за исключением добавления слова «Специалист» в наименовании квалификации. Последнее обстоятельство, по нашему мнению, является избыточным и не несущим функционального значения. В свою очередь, детализация квалификаций в бакалавриате и магистратуре является позитивным измене-

нием в перечне специальностей и направлений подготовки высшего образования. Необходимо признать, что в некоторых случаях наименования квалификаций в магистратуре оставляют место для дискуссии, которая будет рассмотрена ниже.

Нельзя не обратиться к опыту прошлого в части приведения наименований квалификаций по Общероссийскому классификатору специальностей по образованию ОК 009-2003⁶. Из *таблицы 2* видно, что в прошлом наименования квалификаций по программам бакалавриата и магистратуры в части предметной области имели одинаковые наименования.

Наименования квалификаций: дискуссия

При анализе проектного перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования по программам бакалавриата и магистратуры мы видим, что по ряду направлений подготовки наименования квалифика-

⁵ По решению образовательной организации в квалификацию после точки включается квалификация по профилю/специализации освоённой образовательной программы (например: Бакалавр математики. Указание квалификации по профилю; Магистр физики. Указание квалификации по профилю).

⁶ Общероссийский классификатор специальностей по образованию ОК 009-2003 (Приказом Росстандарта от 8 декабря 2016 г. № 2007-ст отменён с 1 июля 2017 г.).

Таблица 2

Наименования квалификаций по ОК 009-2003

Table 2

Names of qualifications according to ОК 009-2003

Наименования направлений подготовки и специальностей	Квалификация
Математика. Прикладная математика	Бакалавр математики
Математика. Прикладная математика	Магистр математики
Прикладные математика и физика	Бакалавр прикладных математики и физики
Прикладные математика и физика	Магистр прикладных математики и физики
Физика	Бакалавр физики
Физика	Магистр физики
Физика	Физик
Астрономия	Астроном
Радиофизика	Бакалавр радиофизики
Радиофизика	Магистр радиофизики

Таблица 3

Наименования квалификаций в бакалавриате и магистратуре (в проекте)

Table 3

The names of qualifications for bachelors and masters (in the project)

Наименования направлений подготовки	Квалификация в бакалавриате	Квалификация в магистратуре
Прикладная математика	Бакалавр математики	Магистр математических наук
Химия	Бакалавр химии	Магистр химических наук
Биология	Бакалавр биологии	Магистр биологических наук
Философия	Бакалавр философии	Магистр философских наук
Педагогическое образование	Бакалавр образования	Магистр педагогических наук
Политология	Бакалавр политологии	Магистр политических наук
Юриспруденция	Бакалавр юриспруденции	Магистр юридических наук
Агрономия и агропочвоведение	Бакалавр сельского хозяйства	Магистр сельскохозяйственных наук
Социальная работа	Бакалавр социальной работы	Магистр социальных наук

ций в части предметной области имеют различающиеся редакции. Приведённые в *таблице 3* различия в предметных областях вызывают или могут вызвать некоторые вопросы. Квалификация, приведённая в дипломе магистра, например «магистр химических наук», может создать некоторую путаницу с учёной степенью кандидата или доктора химических наук – это один, возможно, и несущественный аспект. Второй аспект – это различие в подходе к терминологии по университетским квалификациям уровня магистратуры. Если есть, например, магистр математических наук, то почему нет магистра физических

наук (см. табл. 1). Возможным возражением может быть отсылка к номенклатуре научных специальностей, по которым присуждаются учёные степени, в которой, в свою очередь, указаны наименования отраслей науки, по которым присуждаются учёные степени. Но данная отсылка к номенклатуре научных специальностей не представляется возможной, так как математических наук нет – есть физико-математическая отрасль науки. Также в номенклатуре научных специальностей нет и социальных наук.

По большинству направлений подготовки в проекте перечня специальностей и на-

Таблица 4

Наименования квалификаций в бакалавриате и магистратуре (в проекте)

Table 4

The names of qualifications for bachelors and masters (in the project)

Наименования направлений подготовки	Квалификация в бакалавриате	Квалификация в магистратуре
Физика	Бакалавр физики	Магистр физики
Почвоведение	Бакалавр почвоведения	Магистр почвоведения
Геология	Бакалавр геологии	Магистр геологии
География	Бакалавр географии	Магистр географии
Языкознание и литературоведение	Бакалавр филологии Бакалавр лингвистики Бакалавр фундаментальной лингвистики	Магистр филологии Магистр лингвистики Магистр фундаментальной лингвистики
Экономика	Бакалавр экономики	Магистр экономики
Социология	Бакалавр социологии	Магистр социологии
Психология	Бакалавр психологии	Магистр психологии
Строительство	Бакалавр техники и технологии	Магистр техники и технологии

Таблица 5

Наименования квалификаций по ОК 009-2003

Table 5

Names of qualifications according to ОК 009-2003

Наименования направлений подготовки	Квалификация в бакалавриате	Квалификация в магистратуре
Химия	Бакалавр химии	Магистр химии
Биология	Бакалавр биологии	Магистр биологии
Философия	Бакалавр философии	Магистр философии
Политология	Бакалавр политологии	Магистр политологии
Юриспруденция	Бакалавр юриспруденции	Магистр юриспруденции
Социальная работа	Бакалавр социальной работы	Магистр социальной работы
Педагогика	Бакалавр педагогики	Магистр педагогики
Агрономия	Бакалавр сельского хозяйства	Магистр сельского хозяйства
Строительство	Бакалавр техники и технологии	Магистр техники и технологии

правлений подготовки высшего образования наименования квалификаций в части предметной области имеют одинаковые редакции (Табл. 4).

Возвращаясь к вышеописанному подходу в терминологии по магистерским квалификациям в контексте информации из таблицы 4, можно было бы предложить по предметным областям по географии, филологии, экономике, социологии и психологии соответствующие наименования от-

раслей науки, приведённые в номенклатуре научных специальностей. Но проектом перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования подобные «магистры наук» не предусматриваются, что, на наш взгляд, является нелогичным в реализации подхода к терминологии наименований квалификаций, которые будут присваиваться выпускникам магистратуры в контексте квалификаций, приведённых в таблице 3.

Стоит заново обратиться к наименованиям квалификаций по Общероссийскому классификатору специальностей по образованию ОК 009-2003 для обсуждения квалификаций, приведённых в таблицах 3 и 4. Из *таблицы 5* следует, что наименования квалификаций в бакалавриате и магистратуре по Общероссийскому классификатору специальностей по образованию ОК 009-2003 в части предметной области были идентичными.

Заключение

В заключение хочется отметить, что процесс дифференциации наименований квалификаций, присваиваемых после освоения программ бакалавриата и магистратуры, предусмотренный в проекте перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования, по нашему мнению, надо считать положительным. Наименования квалификаций находят отражение во многих сферах деятельности (документы о высшем образовании и о квалификации⁷; информация о персональном составе педагогических работников с указанием уровня образования, квалификации на официальном сайте образовательной организации⁸), поэтому более детальное описание квалификации помогает её функционализировать, тогда как наименования квалификаций «Бакалавр» и «Магистр» не несут в себе содержательной (профессиональной) части. При дифференциации предметных областей в наименованиях квалификаций, в особенности уровня магистратуры, на наш взгляд,

следует ориентироваться на прошлый опыт, а именно на Общероссийский классификатор специальностей по образованию ОК 009-2003. В квалификациях уровня специалитета в таких случаях, как, например, «Специалист. Астроном. Преподаватель» (см. табл. 1), слово «Специалист» считаем излишним – достаточно наименования «Астроном. Преподаватель». Напротив, в квалификациях типа «Специалист. Физико-химическая инженерия»⁹ слово «Специалист» нужно, но предметная область должна быть сопряжена с ним – «Специалист по физико-химической инженерии».

Учитывая обширность исследуемого вопроса, невозможно отразить все недочёты и (или) вопросы по проекту перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования – это, безусловно, в компетенции соответствующего профессионального сообщества. Тем не менее по области образования «Здравоохранение и медицинские науки» хотелось бы выделить следующие вопросы. В проекте перечня специальностей и направлений подготовки высшего образования – бакалавриата, специалитета, магистратуры для направления подготовки «Сестринская деятельность» предлагается квалификация «Академическая медицинская сестра (Академический медицинский брат). Преподаватель». Для приведённого случая, применяя принцип аналогии к наименованиям квалификаций бакалавров (по проекту), можно было бы предложить квалификацию «Бакалавр сестринской деятельности» или «Бакалавр сестринского дела». По специальности «Фармация» проектом предлагается четыре квалификации: «Провизор-технолог», «Провизор-аналитик», «Провизор-менеджер», «Провизор-радиолог». Здесь необходимо отметить, что данные квалифи-

⁷ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 октября 2013 г. № 1100 «Об утверждении образцов и описаний документов о высшем образовании и о квалификации и приложений к ним».

⁸ Постановление Правительства Российской Федерации от 10 июля 2013 г. № 582 «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации».

⁹ См. укрупнённую группу специальностей и направлений подготовки 02 «Естественные науки» в проекте перечня специальности и направлений подготовки высшего образования (специальность 0607.2 «Фундаментальная физико-химическая инженерия»).

кации предусмотрены действующим перечнем специальностей высшего образования – подготовки кадров высшей квалификации по программам ординатуры «Фармацевтическая технология», «Фармацевтическая химия и фармакогнозия», «Управление и экономика фармации» и «Радиофармацевтика» соответственно. Неизвестно, в проекте допущена неточность или предполагается какая-то новация? Но и в проекте перечня специальностей высшего образования – подготовки кадров высшей квалификации по программам ординатуры все приведённые выше четыре специальности имеют с аналогичными же квалификациями. По действующему перечню специальностей высшего образования – специалитета при завершении освоения программы специалитета по специальности «Фармация» присваивается квалификация «Провизор».

По проекту перечня специальностей высшего образования – подготовки кадров высшей квалификации по программам ординатуры хотелось бы отметить следующее. В проекте приведены специальности «Диабетология» и «Косметология», по которым Квалификационными требованиями к медицинским и фармацевтическим работникам с высшим образованием по направлению подготовки «Здравоохранение и медицинские науки»¹⁰ обучение в ординатуре не предусмотрено. Отсюда, по всей видимости, следует, что указанные специальности из перечня специальностей высшего образования – подготовки кадров высшей квалификации по программам ординатуры должны быть исключены.

Литература

¹⁰ Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 8 октября 2015 г. № 707н «Об утверждении Квалификационных требований к медицинским и фармацевтическим работникам с высшим образованием по направлению подготовки «Здравоохранение и медицинские науки»».

1. Бодров А.В. О наименованиях квалификаций, присваиваемых выпускникам ординатуры // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2019. Т. 10. № 2. С. 100–111. DOI: <https://doi.org/10.24411/2220-8453-2019-12006>
2. Новиков П.Н. Национальная система квалификаций: проблемы понятийного аппарата (квалификация) // Актуальные вопросы современной экономики. 2018. № 6. С. 194–201. URL: <https://readera.org/143166403> (дата обращения: 21.06.2021).
3. Волошина И.А., Новиков П.Н. Квалификация и её уровни – важные элементы сопряжения сфер труда и профессионального образования // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2015. Т. 11. № 48. С. 53–64.
4. Соловьев В.П., Перескокова Т.А. Эволюция уровней образования и квалификаций выпускников организаций высшего образования // Экономика в промышленности. 2018. Т. 11. № 1. С. 70–80. DOI: <https://doi.org/10.17073/2072-1633-2018-1-70-80>
5. Караваева Е.В. Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «сопряжение с напряжением» // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 5–12.
6. Сатдыков А.И., Сазонов Б.А. Признание квалификаций, полученных в результате неформального и информального обучения: зарубежный опыт и перспективы российской практики // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 11. С. 98–111. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-98-111>
7. Бедный Б.И. К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) // Высшее образование в России. 2016. № 3 (199). С. 44–52.
8. Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Вознесенская А.О., Бахолдин А.В. Гармонизация квалификаций в системе высшего образования и в сфере труда // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 5–11.
9. Сазонов Б.А. Классификация профессиональных образовательных программ в Российской Федерации: проблемы и возможные решения // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 20–30.

Статья поступила в редакцию 15.05.21

После доработки 18.06.21

Принята к публикации 25.06.21

References

1. Bodrov, A.V. (2019). About the Names of Qualifications Assigned to Residency Graduates. *Meditsinskoye obrazovaniye i professional'noye razvitiye = Medical Education and Professional Development*. Vol. 10, no. 2, pp. 100-111, doi: <https://doi.org/10.24411/1/2220-8453-2019-12006> (In Russ., abstract in Eng.).
2. Novikov, P.N. (2018). National System of Qualifications: Problems of the Conceptual Apparatus (Qualification). *Aktual'nye voprosy sovremennoy ekonomiki = Actual Problems of Modern Economics*. No. 6, pp. 194-201. Available at: <https://readera.org/143166403> (accessed 21.06.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
3. Voloshina, I.A., Novikov, P.N. (2015). Qualification and Its Levels Are Important Aspects of a Correlation between Employment Areas and Professional Education. *Natsional'nye interesy: priority i bezopasnost' = National Interests: Priorities and Security*. Vol. 11, no. 48, pp. 53-64. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Solov'ev, V.P., Pereskokova, T.A. (2018). Evolution of Educational Levels and Qualifications of Graduates of Higher Education Institutions. *Ekonomika v Promyslennosti = Russian Journal of Industrial Economics*. Vol. 11, no. 1, pp. 70-80, doi: <https://doi.org/10.17073/2072-1633-2018-1-70-80> (In Russ., abstract in Eng.).
5. Karavaeva, E.V. (2017). Qualifications of Higher Education and Professional Qualifications: Harmonization with Efforts. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 5-12. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Satdykov, A.I., Sazonov, B.A. (2020). Recognition of Qualifications Obtained as a Result of Non-Formal and Informal Learning: Foreign Experience and Prospects for Russian Practice. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 11, pp. 98-111, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-11-98-111> (In Russ., abstract in Eng.).
7. Bednyi, B.I. (2016). On the Issue of the Goal of Postgraduate Training (Dissertation vs Qualification). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3 (199), pp. 44-52. (In Russ., abstract in Eng.).
8. Shekhonin, A.A., Tarlykov, V.A., Voznesenskaya, A.O., Bakhoidin, A.V. (2017). Harmonization of Qualifications in Higher Education and in the Job Market. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11 (217), pp. 5-11. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Sazonov, B.A. (2017). Classification of Professional Educational Programs in the Russian Federation: Problems and Possible Solutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11 (217), pp. 20-30. (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 15.05.21
Received after reworking 18.06.21
Accepted for publication 25.06.21*

Социально-профессиональное партнёрство в подготовке педагогических кадров: региональные практики

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-81-90

Тумашева Ольга Викторовна – канд. пед. наук, доцент, olvitu@mail.ru

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск, Россия

Адрес: 660049, г. Красноярск, ул. Перенсона, 7

Аннотация. Обеспечение конкурентоспособности педагогических вузов и их выпускников – одна из стратегических задач в сфере образования и экономики страны. Её достижение требует ориентации основных образовательных программ и технологий их реализации на потребности современной школы. Данное обстоятельство обуславливает необходимость переосмысления подходов к организации подготовки будущих учителей, усиление её практической направленности посредством расширения зоны ответственности работодателей. Цель настоящей статьи – на основе анализа существующего регионального опыта подготовки педагогических кадров, базирующегося на реализации социально-профессионального партнёрства, выявить перспективные направления его развития.

Изучение роли и направлений реализации партнёрских отношений между работодателем и педагогическим вузом при подготовке современных выпускников – будущих учителей осуществлялось на основе теоретических и эмпирических методов исследования. Анализ роли работодателя в процессе профессиональной подготовки осуществлялся на основе анкетирования и экспертных интервью. Эмпирическим материалом выступили жизненный опыт преподавателей института математики, физики и информатики КГПУ им. В.П. Астафьева и работодателей – директоров образовательных учреждений среднего образования Красноярского края и республики Хакасия. В статье сделан вывод о том, что социально-профессиональное партнёрство выступает необходимой частью профессиональной подготовки будущих учителей в соответствии с современными требованиями и стандартами. Детализированы роль и направления реализации партнёрских отношений между работодателями и педагогическим вузом при подготовке будущих учителей. Практическая значимость состоит в использовании полученных результатов в системе высшего педагогического образования с целью обеспечения качественной профессиональной подготовки выпускников.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, подготовка будущих учителей, социальное партнёрство, сотрудничество, взаимодействие «школа – вуз»

Для цитирования: Тумашева О.В. Социально-профессиональное партнёрство в подготовке педагогических кадров: региональные практики // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 81-90. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-81-90

Social and Professional Partnership in Preparation of Pedagogical Personnel: Regional Practices

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-81-90

Olga V. Tumasheva – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., olvitu@mail.ru
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev
Address: 7, Perensona str., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation

Abstract. Ensuring the competitiveness of pedagogical universities and their graduates is one of the strategic tasks in the field of education and the country's economy. Its achievement requires orientation of the basic educational programs and technologies for their implementation to the needs of the modern school. This necessitates a rethinking of approaches to organizing the training of future teachers, strengthening its practical orientation by expanding the area of responsibility of direct employers. The central issue of the article is the role and directions of implementing partnerships between the employer and the pedagogical university in preparing future teachers in the current educational situation. The purpose of this article is to identify promising areas of its development on the basis of an analysis of the existing regional experience in the training of teachers based on the implementation of social and professional partnerships.

The study of the role and directions of the implementation of partnerships between the employer and the pedagogical university in the preparation of modern graduates – future teachers was carried out on the basis of the application of theoretical and empirical research methods. An analysis of the role of the employer in the training process was carried out on the basis of questionnaires and expert interviews. The main material was the pedagogical experience of teachers of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics of KSPU named after V.P. Astafiev, and employers – directors of educational institutions of secondary education of the Krasnoyarsk Territory and the Republic of Khakassia, as well as the results of a study of the problems of training future teachers.

Based on empirical data, the article concludes that social and professional partnerships are a necessary part of the training of future teachers in accordance with modern requirements and standards. The role and directions of implementing partnerships between employers and a pedagogical university in the preparation of future teachers are detailed. The practical significance lies in the use of the results obtained in the system of higher pedagogical education in order to ensure high-quality training of graduates.

Keywords: higher pedagogical education, training of future teachers, social partnership, co-operation, school-university interaction

Cite as: Tumasheva, O.V. (2021). Social and Professional Partnership in Preparation of Pedagogical Personnel: Regional Practices. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 81-90, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-81-90 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

На фоне изменений, происходящих в системе российского образования, особую актуальность приобретает проблема дефицита

педагогических кадров, соответствующих требованиям новой российской школы, готовых и способных к включению в процесс обновления образовательной практики. Дискус-

сии о будущем образования ставят под сомнение эффективность традиционных подходов к подготовке будущих педагогических кадров.

В рамках изучения проблемы готовности будущих учителей к выполнению трудовых функций в условиях современной школы в Красноярском крае и республики Хакассия было проведено исследование, в котором приняли участие 983 респондента (952 выпускника 2015–2018 гг. педагогического вуза, освоивших программу подготовки по направлению «Педагогическое образование», и 31 директор образовательных учреждений). Данные опроса (Табл. 1) позволили сделать вывод о наличии обоюдной неудовлетворённости качеством профессионально-педагогической подготовки, полученной в период обучения в педагогическом вузе.

В качестве основной причины выделенных дефицитов и проблем, возникающих в пери-

од трудовой деятельности, обе группы респондентов указали на имеющийся в системе педагогического образования разрыв между теоретической и практической подготовкой, формализованный подход к подготовке специалистов в области образования, не отражающий реальные потребности современной школы и особенности сложившейся в регионе образовательной ситуации, наличие профессиональных стереотипов студентов, связанных с приобретённым образовательным опытом. Несколько недель производственной практики, заложенной в программу обучения будущих учителей стандартами (на которую приходится 5–10% учебного времени, причём существуют тенденции к её уменьшению), не спасают положение.

Анализ и обобщение результатов опросов позволяют говорить не только о единстве мнений респондентов о дефицитах в профес-

Таблица 1

Данные опроса выпускников педагогического вуза и директоров ОУ по вопросу «Дефициты профессиональной подготовки студента – будущего учителя» (по Красноярскому краю), %

Table 1

Survey data of graduates of a pedagogical university and directors of the educational institutions on the issue “Deficiencies in the professional training of future teachers” (data for the Krasnoyarsk Territory), %

Дефициты профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза / Deficiencies of a graduate of a pedagogical university	Количество ответов респондентов / Sum of respondents' replies	
	Директора / directors	Выпускники / graduates
Отсутствие целостной картины профессиональной действительности / lack of a holistic picture of professional reality	89,79	75,02
Слабое владение приёмами эффективного взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса (обучающимися, родителями, коллегами, администрацией) / Insufficient possession of effective interaction with various subjects of the educational process (students, parents, colleagues, administration)	61	85,23
Слабое осознание своих профессиональных намерений и реальных возможностей / Inadequate awareness of professional intentions and real possibilities	91	84,03
Слабое видение профессиональной перспективы / Lack of professional perspective understanding	69,12	71,12
Недостаточный уровень готовности к трудностям профессиональной адаптации в начале профессиональной карьеры / Lack of preparedness for the difficulties of professional adaptation at the beginning of a professional career	59,9	68
Недостаточный уровень готовности к проектированию и организации образовательного процесса, ориентированного на новые образовательные результаты, в условиях реальной образовательной ситуации / Insufficient level of readiness for designing and organizing an educational process focused on new educational results in the real educational situation	89,3	75,03

сиональной подготовке студентов педагогических вузов, но и об одной из главных её проблем – высокой теоретизации обучения и недостаточной подготовке выпускников к реализации трудовых функций. В сложившейся ситуации в качестве одного из ключевых инструментов модернизации педагогического образования следует рассматривать привлечение непосредственных работодателей к процессу подготовки квалифицированных педагогических кадров. Речь идёт об установлении партнёрских отношений с главными потребителями результатов образовательной деятельности педагогических вузов [1; 2], которые имеют свои представления о задачах и результатах педагогического образования и выступают определённым индикатором его качества [3–5].

Социальное партнёрство: концептуальный аспект

Партнёрство в системе профессионального образования можно рассматривать и как технологию взаимодействия специалистов в поле профессиональных проблем с целью оптимизации принимаемых решений, и как определённый тип взаимоотношений, в котором заинтересованы различные социальные группы и государство в целом [6]. Партнёрство позволяет установить баланс между интересами различных сторон в результатах подготовки выпускников вузов, в том числе и педагогических. Однако, как показывает анализ реальной образовательной практики, потенциал партнёрства при подготовке студентов педагогических вузов в настоящее время используется не в полной мере. Цель данной статьи состоит в том, чтобы на основе анализа имеющегося в российских регионах опыта реализации социально-профессионального партнёрства в процессе подготовки педагогических кадров выделить перспективные направления его развития.

Рассматривая феномен «партнёрство» в системе педагогического образования, следует говорить о социально-профессиональном партнёрстве, поскольку оно реализуется

представителями различных социальных групп внутри одной профессиональной сферы, но на разных уровнях. Под социально-профессиональным партнёрством в системе подготовки педагогических кадров будем понимать процесс взаимодействия студентов, преподавателей и органов управления педагогического вуза, различных образовательных организаций и государственных ведомств, ориентированный на достижение в условиях реализации совместной деятельности общих целей в области подготовки будущих учителей, исходя из требований к современному учителю.

Вопросы реализации партнёрского взаимодействия педагогических вузов и общеобразовательных учреждений для России не являются абсолютно новыми. Но следует отметить, что ещё в начале XXI в. данное взаимодействие было ориентировано в основном на удовлетворение потребностей школ в поддержке реализации образовательных программ, на использование ими кадровых ресурсов и научно-методического потенциала педагогических вузов [7; 8]. Изменившаяся образовательная ситуация расставила иные приоритеты в партнёрских отношениях: расширение зоны ответственности потенциальных работодателей за качество подготовки будущих учителей, их активное участие в обеспечении новой российской школы качественными педагогическими кадрами новой формации. В последнее время российские педагогические вузы, ориентируясь на лучшие мировые практики, реализуют попытки привлечения работодателей к подготовке будущих педагогических кадров на основе партнёрских отношений [9; 10]. При этом важным является тот факт, что партнёрство исключает принятую ранее пассивную и подчинённую роль школы в отношениях с вузом. Напротив, школа должна стать основным источником важнейших компонентов содержания программ подготовки по направлению «Педагогическое образование» и рассматриваться в качестве равного, если не главного партнёра педагогического вуза [11].

В настоящее время подготовка педагогических кадров на основе реализации социально-профессионального партнёрства активно осуществляется в большинстве педагогических вузов России. Анализ имеющегося опыта [12–15] позволил выделить основные направления взаимодействия с работодателями с целью улучшения качества педагогического образования:

- участие в разработке основных профессиональных образовательных программ;
- участие в экспертизе актуальности учебных курсов и программ производственной практики;
- участие в процедуре оценки качества подготовки выпускников;
- участие в обеспечении условий для эффективного прохождения различных видов производственной практики;
- организация наставничества;
- предоставление площадок для организации совместных внеучебных мероприятий.

Как можно заметить, выделенные направления охватывают подготовительный и заключительный этапы подготовки будущих учителей и мало затрагивают непосредственный процесс обучения студентов в педагогическом вузе, хотя институт партнёрства имеет здесь определённый потенциал, о чём свидетельствует опыт ряда вузов. За последние пять лет система партнёрских взаимоотношений между педагогическими вузами и работодателями стала динамично развиваться. Среди обследованных университетов были выявлены вузы, имеющие успешный опыт и эффективные стратегии реализации социально-профессионального партнёрства.

Опыт педагогических вузов

В Омском государственном педагогическом университете [14] основу реализации партнёрского взаимодействия с работодателями составляет создание базовых кафедр, членами которых являются педагоги общеобразовательных учреждений. Наряду с выделенными выше направлениями, в ОмГПУ специалисты-практики привлекаются к

преподавательской деятельности, проводят мастер-классы и лекции для будущих учителей. На базе единой информационно-образовательной среды вуза создано и уже более 15 лет действует виртуальное методическое объединение учителей по всем направлениям подготовки студентов, в деятельность которого включены также и студенты. Данное направление реализации социально-профессионального партнёрства является перспективным для решения следующих задач: доступность образования для различных категорий обучающихся, реализация сетевого взаимодействия между субъектами процесса обучения, организация преемственности профессиональных программ. При этом необходимо отметить, что использование ИКТ, элементов электронного обучения позволяет своевременно обеспечивать обратную связь, тем самым положительно влияя на качество профессионального образования.

Базовые кафедры как оперативная форма взаимодействия с работодателями с целью обеспечения качественной подготовки студентов, обучающихся по программам направления «Педагогическое образование», присутствует также и в структуре Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского [15], Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева [10].

Практикуемые в вузах формы реализации социально-профессионального партнёрства выступают как социальный ресурс педагогического вуза и общеобразовательных учреждений, способствующий интеграции инновационной и образовательной деятельности участников партнёрства, а также механизмов профессионального сотрудничества. В частности, оно позволяет учитывать интересы партнёров, достигать общих целей, активизировать и эффективно использовать возможности. С другой стороны, создаются предпосылки для развития проектной и научно-исследовательской деятельности преподавате-

лей, учителей и обучающихся; осуществления прямого «трансфера» знаний непосредственно в реальный процесс обучения; стимулирования развития креативного мышления, прогностических умений студентов.

Несколько отличается опыт Института математики, физики и информатики (ИМФИ) Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, в котором на протяжении 2011–2019 гг. в качестве эксперимента реализуется опытная модель подготовки будущих учителей математики на основе тесного целенаправленного взаимодействия с работодателями на всех этапах обучения. Данная модель предполагает, наряду с получившими широкое распространение направлениями взаимодействия с работодателями, также ряд интересных решений.

Совместное с обучающимися образовательных школ учебное занятие по предметной области позволяет будущим учителям осознать стратегии обучающихся при решении проблем предметной области, выработать индивидуальную тактику взаимодействия с обучающимися для эффективного решения ими проблем предметной области и скорректировать неэффективные стратегии обучающихся. Совместное учебное занятие обеспечивает системное решение образовательных задач и методической, и предметной подготовки будущих учителей. В качестве основной единицы содержания совместного учебного занятия выступает проблема предметной области, решение которой возможно и на уровне высшего, и на уровне общего среднего образования. Ценность такого занятия в том, что оно создаёт целостное единство процесса методической подготовки будущих учителей и содержания предметной области, объединяя различных субъектов образовательного процесса, отражая картину всего изученного, приобретённого и накопленного [16]. Также в ходе совместной учебно-познавательной деятельности обучающихся и будущих учителей последние погружаются в новую образовательную ситуацию, отличную

от той, в которой обучались они сами, что позволяет им понять и принять объективную необходимость происходящих в российском образовании преобразований, преодолеть имеющиеся стереотипы относительно организации образовательного процесса в современной школе. При реализации данного направления особую актуальность имеют учебные занятия на базе образовательной организации-партнёра. Так, в вузе для студентов – будущих учителей математики и школьников организуются совместные учебные занятия не только на базе общеобразовательных школ, но и в технопарке «Кванториум», имеющем богатую ресурсную базу. В рамках реализации Национальной технологической инициативы на базе технопарка организуется систематическая и регулярная совместная деятельность школьников и студентов по подготовке к различным конкурсам (олимпиадам, конференциям, проектам и т.д.), ориентированная на формирование у будущих учителей «инженерного мышления», а у школьников – готовности к его формированию средствами конкретной предметной области.

Вовлечение студентов педагогического вуза в активное, целенаправленное исследование педагогического процесса, анализ ситуаций (деятельности, приёмов, методов), возникающих в реальной образовательной практике, начиная со второго курса обучения обеспечивает достаточно раннее погружение в профессиональную реальность. Это позволит будущим педагогам приобрести опыт обнаружения проблем, грамотного формулирования соответствующих профессионально-педагогических задач, выдвижения и оценивания гипотез о путях их решения, навыки поиска, отбора и реализации оптимального варианта их решения с учётом имеющихся условий, анализа полученного результата, разработки авторского продукта, ориентированного на решение проблемы и оценку его эффективности, осмысления приобретённого опыта (исследовательской деятельности, конструктивно-го взаимодействия с различными субъекта-

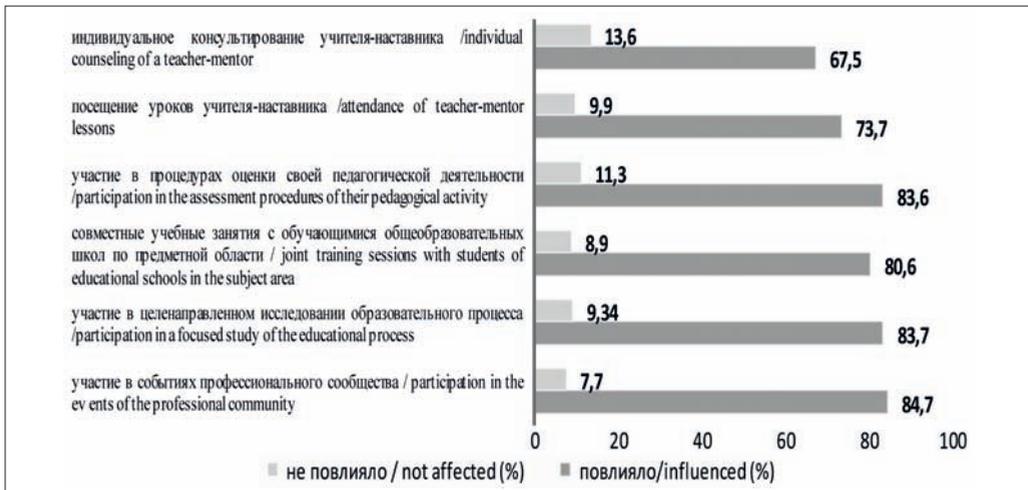


Рис. 1. Оценка выпускниками форм взаимодействия с работодателями, оказавшими влияние на их подготовку к работе в современной школе (данные по Красноярскому краю)

Fig. 1. Graduate assessment of forms of interaction with employers who have influenced on their preparation for work in a modern school (data for the Krasnoyarsk Territory)

ми образовательного процесса) и др. Содержание исследования может быть достаточно произвольным: определяется не только целями и задачами, например, методической подготовки, но и интересами, запросами как самих студентов, так и работодателя.

Ещё одним перспективным направлением взаимодействия с работодателями выступает *вовлечение будущих учителей* на протяжении всего времени обучения в вузе *в события профессионального сообщества*, которые представляют собой специально организованный акт, отражающий траекторию методического развития учителей математики конкретного образовательного учреждения, района, города, региона. К таковым следует отнести методические семинары различного уровня, проводимые учителями мастер-классы, круглые столы, заседания методических объединений, конференции, форумы, конкурсы и т.д. Как правило, подобные события являются фиксацией кризисной ситуации, узлового момента в образовательной практике, когда определяется дальнейшая траектория развития как следствие рефлексии результатов деятельности. Основная функция таких событий в процессе подготовки будущих учителей состоит

в сопровождении студентов в проблемах, возникающих в реальной образовательной практике, их проживание, «пропускание через себя», внутреннее осознание и принятие их наличия. Принимая активное участие в подобных событиях, студенты обобщают, анализируют и оценивают чужой педагогический опыт, презентуют собственные наработки, результаты собственных исследований. События профессионального сообщества задают определённый вектор развития образовательной деятельности студентов. Принятие представителями профессионального сообщества будущих учителей как равных себе, признание результатов их деятельности заслуживающими внимание являются весомым стимулом для мотивации студентов к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию, реализации ими различных видов образовательной деятельности на более высоком уровне.

Об эффективности описанных форм взаимодействия свидетельствует оценка выпускниками форм взаимодействия с работодателями, оказавшими влияние на их подготовку к работе в современной школе (Рис. 1), и основные преимущества выпускников

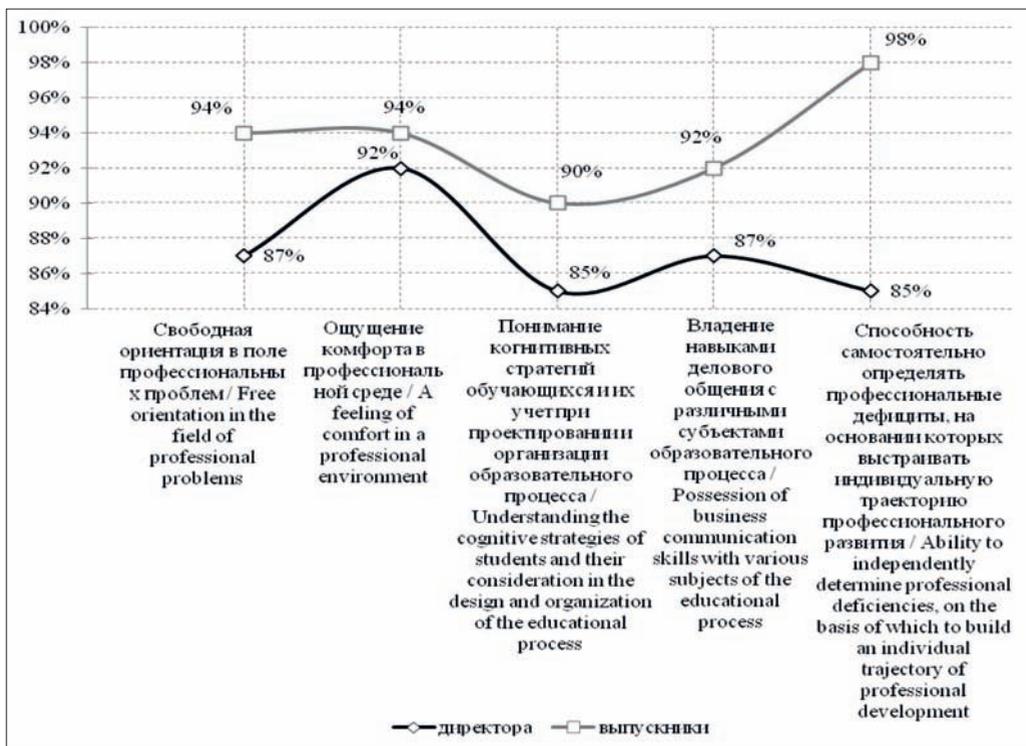


Рис. 2. Основные преимущества выпускников ИМФИ перед выпускниками других профилей подготовки в КГПУ им. В.П. Астафьева

Fig. 2. The main advantages of graduates of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics over graduates of other training profiles in the KSPU named after V.P. Astafyev

ИМФИ КГПУ им. В.П. Астафьева перед выпускниками других профилей подготовки (Рис. 2).

Заключение

Таким образом, привлечение работодателей к процессу подготовки педагогических кадров позволяет создать поле для приобретения будущими учителями опыта обнаружения и решения проблем реальной образовательной практики. Происходит расширение зоны ответственности работодателей за качество подготовки педагогических кадров, обеспечивается вхождение студентов в период обучения в профессионально-педагогическое сообщество региона и их активное участие в поиске оптимальных путей развития системы образования с учётом социально-экономической ситуации региона.

Направления и формы социально-профессионального партнёрства при подготовке будущих педагогических кадров могут быть различны, но их приоритетная задача сохраняется – расширение образовательного пространства, формирование новой стратегии подготовки выпускника педагогического вуза, обеспечение качественной подготовки специалистов в сфере образования.

Литература

1. *Smith K.* Partnerships in Teacher Education – Going Beyond the Rhetoric, with Reference to the Norwegian Context // *CEPS Journal*. 2016. Vol. 6. No. 3. P. 17–36. URL: <https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/63> (дата обращения: 16.06.2021).
2. *Soslau E., Gallo-Fox J., Scantlebury K.* The Promises and Realities of Implementing a Coteaching Model of Student Teaching // *Jour-*

- nal of Teacher Education. 2019. Vol. 70. No 3. P. 265–279. DOI: 10.1177/0022487117750126
3. *Richmond G.* The power of community partnership in the preparation of teachers // *Journal of Teacher Education*. 2017. Vol. 68. No. 1. P. 6–8. DOI: 10.1177/0022487116679959
 4. *Sbukshina T.I., Gorsbenina S.N., Buyanova I.B., Neyasova I.A.* Practice-oriented teachers' training: innovative approach // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Vol. 11. No. 16. P. 9125–9135. URL: <http://www.ijese.net/makale/1152.html> (дата обращения: 16.06.2021).
 5. *Lillejord S., Børte K.* Partnership in teacher education – A research mapping // *European Journal of Teacher Education*. 2016. Vol. 39. No. 5. P. 550–563. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768/2016/1252911>
 6. *Чванова М.С.* Социальное партнёрство в сфере профессионального образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2006. № 2 (10). С. 47–55.
 7. *Прозументова Г.Н.* Потенциал взаимодействия вузов и школы: эмпирические модели // *Вестник Томского университета*. 2012. № 358. С. 182–188.
 8. *Щеголев Д.А., Косова Н.М., Лихачева С.Ю., Павлова А.В.* Технология организации сетевого партнёрства в рамках взаимодействия «школа – вуз» // *Высшее образование в России*. 2015. № 6. С. 118–123.
 9. *Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г.* Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // *Вопросы образования*. 2016. № 2 С. 100–124. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124
 10. *Жукова Н.В., Лятина О.А., Панькина В.В.* Партнёрство педагогического вуза и школы как средство совершенствования процесса подготовки будущих учителей химии // *Перспективы науки и образования*. 2019. № 4 (40). С. 141–154. DOI: 10.32744/pse.2019.4.12
 11. *Мафголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // *Психологическая наука и образование*. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.
 12. *Bullough R.V., Drafer R.J.* Making sense of the failed triad: Mentors, university supervisors and positioning theory // *Journal of Teacher Education*. 2004. Vol. 55(5). P. 407–420.
 13. *Mokshina N.G.* Pedagogical Maintenance of Future Teachers' Practice-Oriented Training // *Indian Journal of Science and Technology*. 2015. Vol. 8. (S10). 8 p. DOI: 10.17485/ijst/2015/v8iS10/84853
 14. *Герашенко И.П.* Развитие эффективного взаимодействия между работодателями и педагогическими университетами // *Интернет-журнал «Мир науки»*. 2016. Т.4. № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/22PDMN616.pdf> (дата обращения 16.06.2021).
 15. *Зиновьева М.П.* Включение работодателей в процесс подготовки будущих педагогов // *Актуальные проблемы преподавания в начальной школе: Киришские чтения. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. / Под ред. Е.Н. Ахтырской, Л.В. Борзовой, М.А. Мазаловой. Саратов, 2017. С. 124–129.*
 16. *Тумашева О.В.* Методическая подготовка будущего учителя: погружение в профессиональную реальность // *Высшее образование в России*. 2017. № 12. С. 63–70.

Статья поступила в редакцию 13.01.20

После доработки 19.01.20

Принята к публикации 16.06.21

References

1. *Smith, K.* (2016). Partnerships in Teacher Education – Going Beyond the Rhetoric, with Reference to the Norwegian Context. *CEPS Journal*. Vol. 6, no. 3, pp. 17–36. Available at: <https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/63> (accessed 16.06.2021).
2. *Soslau E., Gallo-Fox J., Scantlebury K.* (2019). The Promises and Realities of Implementing a Coteaching Model of Student Teaching. *Journal of Teacher Education*. Vol. 70, no 3, pp. 265–279, doi: 10.1177/0022487117750126
3. *Richmond, G.* (2017). The Power of Community Partnership in the Preparation of Teachers. *Journal of Teacher Education*. Vol. 68, no. 1, pp. 6–8, doi: 10.1177/0022487116679959

4. Shukshina, T.I., Gorshenina, S.N., Buyanova, I.B., Neyasova, I.A. (2016). Practice-Oriented Teachers' Training: Innovative Approach. *International Journal of Environmental and Science Education*. Vol. 11, no. 16, pp. 16 9125-9135. Available at: <http://www.ijese.net/makale/1152.html> (accessed 16.06.2021).
5. Lillejord, S., Børte, K. (2016). Partnership in Teacher Education – A Research Mapping. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 39(5), pp. 550-563, doi: <https://doi.org/10.1080/02619768/2016/1252911>
6. Chvanova, M.S. (2006). Social Partnership in the Field of Vocational Education. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus = Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus*. Vol. 2 (10), pp. 47-55. (In Russ.).
7. Prozumentova, G.N. (2012). Interaction Potential of Universities and Schools: Empirical Models. *Vestnik Tomskogo universiteta = Tomsk State University Journal*. No. 358, pp. 182-188. (In Russ., abstract in Eng.).
8. Schegolev, D.L., Kosova, N.M., Likhacheva, S.Yu., Pavlova, L.V. (2015). Technology of Network Partnership Organization within the Interaction «School – University». *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 118-123. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Pinskaya, M.A., Ponomareva, A.A., Kosaretsky, S.G. (2016). Professional Development and Training for Young Teachers in Russia. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 100-124, doi: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Zhukova, N.V., Lyapina, O.A., Pankina, V.V. (2019). Partnership Pedagogical High School and School as a Means of Improving the Process of Preparing Future Teachers of Chemistry. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. No. 40 (4), pp. 141-154, doi: 10.32744/pse.2019.4.12
11. Margolis, A.A. (2014). The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teacher Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teacher Training. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science & Education*. Vol. 19, no. 3, pp. 105-126. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Bullough, R.V., Draper, R.J. (2004). Making Sense of the Failed Triad: Mentors, University Supervisors and Positioning Theory. *Journal of Teacher Education*. Vol. 55, no. 5, pp. 407-420.
13. Mokshina, N.G. (2015). Pedagogical Maintenance of Future Teachers' Practice-Oriented Training. *Indian Journal of Science and Technology*. Vol. 8, no. 10, 8 p., doi: 10.17485/ijst/2015/v8iS10/84853
14. Gerashchenko, I.P. (2016). The Development of the Effective Collaboration between Employers and Pedagogical Universities. *Internet-zhurnal "Mir nauki" = World of Science. Pedagogy and Psychology*. Vol. 4, no. 6. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/22PDMN616.pdf> (accessed 16.06.2021) (In Russ., abstract in Eng.).
15. Zinov'eva, M.P. (2017). [Introducing Employers in the Future Teacher Training Process]. In: Akhtyrskaya, E.N., Borzova, L.V., Mazalova, M.A. (Eds). *Aktual'nye problemy prepodavaniya v nachal'noi sbkole. Kiryushkinskie chteniya Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Topical Problems of Teaching in Elementary School. Kiryushkin Readings: Proc. Sci.-Pract. Conf.]. Saratov, pp. 124-129. (In Russ.).
16. Tumasheva, O.V. (2017). Methodical Training of Future Teachers: Immersion in Professional Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 63-70. (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 13.01.20
Received after reworking 19.01.20
Accepted for publication 16.06.21*

Цифровой имидж преподавателя предпринимательского университета

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-91-104

Лукашенко Марианна Анатольевна – д-р экон. наук, проф., зав. кафедрой корпоративной культуры, mlukashenko@synergy.ru

Громова Наталья Вячеславовна – канд. экон. наук, доцент, зав. кафедрой управления человеческими ресурсами, ngrordova@synergy.ru

Ожгихина Анастасия Александровна – канд. экон. наук, декан факультета спортивного менеджмента, aozhgikhina@synergy.ru

Университет «Синергия», Москва, Россия

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

***Аннотация.** Цифровизация бизнеса и общества в целом неизбежно влияет практически на все сферы деятельности, и сфера образования не является исключением. В эту отрасль быстро приходят новые информационные высокотехнологичные инструменты и решения, без которых дальнейшее развитие и реализация образовательного процесса уже невозможны. Целевая аудитория любой образовательной организации сегодня информационно продвинута и предпочитает черпать полезную информацию в соцсетях, нередко принимая на её основе бизнес-решения. Такие условия выдвигают новые требования к образовательным организациям по повышению их активности в соцсетях, и прежде всего – по формированию цифрового имиджа. Поскольку лицом образовательной организации являются преподаватели как субъекты, непосредственно взаимодействующие с обучающимися, их персональный цифровой имидж играет немаловажную роль в формировании корпоративного имиджа вуза. Актуальность данной статьи – в исследовании процессов формирования цифрового имиджа преподавателями предпринимательских университетов как флагманов и рыночно-ориентированных субъектов отечественного высшего образования.*

Цель статьи – оценить потребность преподавателей предпринимательских университетов в формировании своего цифрового имиджа. Для достижения цели в статье рассмотрены черты предпринимательского университета и особенности его корпоративного имиджа, показана необходимость формирования цифрового имиджа преподавателя и выявлены стратегии такого формирования в социальных сетях. Проведено исследование представленности преподавателей российских предпринимательских университетов в сети Интернет, в том числе в соцсетях, и сравнение результатов с аналогичной представленностью преподавателей зарубежных университетов.

***Ключевые слова:** предпринимательский университет, цифровой имидж, имидж преподавателя, персональный имидж, корпоративный имидж вуза, цифровой имидж преподавателя, стратегии формирования цифрового имиджа, имидж преподавателя в соцсетях*

Для цитирования: Лукашенко М.А., Громова Н.В., Озгикхина А.А. Цифровой имидж преподавателя предпринимательского университета // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. №7. С. 91-104. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-91-104

Digital Media Image of Business University Professor

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-91-104

Marianna A. Lukashenko – Dr. Sci. (Economics), Prof., Head of the Department of Corporate Culture, SPIN-code: 1393-2243, ORCID ID: 0000-0001-8707-486X, mlukashenko@synergy.ru

Natalia V. Gromova – PhD (Economics), Prof., Head of the Department of Human resource management, SPIN-code: 2178-7417, ORCID ID: 0000-0003-0886-691X, ngromova@synergy.ru

Anastasiya A. Ozhgikhina – PhD (Economics), Prof., Head of the Faculty of Sport management, SPIN-code: 515-7025, ORCID ID:0000-0003-2188-5963, aozhgikhina@synergy.ru

Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, Moscow, Russia

Address: 2, Izmaylovskiy val str., Moscow, 105318, Russian Federation

Abstract. Digitalization of business and society inevitably affects almost all spheres, and education is not an exception. New high-tech tools and solutions are rapidly coming into this industry, without which further development and implementation of the educational process is no longer possible. Today target audience of any educational organizations is informationally advanced and prefers to source useful information from social networks, often making business decisions based on it. Such conditions put forward new requirements for educational organizations to increase their activity in social networks and, above all, to form a digital image. Professors are the face of any educational organization. Inasmuch as they are the subjects who directly interact with students, their personal digital image plays an important role in shaping corporate image of the university. Relevance of this article is in the research of the digital image process formation by professors of business universities, which are the flagships and market-oriented subjects of local higher education.

The article aims to identify the current state of forming the digital image of teachers of entrepreneurial universities in social networks. To achieve the goal, the article discusses the features of an entrepreneurial university and the characteristics of its corporate image, shows the need to form a teacher’s digital image and identifies strategies for such formation in social networks. The study of the activity of Russian entrepreneurial universities’ teachers in social networks was carried out and the comparison of the results with the similar activity of foreign universities’ teachers was made.

Keywords: business university, digital media image, university professor image, personal image, university’s corporate image, professor’s digital media image, strategy of making digital media image, professor’s image in social media.

Cite as: Lukashenko M.A., Gromova N.V., Ozhgikhina A.A. (2021) Digital Media Image of Business University Professor // *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 91-104, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-91-104 (In Russ., abstract In Eng.)

Введение

В конце июля 2017 г. Правительством Российской Федерации была утверждена программа «Цифровая экономика»¹, которая определяет цели и задачи нового экономического уклада до 2024 г. Этот уклад характеризуется переходом на качественно новый уровень использования цифровых технологий во всех сферах социально-экономической деятельности, в том числе в сфере образования. Недаром одним из пяти базовых направлений развития цифровой экономики в России является блок «Кадры и образование».

Однако в последнее время именно активное проникновение digital-технологий в образовательный процесс всё чаще вызывает противоречивые реакции как у представителей образовательного сообщества, включая разработчиков образовательного контента, так и у самих обучаемых. Так, результаты национального исследования 14 австралийских университетов показывают, что напряжённость, возникающая в результате предполагаемого сдвига институциональных приоритетов от «развития персонала» к «разработке продукта», то есть от наращивания человеческого (педагогического) потенциала к цифровым технологиям в разработке и реализации онлайн-образовательной среды, приводит к смещению традиционных педагогических ценностей от «человека» к «информационным технологиям» [1]. В работах другого учёного, рассматривающего влияние информационных технологий на преподавание, обучение и исследования в «цифровом университете», показывается, что цифровая логика нигде не признаётся в природе и в принципе нам чужда и что влияние рыночной логики и цифровых технологий в конечном счёте может привести к снижению роли преподавателя и, как следствие, качества образования [2].

¹ Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации 28 июля 2017 г. № 1632-р.

Тем не менее активное проникновение цифровых технологий в жизнь современной молодёжи требует переосмысления роли преподавателя в деятельности предпринимательского цифрового университета. Цифровой университет – это модель вуза, в котором образовательные, управленческие и бизнес-процессы трансформированы посредством цифровых сервисов и технологий. «По словам А. Говорова, менеджера IT-сервисов и проектов в Московской школе управления Сколково, необходимыми компонентами цифрового университета являются информационные системы управления базовыми процессами в университете, системы управления образовательным контентом и повышения цифровой грамотности всех участников процессов, системы управления индивидуальными образовательными траекториями обучающихся» [3]. Возвращаясь к переосмыслению роли преподавателя, отметим его актуальность для отечественных образовательных организаций, которые несколько отстают от внедрения современных информационных образовательных технологий по сравнению с их зарубежными коллегами из европейских университетов. Так, эксперты отмечают, что зарубежные преподаватели в большей степени задействуют разнообразный цифровой учебный контент, применяют аудиозаписи и видеозаписи собственных лекций, используют возможности LMS. Также имеют место различия по индексу использования иноязычных электронных образовательных ресурсов: российские преподаватели, к сожалению, отстают от европейских по данному показателю. В части организации коммуникаций, в отличие от европейских коллег, российские преподаватели отдают большее предпочтение социальным сетям, мало востребованы форумы, вики, видеоконференции, многопользовательские виртуальные среды [4].

Хотя цифровизация – не новый тренд в образовании, но достаточно новый и особо актуальный в части формирования цифрового имиджа как самих образовательных

организаций, так и преподавателей. Вхождение России в эпоху цифровизации инициировало данные процессы, а появление вируса COVID-19 и глобальной пандемии только их усилили и придали дополнительное ускорение.

В данной статье предпринята попытка проанализировать текущее состояние дел в части формирования цифрового имиджа профессорско-преподавательского состава современного предпринимательского университета. К предпринимательским университетам в данной статье мы будем относить вузы из рейтинга аналитического центра «Эксперт»².

Предпринимательский университет и его корпоративный имидж

В течение последних десятилетий многие российские и зарубежные авторы обращались к концепции предпринимательского университета, акцентируя при этом его различные черты [5–9]. Например, Б. Кларк к основным относит «усиленное направляющее ядро, расширенную периферию развития, диверсифицированную базу финансирования, стимулируемый академический оплот и интегрированную предпринимательскую культуру» [6]. Г.Н. Константинов и С.Р. Филонович полагают, что предпринимательский университет – это «высшее учебное заведение, которое систематически прилагает усилия по преодолению ограничений в трёх сферах – генерации знаний, преподавании и преобразовании знаний в практику – путём инициирования новых видов деятельности, трансформации внутренней среды и модификации взаимодействия с внешней средой» [5]. Предпринимательский университет определяют как высшее учебное заведение, способное при-

влекать дополнительные финансовые ресурсы для своей деятельности, образовательную организацию, в которой все (студенты, преподаватели, АУП) занимаются предпринимательством, вуз, в котором обучают предпринимательству [10]. Встречаются мнения, что это образовательная организация, способствующая созданию стартапов, осуществляющая инновационную деятельность и т.д. С нашей точки зрения, предпринимательский университет должны характеризовать следующие ключевые черты:

- управленческая установка на конкурентоспособность; эффективный образовательный менеджмент;
- проактивность и агрессивный маркетинг;
- диверсификация источников финансирования;
- сочетание рыночного и адхократического типов корпоративной культуры;
- студентоцентрированность, взгляд на обучающихся как на партнёров;
- «академическая открытость и щедрость» – формирование качественного образовательного контента в открытом доступе;
- сочетание академизма с образовательными инновациями;
- внедрение продуктивного, практико-ориентированного обучения и активное взаимодействие с работодателями;
- развитие предпринимательского мышления у обучающихся, обучение предпринимательству;
- поощрение предпринимательских инициатив обучающихся, создание условий для возникновения и развития предпринимательских стартапов на базе университета [11].

Если взять за основу данные черты предпринимательского университета, становится достаточно очевидной потенциальная концепция его корпоративного имиджа. Так, с высокой долей вероятности ключевыми корпоративными ценностями будут провозглашены лидерство и инновационность. Соответственно, с целью эффективного

² Итоговый рейтинг «предпринимательских» университетов // Аналитический центр «Эксперт». URL: <http://www.acexpert.ru/table/2020/itogoviy-reyting-predprinimatelskih-universitetov/?table=32090> (дата обращения 16.06.2021).

позиционирования предпринимательские университеты будут находить или формировать в качестве сильных сторон только им присущие «фишки» и провозглашать соответствующую ценность. Таковыми могут выступать студентоцентрированность, активное взаимодействие с работодателями, развитие предпринимательских стартапов и т.д. То есть особенностями корпоративного имиджа предпринимательских университетов будут выступать их специфические черты.

В современных условиях, когда не только система образования, но и всё мировое сообщество в связи с пандемией перешло на онлайн-коммуникации и практически на онлайн-существование, корпоративный имидж высших учебных заведений, и в особенности предпринимательских университетов, вынужденно претерпевает изменения за счёт перемещения в цифровую среду. Абитуриенты знакомятся с вузами посредством сайтов и социальных сетей, аналогичным образом отбираются преподаватели и сотрудники университетов, да и работодатели знакомятся точно так же с выпускниками вузов. Даже образовательный процесс частично переместился в соцсети, не говоря уже о процессе воспитательном. Как отмечают исследователи российского и европейского опыта внедрения ИКТ-инструментов в образовательную деятельность, «российские преподаватели используют социальные сети, поскольку они обеспечивают удобный режим информирования, доставки необходимых ресурсов, обсуждения, группового взаимодействия, но при этом они имеют значительные недостатки в отношении системного оснащения учебного процесса электронными ресурсами»[4]. Вузовские клубы по интересам давно функционируют в соцсетях. Таким образом, на цифровые средства коммуникации падает весьма серьёзная нагрузка по формированию имиджа как самого университета, так и его преподавателей. Речь идёт о формировании так называемого цифрового имиджа.

От цифрового корпоративного имиджа вуза к цифровому персональному имиджу преподавателя

Необходимость управления цифровым имиджем определяется активным развитием цифровых ИКТ, интернет-пространства и социальных сетей, которые вовлекают в себя всё большее количество пользователей, охватывая практически все сферы деятельности человека.

Данное утверждение можно смело адаптировать и к сфере образования, так как основная целевая аудитория в этой сфере – студенты, самые активные представители нового поколения, которые уже не мыслят своей жизни без интернет-пространства и социальных сетей. Коммуникации, знакомства, поиск и приобретение товаров и услуг, получение информации, просмотр развлекательного и профессионального контента – уже очень многие аспекты жизни современных студентов реализуются посредством digital-технологий, и такие же требования начинают предъявляться ими и к процессу обучения и ко всей образовательной инфраструктуре.

Как отмечают специалисты, работа по формированию и продвижению цифрового имиджа опирается на маркетинговые инструменты и технологии, в том числе в интернет-сфере, становясь тем самым всё больше деятельностью, которой надо заниматься целенаправленно, планомерно и профессионально [12]. Таким образом, на данный момент назрела объективная необходимость исследования и разработки механизмов формирования и управления как цифровым корпоративным имиджем самих образовательных организаций, так и цифровым персональным имиджем вузовских преподавателей.

Каким же образом связаны корпоративный имидж вуза и персональный имидж преподавателя? По мнению Ю.Ю. Раздымаха, имидж преподавателя включает в себя три ключевых элемента: ядро имиджа (природный компонент), внутренний уровень (личный, поведенческий и профессиональный

ный компоненты), а также внешний уровень (объединяющий визуальный, аудиальный и ряд других компонентов). Среди факторов, влияющих на имидж преподавателя, автором выделяются: профессиональный уровень ППС, содержание преподаваемых дисциплин, методы проведения занятий, техническое и информационное оснащение учебного процесса, учёт требований рынка, а также возможность получения навыков практической работы [13]. Очевидно, что отдельные факторы представляют собой ресурсный потенциал самой образовательной организации, и получается, что именно он проецируется на имидж преподавателя. Означает ли это, что самому преподавателю нет необходимости формировать собственный цифровой имидж, поскольку эту функцию может реализовать образовательная организация? Мы полагаем, что нет, и солидаризируемся с И.Ю. Ильиной, которая отмечает, что в условиях ужесточения конкуренции на рынке труда среднестатистический преподаватель становится крайне уязвимым, в связи с чем значимым становится понятие самомаркетинга [14], который неотделим от самоимиджирования.

В данном контексте уместно провести параллель как с бизнес-образованием, так и с поступлением ребёнка в начальную школу. В бизнес-образовании идут на авторский курс признанного эксперта, а начальную школу выбирают по конкретной учительнице. То есть экспертный статус преподавателя, его практический опыт в преподаваемой проблематике должны быть донесены до целевой аудитории де факто, а не де юре – не объявлением перед началом курса, а действиями, в частности, в соцсети (например, публикациями экспертных постов, ссылок на проведённые исследования, на статьи, информацией об опубликованных учебниках и т.д.). Но не только. Что увидят и прочитают студенты о преподавателе, набрав его фамилию в поисковике? Какой образ преподавателя сформируется у них – известного учёного, бизнес-практика, никому не известной

личности? Между тем, как известно, если имидж целенаправленно не формировать, он сформируется спонтанно и независимо от того, каким мы хотели бы его видеть.

Очевидно, что цифровой имидж преподавателя выходит за рамки учебной аудитории. О преподавателе судят не только по тому, насколько компетентно и грамотно он ведёт семинар или консультацию в Zoom, но и по тому, как он выглядит – сидит ли он на кухне на фоне половников или у него красивая деловая заставка, например, с использованием фирменного стиля университета. То, насколько профессионально и органично преподаватель владеет возможностями технологической среды, проводит интерактивные онлайн-занятия, способен заинтересовать и замотивировать студентов в онлайн-коммуникациях, тоже характеризует его цифровой имидж.

Немаловажно и то, что сформированный цифровой имидж повышает капитализацию преподавателя на рынке образовательных услуг и усиливает его конкурентные позиции: повышается вероятность его приглашения преподавать в бизнес-школе, на программах МВА, в корпоративных университетах, разрабатывать онлайн-курсы для площадок интернет-образования и т.д. Заметим, что при этом имидж вуза, являющегося основным местом работы данного преподавателя, только выигрывает.

Тем не менее для того чтобы работать в среде новых цифровых технологий, необходимо либо новое поколение преподавателей – активных ИКТ-пользователей, либо технологическая поддержка со стороны самого вуза менее «продвинутым» в отношении ИКТ коллегам. Например, отнюдь не каждый преподаватель способен сегодня создавать визуально интересные учебные материалы или мультимедийный контент. В этом плане можно было бы передать ряд функций специалистам методического подразделения. Если во времена Советского Союза на кафедрах работали ассистенты и методисты, которые могли взять на себя технические и информа-

ционные аспекты работы преподавателя, то сейчас в большинстве вузов вся техническая работа упала на самих преподавателей, забывая их ценное время и сильно осложняя жизнь той категории профессуры, которая не особо продвинута в современных информационных технологиях и прекрасно пользуется кнопчным телефоном.

Между тем знания современных информационных технологий и способов их применения уже становится недостаточно для эффективной деятельности современного преподавателя в будущей России. И помимо hard and soft skills, появляется ещё новая группа компетенций – digital-компетенции, или цифровые компетенции, под которыми мы понимаем уверенное и эффективное использование информационно-коммуникационных технологий для работы и профессионального общения.

Открытый зарубежный интернет-ресурс *Educators technology and mobile learning* опубликовал список необходимых цифровых компетенций современного преподавателя [15]. Всего в списке десять цифровых навыков:

- 1) находить и оценивать учебные онлайн-материалы;
- 2) создавать визуально интересные материалы;
- 3) создавать виртуальные площадки для своих студенческих групп: блоги, сайты, wiki-платформы;
- 4) эффективно искать информацию в сети;
- 5) использовать возможности социальных сетей для профессионального развития;
- 6) рекомендовать и распространять учебные ресурсы;
- 7) создавать, редактировать и распространять цифровые портфолио;
- 8) создавать, редактировать и распространять мультимедийный контент;
- 9) использовать онлайн-инструменты для внедрения современных педагогических практик: смешанное обучение, мобильное обучение, проектное обучение и т.д.

10) налаживать связи с другими преподавателями.

В рамках данной публикации более подробно мы останавливаем своё внимание на использовании социальных сетей для формирования и продвижения цифрового корпоративного имиджа вуза и цифрового персонального имиджа преподавателя.

Среди внешних факторов, которые значительно влияют на формирование и продвижение цифрового корпоративного имиджа вуза, можно выделить следующие:

- *технологические изменения.* Фактор удалённой работы в условиях пандемии привлек внимание вузов к образовательным и корпоративным платформам, а также к средствам digital-коммуникаций, в которых ранее не ощущалось необходимости, хотя некоторые из них давно и успешно применялись в *distant learning*, и обусловил тотальный переход на обучение в новых технологических средах;

- *изменения в поведении потребителей (студентов).* Повышаются требования студентов не только к качеству образования, но и к возможности реализации и сопровождения образовательного процесса в интернет-среде. Популяризация и рост потребности в обучении в удалённом формате обусловлены, с одной стороны, невозможностью получения качественного офлайн-обучения в некоторых регионах России и странах СНГ, а с другой – ускорением темпа жизни, объективной потребностью совмещения получения образования и возможности полноценно работать. Эти и многие другие факторы подталкивают современное поколение студентов к поиску более гибких форм получения образования и необходимой информации.

- *изменения в поведении конкурентов.* Появление различных площадок интернет-обучения, которые не являются альтернативой высшей школе, но позволяют получить образование в удобном интернет-формате и в значительно более короткие сроки, благодаря чему обучающиеся могут сразу приступить к работе по выбранной профессии,

является серьёзной конкурентной угрозой для классических предпринимательских университетов. Из последних альтернатив можно назвать онлайн-университет востребованных профессий Skillbox; Тинькофф Бизнес разработал бесплатный обучающий онлайн-курс и учебник «Как открыть ИП и запустить бизнес» для начинающих предпринимателей, которые позволяют получить все необходимые знания для запуска своего дела, и многие другие. Компании, предлагающие небольшие интернет-курсы, как и сфера бизнес-образования, более гибки и мобильны по сравнению с системой высшего образования. Они раньше и быстрее реагируют на потребности рынков труда и образования, а также к ожиданиям целевых клиентских групп.

Обобщая роль и влияние выделенных факторов на процесс формирования и продвижения цифрового корпоративного имиджа образовательной организации, следует отметить, что основными драйверами этого процесса на данный момент во многом выступают сами преподаватели, которые в большинстве случаев сами в инициативном порядке и собственными силами формируют и продвигают свой профессиональный имидж и имидж своего вуза в цифровой среде. Примерами могут служить трансляции информации в социальных сетях о ключевых и значимых научных событиях, которые были организованы и проведены самим преподавателем в вузе или просто проходили на площадке университета, комментарии публикаций или исследований на профессиональных интернет-ресурсах и др. Политика вуза в области цифровизации должна быть направлена в том числе на создание необходимых условий для формирования цифрового имиджа преподавателя.

Стратегии формирования цифрового имиджа преподавателя

Рассматривая проблему осознанного использования соцсетей вузовскими преподавателями как инструментом оказания не-

обходимого воздействия на интересантов, следует отметить, что в самом общем виде их можно разделить на три группы:

1) преподаватели, не знакомые с соцсетями и не интересующиеся ими. Это, как правило, «возрастной» преподавательский контингент, нередко воинствующие противники eLearning. Тем не менее под влиянием факторов, характеризующих сегодняшние образовательные реалии (пандемия и безальтернативный переход на «удалёнку»), представители данной группы вынужденно переходят на работу в новой технологической среде, что, безусловно, является для них проявлением профессионального героизма. Однако формировать или расширять своё присутствие в Интернете данные преподаватели не предполагают;

2) преподаватели, использующие социальные сети как инструмент личного целевого общения. Межличностное общение в этом случае является самоцелью, в отличие от делового инструментального общения, являющегося средством достижения требуемой цели. В этом случае речь не идёт о целенаправленном формировании делового имиджа в Интернете, публикации носят спонтанный характер, а их авторы, скорее всего, не задумываются о впечатлении, которое они производят на читателей.

3) преподаватели, присутствующие в соцсетях с определённой целью. Как правило, это формирование/поддержание делового имиджа, профессиональной репутации, создание/повышение статуса эксперта по определённой проблематике, формирование сообщества «друзей» и «подписчиков» с целью распространения какой-либо информации и оказания нужного воздействия, например, побуждения к приобретению учебника, записи на дополнительную образовательную программу и т.д. В наибольшей степени это характерно для бизнес-тренеров и консультантов, которые нередко также являются известными преподавателями вузов.

По очевидным причинам речь пойдёт в основном о преподавателях третьей группы

с целью выявления различных стратегий, посредством которых они осуществляют формирование собственного имиджа в соцсетях. С нашей точки зрения, таких стратегий выделяется четыре:

- стратегия принципиального неприятия;
- стратегия эпизодического присутствия;
- стратегия регулярного присутствия по алгоритму;
- стратегия перманентного присутствия.

Стратегия принципиального неприятия. Эти преподаватели прекрасно разбираются в соцсетях и вообще информационно весьма продвинуты, в отличие от преподавателей первой группы. Но мы не оговорились, отсутствие присутствия в соцсетях – это вполне осознанная стратегия. У человека может быть заведён аккаунт, и он может быть подписан на нужных ему авторов, чтобы регулярно получать информацию, в которой он заинтересован. Однако сам он по тем или иным причинам нигде не публикуется. Как правило, основным аргументом выбора такой стратегии выступает нежелание тратить время на написание постов, отслеживание «лайков», невольно выступающих поглотителями времени, и проставление встречных вежливых «лайков», хотя бы от случая к случаю. И это принципиальная позиция, которая вполне может служить таким элементом персонального имиджа, как игнорирование соцсетей. Примерное позиционирование при этом сводится к следующему: «Кто должен меня знать, тот меня знает, а кто не знает, тому и знать не надо».

Другими причинами может являться боязнь публичности по личным или семейным причинам, страх троллинга и хейта, выражающихся в негативных комментариях, избегание нежелательных ситуаций, когда посты пишутся для одной целевой аудитории, а в комментариях выступает другая. Например, заведующий кафедрой в группе для преподавателей опубликовал интересный методический пост для коллег, а в комментариях

получил кучу запросов от студентов, когда можно сдать курсовую работу.

Стратегия эпизодического присутствия. Данные преподаватели заводят аккаунты в соцсетях с целью публикации реальных новостей из профессиональной жизни, как-то: выход статьи или книги, проведение мастер-класса или выступление на телевидении, сдача профессионального экзамена или вступление в ассоциацию. Но поскольку подобные новости возникают нечасто, публикации таких преподавателей тоже весьма редки. Искусственное создание «новостей» данным кругом преподавателей не практикует. Тем не менее «друзья» и «подписчики» реагируют на публикации весьма активно и при этом дружелюбно. Колких комментариев при реализации данной стратегии практически не бывает, поскольку посты носят нейтральный характер. В случае эпизодического присутствия преподаватели, как правило, не ставят «лайки» другим постам, они просто не следят за публикациями «друзей», поскольку рассматривают своё присутствие в соцсетях как вынужденную неизбежность и ограничивают его исключительно собственными публикациями.

Стратегия регулярного присутствия по алгоритму. Данные преподаватели используют социальные сети как инструмент собственной капитализации и продвижения на рынке образовательных услуг. Основной целью публикаций является формирование имиджа эксперта в определённой области. Для данной стратегии характерен ньюсмейкинг – создание новостей с целью привлечения внимания к человеку и его деятельности в разных областях жизни. При этом тщательно прорабатывается концепция его имиджа, исходя из социальных ролей. Например, этот человек только эксперт в определённой профессиональной области или он ещё к тому же спортсмен или музыкант или любитель кошек? Любит ли он путешествовать? Протекает ли его жизнь в кругу семьи, и он с удовольствием делится этим с «друзьями», или данную сторону жизни он предпочитает не афишировать?

Какие книги он читает, какие фильмы смотрит? И так далее.

Исходя из разработанной концепции имиджа генерируются регулярные новости из жизни человека, при этом тщательно соблюдается баланс его социальных ролей. Например, посты публикуются строго три раза в неделю. Первый пост позиционирует человека как эксперта – публикуется фотография его выступления перед профессиональным сообществом с описанием происшедшего события. Второй пост носит методический характер, а третий посвящается семейному/спортивному/музыкальному/театральному/природному событию. Каждый пост сопровождается фотографией, привлекающей внимание. «Лайки» ставятся строго ограниченному числу статусных «друзей», с которыми следует поддерживать так называемые ритуальные коммуникации для поддержания отношений «на всякий случай».

Стратегия перманентного присутствия. Данная стратегия характерна для преподавателей-экстравертов, которым тесны рамки кабинета/лекционного зала для профессиональной самореализации. В «друзьях» и «подписчиках» у них самая разная аудитория, и, в частности, множество студентов, с которыми они выстраивают коммуникации в сетях. Посты публикуются ежедневно, на любую тему. Активное обсуждение всего и всех приветствуется и поддерживается. Данная группа преподавателей всегда просматривает ленту и активно ставит «лайки» понравившимся постам и фотографиям.

Цифровой имидж преподавателей предпринимательских университетов в социальных сетях

Для анализа текущего состояния формирования цифрового имиджа преподавателей российских предпринимательских университетов на кафедре корпоративной культуры университета «Синергия» было проведено прикладное исследование их «цифрового следа в Интернете» в сравнении с преподавателями зарубежных предпринимательских

университетов. В ходе исследования был проведён анализ сайтов, социальных сетей, информации в сети Интернет.

Гипотезы исследования:

- российский преподаватель в предпринимательском университете в большинстве своём осознанно не занимается формированием собственного цифрового имиджа, таковой формируется спонтанно и не всегда нужным образом;
- предпринимательский университет целенаправленно не занимается формированием имиджа своих научно-педагогических работников.

В ходе исследования были проанализированы топ-20 предпринимательских университетов с наивысшими баллами в рейтинге аналитического центра «Эксперт»³. Информация о профессорско-преподавательском составе бралась с сайтов соответствующих университетов. В выборку попали 10 случайно отобранных преподавателей из каждого университета. Таким образом, в исследуемую выборку попали 200 преподавателей, соотношение мужчин и женщин одинаковое. Запрос формировался через поисковик Google, социальные сети Facebook и ВКонтакте. Площадку Instagram не анализировали в связи со сложностью поиска по реальным именам.

Все вузы из списка имеют официальные аккаунты в социальных сетях Facebook и ВКонтакте, но лишь 85% регулярно их ведут (публикуют посты не реже 1 раза в месяц).

Как показало исследование, основная информация о преподавателе в сети Интернет формируется спонтанно – как констатация участия в различных профессиональных мероприятиях в качестве докладчиков/выступающих и публикационная активность преподавателя. Лишь 10% преподавателей имеют аккаунт в социальных сетях. Это го-

³ Итоговый рейтинг «предпринимательских» университетов // Аналитический центр «Эксперт». URL: <http://www.acexpert.ru/table/2020/itogoviy-reyting-predprinimatelskih-universitetov/?table=32090> (дата обращения 16.06.2021).

ворит о том, что преподаватели не стремятся создать в Интернете собственный имидж эксперта, формировать и развивать свою аудиторию посредством сети, поддерживать с ней контакт. В ходе исследования обнаружилось, что 33% преподавателей предлагают свои услуги в качестве репетиторов. Этот факт, безусловно, отражается на цифровом имидже преподавателей.

Далее исследовалась активность преподавателей предпринимательских университетов в цифровом пространстве за рубежом. Для анализа были выбраны восемь зарубежных предпринимательских университетов (США, Великобритания, Финляндия, Швеция, Израиль, Испания, Швеция). Как такового рейтинга предпринимательских университетов за рубежом нет, рекомендации по отбору вузов были получены в Национальной ассоциации обучения предпринимательству. Анализ проводился по тем же критериям, кроме активности в сети ВКонтакте. Общая информация о «цифровом следе» российских и зарубежных преподавателей в сети Интернет представлена в *таблице*.

Мы видим примерно одинаковую картину по присутствию информации об участии в профессиональных мероприятиях (конференциях, круглых столах, форумах и т.п.) – 86% и 83%. Российские преподаватели чуть более активны, нежели зарубежные преподаватели, в части профессиональных публикаций (статьи, книги). Большое различие наблюдается в отношении активности в сети Facebook (10% российских преподавателей против 50% зарубежных) и наибольшее различие – по наличию персонального сайта. Зарубежные преподаватели активно его используют в профессиональных целях, на таких сайтах есть биография преподавателя, публикации с возможностью просмотра и заказа образовательной или консультационной услуги.

В сети Интернет «сидит» 3/4 населения России – 116 млн человек [16]. 75 млн россиян зарегистрированы в какой-то социальной сети [17]. То есть вся аудитория предпринимательских университетов находится имен-

но там. Для формирования корпоративного цифрового имиджа нужно заниматься в том числе и формированием цифрового имиджа преподавателей университетов, для этого необходимо обучение их соответствующим инструментам, создание мотивационных механизмов для преподавателей. За образец имеет смысл взять инструменты и стратегии, используемые российскими бизнес-тренерами, с необходимой адаптацией. Основная стратегия, которую используют тренеры, – регулярное присутствие по алгоритму: пост экспертный, например, с профессионального мероприятия/события, методический пост, прочий контент – семья, хобби, непрофильное событие. Сайт можно использовать как источник информации об актуальной биографии, библиографии преподавателя, экспертный блог, контакты.

Заключение

Формирование цифрового имиджа необходимо как образовательным организациям, и прежде всего предпринимательским университетам, так и преподавателям, стремящимся укоренить свои позиции на рынке образовательных услуг. Между тем, как показывает наше исследование, вузовские преподаватели в большинстве своём пока такой потребности не ощущают, и на целенаправленное формирование имиджа в соцсетях не готовы, несмотря на активное пребывание в них целевой аудитории. Следует констатировать, что в части информирования заинтересованных об участии в профессиональных мероприятиях, а также о различных профессиональных публикациях преподаватели российских предпринимательских университетов не только не отстают, но даже несколько опережают преподавателей зарубежных вузов. Однако имеет место колоссальное отставание в части создания и продвижения персонального сайта-«визитки». Это говорит о том, что преподаватели предпринимательских университетов не готовы рассматривать себя в качестве «бизнес-единиц» на рынке образовательных услуг и формировать собственный экспертный

Таблица
Активность преподавателей российских и зарубежных предпринимательских вузов в сети Интернет
Table

Activity of Russian and foreign teachers of entrepreneurial universities in the Internet

Критерий	Количество российских преподавателей, %	Количество зарубежных преподавателей, %
Имеют аккаунт в социальной сети Facebook	10	50
Имеют аккаунт в социальной сети ВКонтакте	9	–
Имеют личный сайт	0,5	58
В сети Интернет присутствует информация об участии в профессиональных мероприятиях (конференциях, круглых столах, форумы и т.п.)	86	83
В сети Интернет присутствует информация о различных профессиональных публикациях (статьи, книги)	76	70

имидж безотносительно вуза, в котором они работают, что, на наш взгляд, невыгодно ни преподавателю, ни вузу, в котором он работает. Необходим «перекрёстный PR», когда публикационная активность преподавателя способствует развитию позитивного имиджа вуза, и наоборот: публикации вуза обуславливают формирование позитивного имиджа преподавателей, поскольку это создаёт взаимное усиление и синергетический эффект.

Это отнюдь не означает, что теперь преподаватели должны тратить львиную долю времени на присутствие в соцсетях, бесконечные публикации и всеобъемлющие «лайки». Напротив, разумнее всего соблюдать умеренность в пребывании в соцсетях и публикационной активности, чтобы не сформировать у своей целевой аудитории имидж бездельника и пустослова и не вызвать у неё раздражения и отторжения. Рисуем предположить, что с течением времени «пустые» посты постепенно уйдут в прошлое, поскольку каждым из нас всё больше осознаётся ценность времени как невозобновляемого ресурса, и тратить его на «лайки» и их отслеживание – по меньшей мере неразумно. А полезный контент, работающий на профессиональное развитие, личностный рост и повышение эффективности, безусловно, останется. И существенную роль в его генерации сыграют преподаватели предпринимательских университетов.

Литература

1. *Aitchison C., Harper R., Mirriahi N., Guerin C.* Tensions for educational developers in the digital university: developing the person, developing the product // Higher Education Research and Development. 2020. Vol. 39. No. 2. P. 171–184. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1663155>
2. *Hassan R.* The worldly space: the digital university in network time // British Journal of Sociology of Education. 2017. Vol. 38. No. 1. P. 72–82. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1234364>
3. *Ларионова В.А., Карасик А.А.* Цифровая трансформация университетов: заметки о глобальной конференции по технологиям в образовании Edcrunch Ural // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23. № 3. С. 130–135.
4. *Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В.* ИКТ-инструменты профессиональной деятельности педагога: сравнительный анализ российского и европейского опыта // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 1. С. 25–45. DOI: [10.15507/1991-9468.090.022.201801.025-045](https://doi.org/10.15507/1991-9468.090.022.201801.025-045)
5. *Константинов Г.Н., Филонович С.Р.* Что такое предпринимательский университет // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 49–62.
6. *Кларк Б.Р.* Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2011. 240 с. DOI: <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1997-4>
7. *Deem R.* Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in

- Universities: Is the local dimension still important? // *Comparative Education*. 2001. Vol. 37. No. 1, P. 72–82. DOI: 10.1080/03050060020020408
8. *Etzkowitz H., Webster A., Gebhardt C., Cantisano Terra B.R.* The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm // *Research Policy*. 2000. Vol. 29. No. 2. P. 313–330. DOI: 10.1016/S0048-7333(99)00069-4
 9. *Slaughter S., Leslie L.L.* Academic capitalism. Politics, policies and the entrepreneurial university. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press, 1997. DOI: 10.5860/choice.35-3451
 10. *Rubin Yu.B., Lednev M.V., Mozhbukhin D.P.* Competition Studies: Structuring Competencies in University Entrepreneurship Programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 1. P. 21–33. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-21-33>
 11. *Лукашенко М.А., Добровольская Т.Ю.* Цифровая корпоративная культура предпринимательского университета // *Современная конкуренция*. 2020. Т. 14. № 4 (80). С. 84–94. DOI: 10.37791/1993-7598-2020-14-4-84-94
 12. *Мамаева В.Ю., Мацько В.В.* Теоретико-методологические основы формирования имиджа: исторические и современные аспекты // *Вестник Омского ун-та. Сер. «Экономика»*. 2017. № 3 (59). С. 134–143. DOI: 10.25513/1812-3988.2017.3.134-143
 13. *Раздываха Ю.Ю.* Организационный механизм формирования имиджа высшего профессионального образования российской федерации в условиях рынка: дис. канд. экон. наук. М., 2012.
 14. *Ильина И.Ю.* Самомаркетинг как новая адаптационная стратегия преподавателя вуза // *Экономика образования*. 2016. № 2. С. 54–63.
 15. 10 Digital Skills Teachers Should Have // *Educational Technology and Mobile Learning*. 2016. February 23. URL: <https://www.educatorstechnology.com/2016/02/another-excellent-poster-featuring-10-digital-skills-for-teachers.html> (дата обращения 16.06.2021).
 16. *Johnson J.* Countries with the highest number of internet users as of December 2019 // *Statista*. 2021. January 27. URL: https://www.statista.com/statistics/262966/number-of-internet-users-in-selected-countries/?roistat_visit=601632 (дата обращения 16.06.2021).
 17. *Цифровая экономика: 2019: краткий статистический сборник / Г.И. Абдрахманова, К.О. Вишнеvский, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»*. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 96 с.
- Статья поступила в редакцию 11.04.21*
После доработки 20.05.21
Принята к публикации 29.05.21

References

1. Aitchison, C., Harper, R., Mirriahi, N., Guerin, C. (2020). Tensions for Educational Developers in the Digital University: Developing the Person, Developing the Product. *Higher Education Research and Development*. Vol. 39, no. 2, pp. 171-184, doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1663155>
2. Hassan, R. (2017). The Worldly Space: The Digital University in Network Time. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 38, no. 1, pp. 72-82, doi: <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1234364>
3. Larionova, V.A., Karasik, A.A. (2019). Digital Transformation of Universities: Notes on the Global Conference on Technologies in Education Edcrunch Ural. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 23, no. 3, pp. 130-135. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Noskova, T.N., Pavlova, T.B., Yakovleva, O.V. (2018). ICT Tools of Professional Teacher Activity: A Comparative Analysis of Russian and European Experience. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 22, no. 1, pp. 25-45, doi: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.025-045
5. Konstantinov, G.N., Filonovich, S.R. (2007) What is a Business-Oriented University? *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 49-62. (In Russ.).

6. Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford ; New York : Pergamon Press, 163 p. (Russian edition: transl. by A. Smirnov, ed. by D. Aleksandrov. Moscow, HSE Publ., 2011, 240 p.)
7. Deem R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the Local Dimension Still Important? *Comparative Education*. Vol. 37, no. 1, pp. 7-20, doi: 10.1080/03050060020020408
8. Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., Cantisano Terra, B.R. (2000). The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy*. Vol. 29, no. 2, pp. 313-330, doi: 10.1016/S0048-7333(99)00069-4
9. Slaughter, S., Leslie, L.L. (1997). *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore/London : The Johns Hopkins University Press, doi: 10.5860/choice.35-3451
10. Rubin, Yu.B., Lednev, M.V., Mozhhukhin, D.P. (2019). Competition Studies: Structuring Competencies in University Entrepreneurship Programs. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28. No. 1, pp. 21-33, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-21-33>
11. Lukashenko, M.A., Dobrovolskaya, T.Yu. (2020). Digital Corporate Culture of an Entrepreneurial University. *Sovremennaya konkurentsia = Modern Competition*. Vol. 14, no. 4 (80), pp. 84-94, doi: 10.37791/1993-7598-2020-14-4-84-94 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Mamaeva, V.Yu., Matsko, V.V. (2017). Theoretic and Methodological Basis of Image Formation: Historical and Modern Aspects. *Vestnik Omskogo universiteta. Ser. Ekonomika = Herald of Omsk University. Series "Economics"*. No. 3 (59), pp. 134-143, doi: 10.25513/1812-3988.2017.3.134-143 (In Russ., abstract in Eng.).
13. Razdymakha, Yu.Yu. (2012). *Organizatsionnyy mekhanizm formirovaniya imidzha vysshego professionalnogo obrazovaniya rossiyskoy federatsii v usloviyakh rynka: Avtoref. diss. ... kand. ek. nauk* [Organizational Mechanism for the Formation of the Image of Higher Professional Education in the Russian Federation in the Market Conditions: Cand. Sci. Thesis (Economics)]. Moscow, 188 p. (In Russ.).
14. Ilina, I.Yu. (2016). Self-Marketing as a New Adaptation Strategy for a University Teacher. *Ekonomika obrazovaniya = Economics of Education*. No. 2, pp. 54-63. (In Russ., abstract in Eng.).
15. (2016) 10 Digital Skills Teachers Should Have. *Educational Technology and Mobile Learning*. February 23. Available at: <https://www.educatorstechnology.com/2016/02/another-excellent-poster-featuring-10-digital-skills-for-teachers.html> (accessed: 16.06.2021).
16. Johnson J. (2021). Countries with the highest number of internet users as of December 2019. Statista. January 27. Available at: https://www.statista.com/statistics/262966/number-of-internet-users-in-selected-countries/?roistat_visit=601632 (accessed: 16.06.2021).
17. Abdrakhmanova, G.I., Vishnevskiy, K.O., Gokhberg, L.M. (Eds). (2019). *Tsifrovaya ekonomika: 2019: kratkiy statisticheskiy sbornik* [Digital Economy: 2019: A Brief Statistical Compendium]. Moscow : HSE Publ., 96 p. (In Russ.).

*The paper was submitted 11.04.21
Received after reworking 20.05.21
Accepted for publication 29.05.21*

Системный подход к обучению академическому письму: практический опыт

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-105-116

Абрамова Ирина Евгеньевна – д-р филол. наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков гуманитарных направлений, lapucherabr@gmail.com

Ананьина Анастасия Валерьевна – старший преподаватель, a_ananyina@mail.ru

Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия

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

Аннотация. В статье описан практический опыт реализации экспериментальной модели обучения академическому письму студентов-нелингвистов гуманитарных направлений на трёх уровнях обучения: бакалавриат, магистратура, аспирантура. Необходимость повышения качества отечественных научных публикаций, подаваемых в высокорейтинговые журналы, требует поиска новых эффективных педагогических технологий. Теоретико-методологический анализ, а также результаты эмпирических наблюдений показывают, что основные проблемы, возникающие при написании научных статей русскоязычными авторами, делятся на две категории: выраженный русский акцент, который создаёт межъязыковой барьер и препятствует пониманию, и нарушения академического стиля, которые приводят к возникновению межакадемического барьера. В описываемом исследовании общей продолжительностью 10 лет приняли участие 25 студентов Петрозаводского государственного университета в возрасте от 17 до 28 лет, последовательно прошедших бакалавриат, магистратуру и аспирантуру. На каждом из трёх этапов обучения участники выполняли комплекс заданий, направленный на системное формирование компетенции иноязычного академического письма через создание аннотации к научной статье (уровень бакалавриата), тезисов доклада на конференции (уровень магистратуры) и полноценной научной статьи (уровень магистратуры). Для сбора и обработки данных было проведено анкетирование открытого типа, а также применялись метод наблюдения, экспертное оценивание и методы описательной статистики. Полученные результаты показали, что при использовании системного подхода структурно-стилистические проблемы, возникающие при написании научного текста на английском языке, можно эффективно устранить к моменту окончания обучения. Однако сложности, связанные с проявлениями русского акцента в письменном англоязычном дискурсе, характеризуются большей степенью резистентности. Делается вывод, что систематическое развитие навыков академического письма на английском языке позволит преодолеть барьеры, препятствующие интернационализации российской науки.

Ключевые слова: академическое письмо, академический дискурс, межъязыковой барьер, межакадемический барьер

Для цитирования: Абрамова И.Е., Ананьина А.В. Системный подход к обучению академическому письму: практический опыт // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 105-116. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-105-116

Systematic Approach to Teaching Academic Writing: Practical Experience

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-105-116

Irina E. Abramova – Dr. Sci. (Philology), Assoc. Prof., lapucherabr@gmail.com

Anastasia V. Ananyina – Senior Lecturer, a_ananyina@mail.ru

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Address: 33, Prospect Lenina, Petrozavodsk, 185910, Russian Federation

Abstract. The article describes the practical implementation of an experimental model for teaching academic writing to non-linguistic students of humanities at three levels of higher education. Improving the quality of domestic scientific publications submitted to high-ranking journals requires new effective pedagogical technologies. Theory and methodology analysis, as well as empirical observations show that the problems faced by Russian-speaking authors of academic texts can be divided into two categories: strong Russian accent that creates the language barrier and hinders understanding, and flawed academic style that leads to the cross-cultural academic barrier. The described ten-year study involved 25 students of Petrozavodsk State University, aged 17 to 28, who subsequently completed bachelor's, master's and postgraduate programs. At each of the three stages, the participants completed a set of tasks aimed at consistent and systematic formation of academic writing competence through writing abstracts (bachelors), conference proceedings (master's students) and full-text academic articles (postgraduate students). To collect and process the data, the researchers used an open-ended questionnaire, the observation method, expert assessment, and descriptive statistics. The study results showed that the systematic approach helps to effectively eliminate structural and stylistic writing problems over the course of studies. However, the difficulties associated with the manifestation of the Russian accent in written English-language academic discourse are more resistant. The authors make the conclusion that the systematic development of academic writing skills in English will help to overcome obstacles for the internationalization of Russian science.

Keywords: academic writing, academic discourse, language barrier, cross-cultural academic barrier

Cite as: Abramova, I.E., Ananyina, A.V. (2021). Systematic Approach to Teaching Academic Writing: Practical Experience. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 105-116, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-105-116 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Общее число публикаций, проиндексированных в международных наукометрических базах, даёт представление о месте

страны в научном мире. Следовательно, повышение публикационной активности российских учёных укрепляет положение РФ на глобальном исследовательском рынке. Та-

кая задача ставится государством в национальных программах «5-100» и «Наука», согласно которым к 2024 г. РФ должна войти в первую пятёрку стран по приоритетным областям науки¹, двукратно увеличив число публикаций в авторитетных изданиях. Согласно официальным данным, с 2003 по 2019 гг. количество статей в базе Scopus увеличилось в 2,6 раза, а в базе WoS Россия заняла 15-е место среди 223 стран². Однако улучшение количественных показателей не всегда означает повышение качества, что подтверждает проведённый авторами критический анализ, выявивший следующие проблемы.

- Ужесточение публикационных требований крупнейших журналов в связи с лавинообразным ростом объёма научной информации.

- Отставание России от других развивающихся стран по общему числу научных публикаций WoS и Scopus: по этому показателю Индия и Китай превосходят РФ в три и восемь раз соответственно³.

- Небольшое число статей (20%) российских учёных в высокорейтинговых журналах из первого квартала Scopus. Доля таких публикаций у Ирана и Бразилии, которые соседствуют с РФ по рейтингу Scopus, составляет 35% и 40% соответственно⁴.

¹ Паспорт национального проекта «Наука» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам). URL: <http://base.garant.ru/72192484/> (дата обращения: 05.06.2021)

² Публикационная активность России: что говорят Scopus и Web of Science? // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 2019. 5 апреля. URL: <https://www.5top100.ru/news/100908/> (дата обращения: 05.06.2021)

³ Kasyanov P. Russian Academic Publishing Landscape // Higher education in Russia and Beyond. 2017. No. 1 (11). URL: [https://herb.hse.ru/en/2017--1\(11\).html](https://herb.hse.ru/en/2017--1(11).html) (дата обращения 17.01.2021)

⁴ Российская наука в Scopus и WoS: количество или качество // Indicator. 2019. 8 февраля. URL: <https://indicator.ru/engineering-sci->

- Преобладание в журналах Scopus и WoS публикаций российских учёных по числительным наукам, энергетике, физике и химии при малом количестве англоязычных статей по гуманитарным исследованиям⁵.

Очевидно, что повышение качества публикаций отечественных учёных в международных журналах остаётся одной из приоритетных задач для российской науки. Соответственно, остро востребованы эффективные педагогические технологии, направленные на улучшение академической грамотности в англоязычном письменном дискурсе, которые можно массово внедрить в процесс обучения студентов нелингвистических специальностей. Цель статьи – описать эксперимент по реализации трёхуровневой модели обучения академическому письму студентов-нелингвистов и проанализировать полученные результаты. Для достижения цели были сформулированы исследовательские вопросы:

1) с какими типичными трудностями сталкиваются студенты при необходимости написания англоязычной научной статьи?

2) каким образом внедрение трёхуровневой системы обучения академическому письму влияет на устранение этих трудностей и повышение качества письменных текстов?

Теоретико-методологические обоснования

Проблема обучения академическому письму билингвов привлекает внимание специалистов во всём мире. Однако анализ научных публикаций выявляет принципиальные различия между зарубежными и отечественными подходами в этой области.

<ence/rossijskaya-nauka-v-scopus-i-wos-kolichestvo-ili-kachestvo.htm> (дата обращения: 05.06.2021)

⁵ Необъявленный чемпионат мира по научным публикациям – 2019: Китай обогнал США, Россия вошла в десятку // Indicator. 2020. 15 июля. URL: <https://indicator.ru/humanitarian-science/neob-yavlenniy-chempionat-mira-po-nauchnym-publikacijam.htm> (дата обращения 05.06.2021)

Российские специалисты преимущественно исследуют языковые и речевые ошибки в текстах, выделяя в качестве отдельных категорий лексические, грамматические, стилистические и структурные нарушения [1; 2] либо ошибки на уровне слова, словосочетания, предложения и текста [3]. Подобные отклонения от нормы могут быть обусловлены низким уровнем владения языком и интерференцией со стороны родного языка, что проявляется в виде иностранного акцента, который может затруднять понимание письменного текста – т.е. создавать *межязыковой барьер*.

В ряде работ предлагается выполнять пропедевтические задания, репродуктивные упражнения на подстановку лексических единиц и трансформацию грамматических конструкций с использованием типовых образцов из аутентичных текстов, а затем переходить к созданию собственного текста [4; 5]. Такой интерес отечественных специалистов к ошибкам понятен, поскольку при обучении академическому письму преподаватели-носители языка объективно могут повлиять только на форму подачи научной информации. Однако это подтверждает тот факт, что большинство российских педагогов учат академическому письму в рамках текстоцентрической парадигмы [6], рассматривая процесс создания текста как воспроизведение определённых языковых и речевых образцов [7]. В этом случае преподаватель, как правило, единолично оценивает качество работы, что противоречит концепции студентоцентрированного обучения.

Текстоцентрический подход отличается от позиций многих зарубежных исследователей, которые предлагают два основных способа обучения академическому письму: 1) учитывать и воспроизводить жанровые особенности разных типов академического текста (*genre-based approach*) [8]; 2) исходить из того, что создание научного текста представляет собой процесс развёртывания академического дискурса (*discourse-based approach*) [9]. В первом случае внимание уде-

ляется не только лексическим, грамматическим и стилистическим жанровым особенностям, но и коммуникативному намерению автора, а также логической организации и структуре текста. В свою очередь, при использовании дискурсивного подхода обучение фокусируется на таких прагматических характеристиках, как конкретная коммуникативная ситуация, целевая аудитория, связность, понятность, средства выражения позиции автора [10]. Такое обучение обеспечивает большую самостоятельность учащихся при написании текста. Именно в процессе развёртывания академического дискурса не только студенты, но и отдельные учёные совершают ошибки, связанные с нарушением логики изложения, отсутствием формальных связей между предложениями, нехваткой аргументации. Это приводит к возникновению *межакадемического барьера*, обусловленного отличиями русскоязычного академического дискурса от тех «риторических и публикационных конвенций, которые лежат в основе глобальной научной коммуникации» на английском языке [11].

Преимущество распространённого на Западе дискурсивного подхода к обучению письму заключается в том, что его установки соответствуют реальным требованиям к публикациям в журналах Scopus и WoS. Анализ этих требований, а также рекомендаций редакторов ведущих изданий показывает, что хороший уровень английского языка является лишь одним из условий публикации. В качестве основных причин отклонения статей редакторы называют отсутствие необходимых структурных элементов, несоблюдение требований к оформлению, несоответствие статьи целям журнала, неполноте представления данных, несоответствие выводов заявленным целям, нарушение логики, некачественное описание методов и процедуры исследования, неактуальность исследования⁶.

⁶ См. перечень основных причин отказа в публикации научной статьи в изданиях, индексируемых в базе данных Springer: Common reasons for rejection // Springer. URL: <https://www.springer>.

Возникновение этих проблем обусловлено наличием межакадемического барьера, который проявляется в национальной специфике выбора дизайна статьи, оформления обзора литературы и дискуссии, подачи результатов и не всегда позволяет учёному создавать конкурентный научный текст. Отсутствие языковых и речевых ошибок в тексте статьи также является одним из обязательных условий для публикации, однако это требование, как правило, стоит в конце списка и сводится к тому, чтобы качество англоязычного текста было достаточным для его понимания.

Несмотря на то, что крупнейшие западные издательства ежегодно выпускают большое количество учебников по академическому письму, опыт их использования в вузах РФ демонстрирует недостаточную эффективность, поскольку их пишут носители английского языка для обучения либо других носителей, либо «усреднённых иностранцев» без учёта национально обусловленных социокультурных, научных и образовательных контекстов отдельных стран [12]. При этом распространённая рекомендация авторитетных журналов по устранению лингвистических недостатков статей, написанных билингвами, сводится к тому, чтобы привлекать носителей языка в роли переводчиков. Такая позиция, определяемая как «*native speakerism*» [13], базируется на догме, что высокое качество английского текста может обеспечить только носитель языка. Однако данное утверждение противоречит набирающей популярность концепции о национальных вариантах английского языка (*World Englishes*) и не учитывает современные реалии научного общения, в которых учёные разных стран стремятся сохранить национальную идентичность в своих публикациях при условии их соответствия дискурсивным нормам английского языка [14].

[com/gp/authors-editors/authorandreviewertutorials/submitting-to-a-journal-and-peer-review/what-is-open-access/10285582](https://www.com/gp/authors-editors/authorandreviewertutorials/submitting-to-a-journal-and-peer-review/what-is-open-access/10285582) (дата обращения: 05.06.2021)

Формулировка проблемы

Проведённый анализ позволил выявить, что, несмотря на большое количество публикаций, ощущается нехватка системности в обучении академическому письму именно русскоязычных студентов нелингвистических специальностей, направленному на повышение качества англоязычных текстов. В определённой степени устранить эту проблему позволяет предложенный авторами статьи методический подход, предполагающий организацию поэтапной работы по обучению академическому письму на трёх уровнях высшего образования: бакалавриат, магистратура и аспирантура.

Для того чтобы учесть специфику трудностей, с которыми сталкиваются именно русскоязычные учёные, было проведено формализованное анкетирование открытого типа среди аспирантов и молодых учёных ПетрГУ гуманитарных направлений подготовки (N=30). Им было предложено ответить на вопрос: «Что представляет для Вас наибольшую сложность при написании англоязычной научной статьи с формальной (т.е. структурной и языковой) точки зрения?». Было выявлено, что наибольшему числу респондентов (26,7%) сложно подбирать адекватные формулировки на английском языке, что приводит к искажению исходного смысла. Около 23% опрошенных указали на трудности с поиском корректных терминов и понятий. При этом 20% респондентов отметили, что им мешает заметный русский акцент. Кроме того, 13,3% информантов испытывают затруднения со стилем. Реже всего упоминались нарушения логики (10%) и структурирования статьи (6,7%). Полученные данные были учтены специалистами ПетрГУ при разработке экспериментальной модели обучения письму.

Трёхуровневая модель обучения академическому письму. На уровне *бакалавриата* основная цель заключается в обучении написанию англоязычной аннотации, поскольку именно она позволяет читателю принять решение о необходимости прочтения статьи.

Сначала студенты выполняют анализ 10–15 аннотаций к статьям из журналов Scopus и WoS, чтобы сравнить общие требования русскоязычного и англоязычного научных дискурсов, а также выявить различия в средствах выражения модальности, авторской оценки, достижения объективности, снижения категоричности и привлечения читательского внимания. В процессе работы обучающиеся составляют глоссарии общенаучных клише и слов-связок, изучают основные приёмы формулировки названий статей и требования к выбору ключевых слов.

Далее бакалавры практикуются в составлении аннотаций по своей специальности согласно следующему алгоритму: 1) составление плана аннотации с учётом требований к англоязычным публикациям; 2) написание аннотации к статье по теме своего исследования на русском языке; 3) адаптация русскоязычной аннотации для перевода на английский язык (с использованием инструментов машинного перевода); 4) перевод и последующее редактирование; 5) взаимное рецензирование аннотаций.

На уровне *магистратуры* перед студентами ставится цель научиться писать тезисы доклада или мини-статью для сборника материалов конференций, индексируемых в базах Scopus и WoS. Умение хорошо ориентироваться в редакционной политике международных журналов, учитывать их специфику, а также отбирать научные статьи для литературного обзора чрезвычайно важно для молодого учёного [15], поэтому на данном этапе каждый магистрант делает подборку англоязычных статей по теме своего исследования. Далее готовится устный анализ этих статей по следующей схеме: характеристика журнала и его редакционной политики, научные интересы и достижения автора статьи, дизайн статьи, особенности выбора методов исследования и сбора данных, способ визуализации результатов, логичность и обоснованность выводов, ясность изложения, научный стиль. Такой вид работы направлен на профилактику лингво-

культурных проблем и преодоление межкаademicеского барьера.

Затем магистранты пишут тезисы к своему докладу или небольшую статью по стандартному шаблону для сборника материалов конференции Scopus или WoS⁷. Алгоритм выполнения заданий на этом этапе включает: 1) изучение требований конкретного журнала, 2) поиск качественных журналов и «аналоговых» текстов, 3) составление плана и глоссариев, 4) написание научного текста на русском языке, 5) предредактирование (адаптация), 6) перевод научного текста; 7) постредактирование и оформление; 8) взаимное рецензирование.

Основная задача завершающего этапа обучения в *аспирантуре* – научить молодых учёных писать научную статью, в которой на английском языке представлены результаты их диссертационного исследования. Статья пишется с учётом требований конкретного научного журнала, индексируемого в наукометрических базах. Особое внимание уделяется окончательному формированию авторского научного стиля, так как именно он характеризует качество рукописи, что влияет на её оценку в ходе процесса рецензирования. Все аспиранты представляют пробный вариант полнотекстовой научной статьи. Обязательным элементом является взаимное рецензирование статей друг друга, а также подготовка устного доклада по материалам статьи и выступление с ним на ежегодной конференции ПетрГУ для молодых учёных.

Таким образом, моделируется академическая среда, погружение в которую помогает учащимся формировать научный стиль, преодолевая межъязыковой и межкаademicеский барьеры. Поэтапное включение в курс обучения разных заданий позволяет студентам наглядно увидеть, что все виды научного текста (аннотация, тезисы доклада, статья)

⁷ См. стандартный шаблон издательства Atlantis Press: Template papers Atlantis Press. URL: <http://iceri2019.uny.ac.id/content/template-papers-atlantis-press> (дата обращения: 05.06.2021)

Таблица 1

Проблемы и способы их решения на трёх этапах обучения студентов-нелингвистов написанию англоязычного научного текста

Table 1

Problems and solutions for different stages of academic writing teaching to non-language students

Задачи этапа обучения	Проблема	Способ решения
Бакалавриат: учимся писать аннотации к научным статьям		
Выработка академического стиля (начальный уровень)	Отсутствие обязательных структурных элементов	Анализ аннотаций с определением функции каждого предложения
	Трудности с использованием общенаучных клише и ключевых терминов	Составления глоссария общенаучных клише; формирование терминологического ядра
	Нарушение логики изложения	Составление собственной аннотации по методу пирамиды и перевёрнутой пирамиды
	Игнорирование различий между устным и письменным дискурсом	Устранение элементов устного стиля из аннотации
	Некорректное оформление аннотации	Оформление аннотации в соответствии с единым англоязычным образцом
Профилактика русского акцента (начальный уровень)	Некорректные формулировки	Исправление лексических и грамматических ошибок в соответствии с указаниями преподавателя
	Нарушение лексической сочетаемости	Обучение работе с системами контекстного перевода и корпусными словарями
	Перенос слов и конструкций из родного языка в английский текст	Освоение навыков предредактирования: адаптация русского текста для перевода на английский язык по заданному алгоритму
Магистратура: учимся писать тезисы к научной конференции		
Выработка академического стиля (основной уровень)	Отсутствие обязательных структурных элементов в тезисах	Анализ обязательных структурных элементов англоязычных тезисов из сборников материалов конференций Scopus и WoS
	Затруднения при использовании научных терминов и понятий	Составление глоссария общенаучных и специальных клише, списка терминов из тезисов докладов по теме диссертации
	Неумение обосновать актуальность и сформулировать цель/исследовательский вопрос	Анализ подходов к обоснованию актуальности и цели исследования в тезисах докладов
	Нарушение логики и хронологии изложения	Анализ подходов к логике и хронологии изложения в тезисах
	Игнорирование различий между устным и письменным дискурсом	Написание тезисов доклада для сборника и подготовка соответствующего устного доклада для конференции ПетрГУ
	Некорректное оформление тезисов	Анализ требований к оформлению материалов конференций Scopus и WoS
Профилактика русского акцента (основной уровень)	Некорректные/непонятные формулировки	Анализ англоязычных тезисов докладов, подбор корректных формулировок
	Нарушение лексической сочетаемости	Углублённая работа с системами контекстного перевода и корпусными словарями
	Перенос слов и конструкций из родного языка в английский текст	Адаптация русскоязычного текста для последующего перевода: устранение неоднозначных прочтений, оптимизация структуры и упрощение текста

Аспирантура: учимся писать научные статьи		
Выработка академического стиля (итоговый уровень)	Отсутствие отдельных структурных элементов	Анализ структурных элементов англоязычных статей по теме диссертации из журналов баз Scopus, WoS
	Затруднения при описании методов исследования и разграничения разделов «Discussion» и «Conclusions»	Анализ статей для выявления различий между разделами «Discussion» и «Conclusions» и составления глоссария формулировок
	Игнорирование различий между устным и письменным текстами	Написание статьи по теме диссертации и подготовка устного доклада для конференции ПетрГУ
	Некорректное оформление	Анализ требований к оформлению статей из журналов баз Scopus и WoS
Профилактика русского акцента (итоговый уровень)	Некорректные формулировки	Корректировка формулировок с помощью приёма «обратного перевода» и инструментов машинного перевода
	Нарушение лексической сочетаемости	Работа с системами контекстного перевода и корпусными словарями
	Перенос слов и конструкций из родного языка в английский текст	Корректировка выявленных «русских» выражений и грамматических конструкций

имеют схожую структуру и логику подачи материала. Благодаря этому формируется единая англоязычная «академическая картина мира» – т.е. представление об академическом дискурсе как об особой системе конструирования и трансляции научных знаний.

Ниже в *таблице 1* представлен перечень проблем межакадемической письменной коммуникации, с которыми участники должны были справиться в ходе эксперимента, и способы их преодоления.

Материалы и методы

В описываемом исследовании общей продолжительностью 10 лет приняли участие 25 студентов (N=25) нелингвистических направлений подготовки ПетрГУ, последовательно прошедших все три этапа обучения академическому английскому. Возраст испытуемых составлял от 17 до 28 лет; гендерный фактор не учитывался. Уровень владения языком определялся по результатам стандартного тестирования и варьировался от Pre-Intermediate на момент обучения в рамках бакалавриата до Advanced на момент обучения в аспирантуре. Курс по академическому письму для бакалавров составил 68 часов, для магистрантов – 64 часа, для аспирантов – 58 часов.

После завершения каждого из этапов обучения двумя экспертами (лингвистами-переводчиками с опытом англоязычных публикаций) проводилось слепое рецензирование студенческих работ, которое показало, что все участники в разной мере сталкивались с проблемами, озвученными молодыми учёными в ходе предварительного анкетирования (см. выше). Кроме того, были зафиксированы дополнительные сложности, которые в реальной ситуации привели бы к тому, что англоязычная статья не была бы принята в печать. По итогам рецензирования эксперты заполняли для каждого из учащихся протокол, содержащий перечень проблем, и указывали наличие или отсутствие конкретной проблемы с использованием дихотомической системы оценивания: оценка «Да» означала наличие проблемы, а оценка «Нет» – её отсутствие.

Результаты исследования

В результате оценивания работ двумя экспертами (Э1 и Э2) было установлено, что по окончании первого этапа обучения от 80 до 84% бакалавров испытывали затруднения с логикой изложения, а от 76 до 84% студентов не могли избавиться от заметного русского акцента в тексте аннотаций. Сопоставительный анализ динамики устранения

Таблица 2

Динамика устранения проблем при создании англоязычных научных текстов в ходе
экспериментального обучения (%)

Table 2

Gradual eradication of academic writing problems during the experimental teaching program (%)

Проблемы при написании англоязычного научного текста	Бакалавры		Магистранты		Аспиранты	
	Э1	Э2	Э1	Э2	Э1	Э2
Межязыковой барьер						
Наличие русского акцента: некорректные формулировки	76	84	52	64	28	32
Наличие русского акцента: некорректный выбор лексики и/или грамматических конструкций	80	76	56	60	24	28
Сложности в адаптации научного текста для перевода на английский язык	72	76	40	44	16	20
Межакадемический барьер						
Нарушение логики изложения	84	80	56	60	16	12
Некорректное описание методов исследования	76	72	36	40	8	8
Неумение обосновать актуальность исследования и сформулировать цель	72	68	32	36	4	4
Неучёт различий письменного и устного текстов	64	60	32	28	0	0
Несоблюдение структуры	60	60	16	20	0	0

трудностей на каждом из этапов обучения представлен в *таблице 2*.

Согласно таблице 2 неумение адаптировать текст для перевода на английский язык с учётом дискурсивных и социокультурных различий, а также корректно описывать методы своего исследования продемонстрировали от 72 до 76% бакалавров. Сложности с обоснованием актуальности исследования и формулировкой цели, по мнению экспертов, испытывали от 68 до 72% информантов. Больше половины студентов не смогли провести чёткого различия между письменным и устным научным дискурсом, а также корректно структурировать аннотацию.

На следующих этапах обучения в магистратуре и в аспирантуре участникам эксперимента удалось достичь наибольших успехов в преодолении межакадемического барьера. По мнению экспертов, от 16 до 20% магистрантов столкнулись со сложностью при структурировании научного текста, но к концу обучения в аспирантуре проблема была преодолена. Если трудности с разграничением письменного и устного дискурсов испытывали от 28

до 32% магистрантов, то по окончании третьего этапа эксперимента обучающиеся легко справлялись с этой задачей. Положительную динамику информанты продемонстрировали в устранении таких проблем, как неумение обосновать актуальность и сформулировать цель (от 32 до 36% магистрантов и только 4% аспирантов), некорректное описание методов исследования (от 36 до 40% магистрантов и 8% аспирантов, соответственно) и нарушение логики изложения (от 56 до 60% магистрантов и от 13 до 16% аспирантов).

Сложности в преодолении русского акцента оказались более резистентными. По оценкам экспертов, после завершения соответствующего этапа обучения от 40 до 44% магистрантов и от 16 до 20% аспирантов не смогли полностью адаптировать научный текст для перевода с учётом всех особенностей англоязычного научного дискурса. Более половины магистрантов не смогли избавиться от интерферирующего влияния русского языка при выборе оптимальных лексико-грамматических средств английского языка (от 52 до 64%), а также при фор-

мулировании фраз и предложений (от 56 до 60%); эти же проблемы сохранились в определённой степени и в аспирантуре.

Полученные результаты позволяют дать следующие ответы на обсуждаемые в статье вопросы:

1. Типичные трудности, которые испытывают студенты при написании научного текста, условно делятся на две подгруппы: 1) нарушения академического стиля, создающие межакадемический барьер; 2) ошибки, которые приводят к появлению русского акцента.

2. К концу срока обучения удаётся ликвидировать следующие межакадемические проблемы: нарушение логики изложения, некорректное описание методов, неумение обосновать актуальность исследования и сформулировать его цель, отсутствие стилистического единства, несоблюдение структуры научного текста.

3. Такие проблемы, как недостаточная адаптация научного текста для перевода на английский язык, некорректный выбор лексики и грамматических конструкций, сохраняются у части билингвов и по окончании срока обучения по объективным причинам, что способствует сохранению русского акцента в определённой степени.

4. Применение системного подхода при обучении академическому письму позволяет более эффективно сформировать у студентов-нелингвистов коммуникативную компетенцию в письменной академической речи, а также устранить большую часть сложностей, возникающих при написании научного текста.

Заключение

Данное исследование проводилось в русле дискуссии о необходимости развития отечественной методологии англоязычного академического письма⁸ в условиях перехода к информационному обществу, в котором особое значение приобретает проблема преодоления

⁸ См. подборку статей в рубрике «Академическое письмо» в журнале «Высшее образование в России» (2011–2017 гг.). URL: <http://www.vovr.ru/clubitr.html> (дата обращения: 06.06.2021)

межакадемического барьера и повышения доступности научной информации. Интерес к этой теме привёл к созданию центров академического письма в отдельных вузах РФ и открытию Российского консорциума центров письма в 2016 г. Однако определённая разобщённость вузов, ориентированность на уже состоявшихся учёных, а не на студентов и аспирантов, а также прямое заимствование опыта англоязычных стран без учёта национальной специфики приводят к тому, что эти меры оказываются недостаточными для широкого внедрения академического письма в систему высшего образования РФ. В этой связи более эффективным представляется решение, предусматривающее моделирование вузовской научной иноязычной среды, в которой студенты могут учиться грамотно описывать результаты своих исследований, аргументированно отстаивать собственное мнение, принимать конструктивную критику. В настоящее время в ряде зарубежных публикаций описываются экспериментальные проекты по созданию такой среды с помощью студенческих коллабораций [16] и цифровых технологий [17]. Одной из важных характеристик иноязычной академической среды в вузе является её ориентация на реальную исследовательскую деятельность и публикационную практику. Такой системный подход помогает учащимся осознать важность умения встраиваться в инокультурную научную парадигму без потери национальной специфики, что в конечном итоге обеспечит продвижение российской науки на мировом рынке.

Литература

1. Добрынина О.Л. Пропедевтика ошибок при написании англоязычной авторской аннотации к научной статье // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 42–50. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/241/191> (дата обращения: 06.05.2021).
2. Дугарцывренова В.А. Трудности обучения иноязычному академическому письму // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 106–112. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/456/406> (дата обращения: 06.05.2021).

3. Шимановская Л.А. Анализ типичных ошибок в аннотациях на английском языке к научным статьям по проблемам инженерной экологии // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 24. С. 240–244.
4. Болсуновская А.М., Рыманова И.Е. Академическое письмо: проблемы и пути решения при обучении студентов инженерных специальностей // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 77–85. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-77-85>
5. Ерёмкина В.М. Особенности обучения написанию аннотаций на английском языке // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2016. Т. 11. № 6. С. 86–92. DOI: [10.21209/2308-8796-2016-11-6-86-92](https://doi.org/10.21209/2308-8796-2016-11-6-86-92)
6. Чуйкова Э.С. Академическое письмо: какое содержание актуально для России? // Высшее образование в России. 2016. № 12 (207). С. 59–67. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/903/824> (дата обращения: 06.05.2021).
7. Matsuda P.K. Process and Post-Process: A Discursive History // Journal of Second Language Writing. 2003. Vol. 12. Issue 1. P. 65–83. DOI: [10.1016/S1060-3743\(02\)00127-3](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00127-3)
8. Cheng An. Examining the “Applied Aspirations” in the ESP Genre Analysis of Published Journal Articles // Journal of English for Academic Purposes. 2019. Vol. 38. P. 36–47. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.12.005>
9. Ivanič R. Discourses of Writing and Learning to Write // Language and Education. 2004. Vol. 4. Issue 3. P. 220–245. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
10. Обдалова О.А. Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2018. № 44. С. 279–305. DOI: [10.17223/19996195/44/18](https://doi.org/10.17223/19996195/44/18)
11. Короткина И.Б. Английский язык для научно-публикационных целей как новое направление педагогических исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 4 (52). С. 115–130.
12. Weier Ye. Overview of Academic Writing in China: A Response to Wesley O’Morrow’s Materials Review, “Texts in Context: Textbook Choice in an Evolving ELT Environment” // NYS TESOL Journal. 2018. Vol. 4. No. 1. P. 66–73. URL: <http://journal.nystesol.org/january2018/8WeierYe.pdf> (дата обращения: 06.05.2021).
13. Holliday A., Aboshiba P., Swan A. (Eds.). (En) Countering Native-speakerism: Global Perspectives. Series: Palgrave Advances in Language and Linguistics. London: Palgrave Macmillan, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137463500>
14. Chovanec J. Written Academic Discourse in English: From Local Traditions to Global Outreach // Brno Studies in English. 2012. No. 38(2). P. 5–16. DOI: [10.5817/BSE2012-2-1](https://doi.org/10.5817/BSE2012-2-1)
15. Snyder H. Literature Review as a Research Methodology: An Overview and Guidelines // Journal of Business Research. 2019. Vol. 104. P. 333–339. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
16. Moradi M., Karimpour Z. The Effect of Online Peer Feedback on the Academic Writing Ability of Iranian EFL Learners // International Education Studies. 2012. Vol. 5. No. 2. P. 113–117. DOI: [10.5539/ies.v5n2p113](https://doi.org/10.5539/ies.v5n2p113)
17. Tonogbanua J.R. Exploring Collaborative E-Portfolio Project for Teaching and Learning Academic Writing // Asian EFL Journal. 2018. Vol. 20. Issue 12. P. 173–193. URL: <https://www.elejournals.com/asian-efl-journal/the-asian-efl-journal-quarterly-volume-20-issue-12-3-december-2018/> (дата обращения: 06.05.2021).

Статья поступила в редакцию 20.02.21

Принята к публикации 15.03.21

References

1. Dobrynina, O.L. (2015). Propaedeutics of Errors in Abstracts of Papers Written in Russian. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 42–50. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/241/191> (accessed 06.05.2021) (In Russ., abstract in Eng.).
2. Dugartsyrenova, V.A. (2016). Issues and Challenges in Teaching Academic Writing to Non-Native English Speakers: The Case of HSE. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 106–112. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/456/406> (accessed: 17.01.2021) (In Russ., abstract in Eng.).

3. Shimanovskaya, L.A. (2013). Analysis of Typical Errors in Abstracts Written in the English Language Abstracts of Research Papers on Engineering Ecology. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta = Bulletin of Kazan Technological University*. Vol. 16, no. 24, pp. 240-244. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Bolsunovskaya, L.M., Rymanova, I.E. (2020). Academic Writing: Difficulties and Possible Solutions for Engineering Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 77-85, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-77-85> (In Russ., abstract in Eng.).
5. Eremina, V.M. (2016). Some Features of Teaching Writing Abstracts in English. *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya = Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series: Professional Education, Theory and Methodology of Education*. Vol. 11, no 6, pp. 86-92, doi: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-86-92 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Chuikova, E.S. (2016). Academic Writing: Relevant Content for Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (207), pp. 59-67. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/903/824> (accessed 06.05.2021) (In Russ., abstract in Eng.).
7. Matsuda, P.K. (2003). Process and Post-Process: A Discursive History. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 12, issue 1, pp. 65-83, doi: 10.1016/S1060-3743(02)00127-3
8. Cheng, An. (2019). Examining the "Applied Aspirations" in the ESP Genre Analysis of Published Journal Articles. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 38, pp. 36-47, doi: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.12.005>
9. Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*. Vol. 4, issue 3, pp. 220-245, doi: <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
10. Obdalova, O.A. (2018). Cognitive-Discursive Technology in Teaching Foreign Language Intercultural Communication. *Yazyk i Kul'tura = Language and Culture*. No. 44, pp. 279-305, doi: 10.17223/19996195/44/18 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Korotkina, I.B. (2018). English for Research Publication Purposes as a New Field of Educational Studies. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Russian and Foreign Pedagogics*. Vol. 1, no. 4 (52), pp. 115-130. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Weier, Ye. (2018). Overview of Academic Writing in China: A Response to Wesley O'Morrow's Materials Review, "Texts in Context: Textbook Choice in an Evolving ELT Environment". *NYS TESOL Journal*. Vol. 4, no. 1, pp. 66-73. Available at: <http://journal.nystesol.org/january2018/8WeierYe.pdf> (accessed 06.05.2021).
13. Holliday, A., Aboshiha, P., Swan, A. (Eds.). (2015). *(En)Countering Native-speakerism: Global Perspectives*. Series: Palgrave Advances in Language and Linguistics. London: Palgrave Macmillan, 226 p., doi: <https://doi.org/10.1057/9781137463500>
14. Chovanec, J. (2012). Written Academic Discourse in English: From Local Traditions to Global Outreach. *Brno Studies in English*. No. 38(2), pp. 5-16, doi: 10.5817/BSE2012-2-1
15. Snyder, H. (2019). Literature Review as a Research Methodology: An Overview and Guidelines. *Journal of Business Research*. Vol. 104, pp. 333-339, doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
16. Moradi, M., Karimpour, Z. (2012). The Effect of Online Peer Feedback on the Academic Writing Ability of Iranian EFL Learners. *International Education Studies*. Vol. 5, no. 2, pp. 113-117, doi: 10.5539/ies.v5n2p113
17. Tonogbanua, J.R. (2018). Exploring Collaborative E-Portfolio Project for Teaching and Learning Academic Writing. *Asian EFL Journal*. Vol. 20, issue 12, pp. 173-193. Available at: <https://www.elejournals.com/asian-efl-journal/the-asian-efl-journal-quarterly-volume-20-issue-12-3-december-2018/> (accessed 06.05.2021).

*The paper was submitted 20.02.21
Accepted for publication 15.03.21*

Практические аспекты формирования академической грамотности в вузе

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-117-127

Агеенко Наталия Владимировна – канд. пед. наук, доцент, L-2402@yandex.ru

Меньшенина Светлана Григорьевна – канд. пед. наук, доцент, menshenina.mail@mail.ru

Доброва Виктория Вадимовна – канд. психол. наук, доцент, e-mail: victoria_dob@mail.ru

Лабзина Полина Глебовна – канд. пед. наук, доцент, labzinapg@mail.ru

Самарский государственный технический университет, Самара, Россия

Адрес: 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244

Аннотация. Глобальное развитие науки определяет требования к осуществлению эффективной международной коммуникации, что предполагает развитие академической грамотности исследователя. Иноязычная коммуникация в профессиональной академической среде требует владения языком академического дискурса. Для формирования академического дискурса как составляющей академической грамотности решающее значение имеют навыки академического письма. Высшие учебные заведения признают необходимость создания курсов академического письма, разработки их содержания и определения их места в учебных планах. Следуя запросам времени и потребностям академического сообщества, преподаватели СамГТУ разработали курс академического письма на английском языке для повышения академической и методологической грамотности студентов и молодых учёных. Полагаем, что развитие ключевых компетенций образования и коммуникативной иноязычной компетенции для академического и профессионального взаимодействия может способствовать успешной интеграции молодых исследователей в международную научную среду. При разработке курса для формирования академической грамотности учитывался опыт зарубежных исследований, содержание методик и учебных программ в области академического письма и академического чтения.

Ключевые слова: академическая грамотность, курс академического письма, обучение иностранному языку, академический дискурс, коммуникативная компетенция, методологическая грамотность, международная научная среда

Для цитирования: Агеенко Н.В., Меньшенина С.Г., Доброва В.В., Лабзина П.Г. Практические аспекты формирования академической грамотности в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 117-127. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-117-127

Practical Aspects of Academic Literacy Development in Higher Education Institutions

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-117-127

Natalia V. Ageenko – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., L-2402@yandex.ru

Svetlana G. Menshenina – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., menshenina.mail@mail.ru

Victoriya V. Dobrova – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., victoria_dob@mail.ru

Polina G. Labzina – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., labzinap@mail.ru

Samara State Technical University, Samara, Russia

Address: 244, Molodogvardeiskaya str., Samara, 443100, Russian Federation

Abstract. Global tendencies in all scientific spheres require developed academic literacy of the researcher for effective international communication. Foreign language communication in a professional academic environment implies proficiency in the language of academic discourse. For academic discourse, as a component of academic literacy, development of academic writing skills is crucial. Higher educational institutions realize the necessity to design academic writing courses, and determine their place in the curriculum. Following the challenges of the time and academic community demands, SSTU English Language instructors designed an academic writing course to increase the methodological and academic literacy of students and young researchers. We believe that the development of the key educational and communicative foreign language competencies for academic and professional interaction can contribute to successful integration into the international scientific environment. Course design considered foreign experience, methods and curricula in the field of academic writing and academic reading.

Keywords: academic literacy, course of academic writing, foreign languages instruction, academic discourse communicative competence, methodological literacy, international scientific environment

Cite as: Ageenko, N.V., Menshenina, S.G., Dobrova, V.V., Labzina, P.G. (2021). Practical Aspects of Academic Literacy Development in Higher Education Institution. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 117-127, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-117-127 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Современные условия интернационализации и необходимость соответствовать требованиям государственной политики в области высшего профессионального образования побуждают университеты повышать и отстаивать свои рейтинги. Ключевыми критериями успешности вуза являются количество публикаций университетского сообщества, степень участия в международных проектах. Вузы стимулируют НПП, аспирантов и студентов-магистрантов увеличивать долю научных публикаций в международных журналах, ин-

дексируемых в базах данных Web of Science и Scopus. Требования международных аналитико-библиографических систем, предъявляемые к публикациям, достаточно высоки. Процессы интеграции в международные образовательные проекты побуждают молодых исследователей принимать участие в научных мероприятиях, сообщать мировому сообществу результаты своих научных исследований на иностранном языке, что требует развития у них не только письменных, но и устных иноязычных академических навыков. Владение академическим английским позволит науч-

но-педагогическим работникам и студентам участвовать в международной деятельности, окажет влияние на их академическую мобильность, повысит качество научных текстов до международного уровня и тем самым положительно скажется на динамике публикационной активности. Высшие учебные заведения признают необходимость создания курсов академического письма, разработки их содержания и определения их места в учебных планах.

Осознание роли в профессиональном образовании академического английского определило формирование академической грамотности одной из приоритетных траекторий подготовки в вузе, так как уровень квалификации выпускника зависит от умения чётко формулировать идею и презентовать её в рамках научного дискурса. Академическая грамотность составляет базу ключевых компетенций студентов, необходимых для их дальнейшей успешной интеграции в международную научную среду. Хотя формированию академической грамотности уделяют всё больше внимания, проблема остаётся актуальной для российских вузов, так как большинство студентов не владеют базовыми навыками академического письма и не развивают их систематически. В результате ни студенты, ни выпускники, ни позднее исследователи часто не соответствуют требованиям устной и письменной коммуникации с учётом научного дискурса, что, несомненно, отрицательно влияет на рейтинг российской науки.

Следовательно, академическая грамотность как основа формирования профессиональных компетенций и успешного профессионального развития требует систематизации внедрения академического письма на всех уровнях образования и актуализации теоретико-методических основ обучения академическому дискурсу на английском языке.

Теоретическая база исследования

Изучение международных педагогических исследований и практического опыта

университетов выявило разнообразие подходов к формированию академической грамотности грамотности. Так, тесная связь языка и мышления и основная роль письменной речи в образовательном процессе рассматриваются американскими учёными [1]; синтез социальных практик в образовательном контексте (*academic literacy practices*) в рамках междисциплинарного направления исследований *New Literacy Studies* изучается британскими исследователями [2]. В работах отечественных учёных акцент делается на таких понятиях, как академическая грамотность [3; 4], академическое письмо как средство обучения исследовательским умениям [5], академические умения [6].

В западном образовании формирование академической грамотности рассматривается как «институциональное обязательство, а письменность считается центральным, или фундаментальным набором компетенций, полученных в высшем образовании» [7]. В европейских и американских университетах академическое письмо представляет собой комплекс ключевых компетенций образования [8]. Навыки академического письма признаются «риторическими навыками двадцать первого века», имеющими решающее значение для успеха студента; работа по формированию академической грамотности ведётся на всех ступенях образования [9; 10].

Несмотря на многообразие подходов и трактовок, можно сделать вывод, что западные и отечественные исследователи рассматривают академическую грамотность как «результат высшего образования, основу формирования ключевых компетенций при обучении иностранному языку» [6]. Составляющими академической грамотности являются навыки критического чтения, академической устной и письменной коммуникации. Таким образом, можно определить академическую грамотность как совокупность компетенций, определяющую общий уровень грамотности обучающихся.

Основу исследования составляют работы в области формирования академиче-

ской грамотности и академического письма Б. Грина, К. Бивис, Р. Гудфеллоу, С. Джонс, М. Ли [11–13], которые позволяют проектировать содержание обучения на основе трёх аспектов академической грамотности. Первый связан с развитием языковых систем, методов, инструментов и технологий написания и интерпретации текста. Второй акцентирует внимание на использовании компетенций в социальном или профессиональном контекстах, то есть на дискурсивности. Последний аспект касается способов трансформации и активного воспроизведения существующих дискурсивных практик и способности оценивать, критически переосмысливать инструменты и способы осуществления этих практик [14].

Формирование академической грамотности при обучении иностранному языку происходит путём развития целого ряда умений и навыков, таких как умение критически читать и интерпретировать информацию; идентифицировать и использовать академический дискурс в контексте; владение методологическими основами исследовательской работы; умение определять жанры текстов, понимать взаимосвязь различных частей текста, технологии их логического соединения; навык анализа информации, представленной в графическом или визуальном формате; умение различать причины и следствия, классифицировать и обрабатывать сравнительные данные. Данные темы актуальны в современном контексте высшего образования, и мы постарались затронуть их в своём курсе.

Методология

В данной статье описывается практический опыт создания курса академического письма для студентов (магистрантов, аспирантов) инженерных специальностей. Успешная реализация курса обусловлена тщательно проработанной методологической базой, представленной компетентностным и интегративным подходами. Компетентностный подход ориентирован на раз-

витие целого ряда ключевых компетенций: лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, прагматической и научно-профессиональной, овладение которыми создадут базис компетентности в сфере академического письма [15].

Следует отметить, что обучение методам и технологиям передачи академического дискурса лежит в основе формирования академической грамотности, что предполагает освоение культуры и социальных практик сообщества с помощью развития навыков устной и письменной речи, способов мышления в определённой среде. Следовательно, для образовательного процесса в вузе важным является «обучение восприятию информации и кода передачи, т.е. дискурсу» [16; 17].

Освоение дискурса в процессе обучения подразумевает овладение языком и способами познания. Анализ информации и трансляция знаний в академическом дискурсе, учёт ценностных установок и принятых норм поведения составляют стратегию эффективного функционирования в мультилингвальной академической среде.

Формированию научной картины мира способствует применение интегративного подхода к развитию академической грамотности студентов, что предполагает интеграцию профессиональных знаний, профессионально-ориентированного языка в научную среду; способствует актуализации процесса формирования готовности студента к диалогу в научном и профессиональном сообществе, в частности представлению результатов научных исследований в форме научных публикаций на иностранном языке, инсталляции проектов на международных научных форумах, выставках и конференциях, написанию и подаче грантовых заявок.

Результаты

В мировой практике академическое письмо является отдельной областью исследования, а в рамках образования рассматривается как самостоятельная академическая дис-

циплина. С учётом современных требований в рамках процессов интернационализации актуализируется проблема разработки авторского курса академической грамотности для студентов-магистрантов и аспирантов инженерных специальностей СамГТУ.

Надо отметить, что в настоящее время организация учебного процесса по иностранному языку в СамГТУ не позволяет магистрантам и аспирантам овладевать навыками составления научных текстов на иностранном языке, т.к. специализированного курса по обучению и практике работы с текстами академической направленности не предусмотрено ни на уровне магистратуры и аспирантуры, ни тем более на уровне бакалавриата. Следовательно, студенты-магистранты инженерных специальностей не готовы взяться за написание научных текстов на английском языке.

Одна из задач «Программы развития СамГТУ до 2025 года» в области научно-исследовательской политики – «создание продуктивной научной среды, обеспечивающей эффективную организацию научного процесса и привлекательность для молодых специалистов» – подсказала выбор нашей целевой аудитории: студенты-магистранты и аспиранты. Однако содержание курса может быть полезным и научно-педагогическим работникам для расширения их профессиональных возможностей, повышения уровня и качества публикаций в научных изданиях, публикационной активности и собственной конкурентоспособности. Таким образом, возникла необходимость организации образовательного процесса для целенаправленного формирования и отработки навыков академического письма. Концепция заключалась в попытке создать такое содержание курса для формирования академической грамотности, которое бы удовлетворяло потребности студентов и соответствовало современной методологии обучения английскому языку для «специальных академических целей (ESAP)» [18].

Целевая аудитория, которая была определена в соответствии со стратегическими

задачами университета, характеризуется устойчивым интересом к повышению уровня английского языка в целом и академической грамотности в сфере научной коммуникации в частности, желанием самостоятельно описать и успешно опубликовать результаты научных исследований в международных журналах, индексируемых в базах данных Web of Science и Scopus, овладеть навыками устной презентации на английском языке. «Финальный продукт» курса – создание расширенного плана научной статьи, элемента/части научной работы, презентации для международной конференции, резюме, аннотации к статье.

Для отбора содержания курса “English for Academic Purposes” было проведено анкетирование целевой аудитории (Табл. 1). Определение её потребностей обозначило траекторию подготовки к устной и письменной коммуникации на английском языке для академических целей, в том числе для посещения лекций и семинаров, составления резюме, подготовки устной презентации, выступления на конференции, написания аннотации к статье и публикации результатов научных исследований.

Цель курса – формирование у магистрантов и аспирантов навыков создания письменных академических текстов на основе представления о целях, структуре, лингвистических и стилистических особенностях англоязычного научного письменного дискурса.

Всего в исследовании приняли участие 97 человек, в том числе 65 магистрантов и 32 аспиранта. Анализ полученных данных показал, что большинство студентов испытывают трудности в устной коммуникации на английском языке (47%), недостаточно осведомлены о процессе планирования и написания любой научной работы (31%), не имеют навыков оформления результатов научно-исследовательской деятельности на английском языке (22%).

Ниже приведём наиболее востребованные аспекты курса ESAP порядке значимости для студентов:

Таблица 1

Определение потребностей целевой аудитории для отбора содержания курса
“English for Academic Purposes”

Table 1

The needs of the target audience identification for the selection
of “English for Academic Purposes” course contents

1.	<p>Выберите аспекты обучения английскому языку для академических целей, которые Вы считаете важными для себя</p> <ul style="list-style-type: none"> – Навыки устной презентации научных исследований на английском языке; – Навыки описания своего научного исследования; – Навыки написания аннотации к статье; – Изучение структурных элементов статьи и особенностей их написания; – Знание международных требований к оформлению научных статей; – Навыки формулирования методологии исследования; – Знание профессионально-ориентированной лексики; – Знание синтаксических особенностей англоязычных текстов; – Понятие о плагиате в научной работе; – Умение составлять библиографические списки в соответствии с международными требованиями; – Оформление заявки на международную конференцию; – Навыки составления резюме; – Навыки составления грантовых заявок; – Навыки аудирования; – Навыки общения с иностранными коллегами на иностранном языке
2.	<p>Чем Вам интересен курс “English for Academic Purposes”</p> <ul style="list-style-type: none"> – Тематикой; – Возможностью отработки практических навыков научной коммуникации; – Расширением возможностей работы над собственным научным исследованием
3.	<p>Какие компетенции (навыки, умения, знания), по Вашему мнению, необходимо развивать:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Лингвистическую (знание лексики, грамматики, синтаксических и стилистических особенностей английского языка); – Социолингвистическую (возможность использовать знания для коммуникации в научной среде); – Дискурсивную (навыки организации языкового материала); – Прагматическую (умение использовать высказывания для различных коммуникативных функций в соответствии с коммуникативной и прагматической целью)
4.	<p>Какие проблемы появляются у Вас, когда надо высказываться на английском языке (кратко опишите)</p>

– описание научного исследования, в том числе его методологической основы;

– структура и организация научной статьи;

– требования к оформлению научных статей;

– написание аннотации к статье;

– международные требования к оформлению списка литературы;

– презентация научных исследований на английском языке;

– устная коммуникация;

– рассказ о своей профессиональной научной деятельности (резюме) (рисунок 1).

Выстроив темы, интересующие нашу целевую аудиторию, в соответствии с логикой

и методологией преподавания ESAP и требованиям к освоению профессиональных компетенций, мы разработали курс обучения академическому письму, состоящий из четырёх модулей.

Модуль 1 «Мировое образовательное пространство. Академическая карьера» включает сведения о международных образовательных перспективах, научной деятельности молодого учёного. *Модуль 2 «Методология исследования. Научный дискурс»* формирует навыки теоретического базиса исследования, а именно постановки цели, определения предмета, объекта исследования, формулирования гипотезы и задач, методов и результатов исследования.

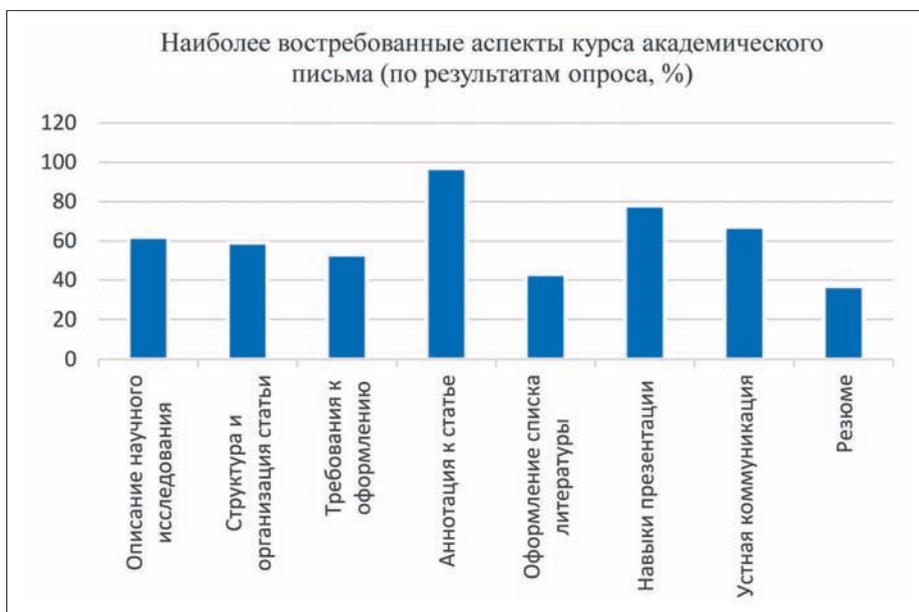


Рис. 1. Отбор содержания курса академического письма
 Fig. 1. Contents selection for “Academic Writing” Course

Методологическая грамотность формируется также посредством освоения академической и научной лексики, профессиональной терминологии. *Модуль 3 «Научная публикация»* знакомит с требованиями к публикациям в международных журналах: критическая оценка информации, структура IMRAD, требования к публикуемым материалам, критерии оценки, понятие о плагиате. *Модуль 4 «Искусство презентации»* рассматривает правила устной коммуникации при представлении результатов научной работы на английском языке. Модуль раскрывает структуру и элементы публичных выступлений, требования к оформлению презентации.

Каждый модуль имеет одну и ту же структуру, которая включает мотивационный этап и основной этап – работу с упражнениями, содержащими имплицитную информацию, что позволяет студентами проводить анализ и делать самостоятельные выводы. Некоторые из заданий нацелены на самостоятельный поиск и выделение информации из различных источников, в том числе видеоресур-

сов Интернета, анализ полученной информации, заполнение таблицы полученными данными. Дальнейшая работа заключается в отработке отдельных элементов каждого модуля. Большая часть заданий являются продуктивными, а их сложность постепенно повышается. Например, в модуле «Искусство презентации» работа проводится с речевыми клише в структурных элементах презентации, с упором на академический вокабуляр. Последний этап работы над модулем – создание презентации по теме своего научного исследования.

В ходе освоения курса у обучающихся есть возможность поработать над собственным «финальным продуктом», например аннотацией. Студенты составляют аннотации к своей статье по изученной модели с использованием ключевых фраз, клише и вокабуляра, свойственных академическому дискурсу данной темы. Некоторые студенты составляют план статьи или редактируют свои готовые научные работы. Последний этап работы зачастую включает в себя взаимооценку, или взаимное рецензирование,

так называемое “peer review”, которое позволяет оценить свою работу, увидев её «под другим углом», провести анализ и сопоставить её с работами других студентов.

По окончании курса обучающиеся представили свои научные работы на английском языке: расширенный план статьи, аннотацию, презентацию своего исследования, статью, готовую к публикации (всего 85 работ). Все работы имели чёткую структуру и были выполнены в соответствии с современными международными требованиями. Анализ опроса студентов, окончивших курс академического письма, позволил сделать следующие выводы: 43% – обучающихся полностью удовлетворены полученными знаниями, 21% – хотели бы продолжить обучение с упором на практический аспект и работать над своими научными материалами, 24% – не смогли освоить курс в полном объёме, 12% – нашли курс сложным и прекратили обучение. Результаты опроса позволили сделать вывод об успешности реализации курса. Эффективность курса “English for Academic Purposes” подтверждается повышением уровня методологической грамотности студентов и развитием у них профессиональной компетенции. Однако мы определили направления для дальнейшего усовершенствования курса: увеличение его продолжительности, адаптация материала к реальным образовательным нуждам студентов магистрантов и аспирантов, развитие у них исследовательских навыков. Следует особо подчеркнуть целесообразность непрерывного развития навыков академического письма начиная с уровня бакалавриата, поскольку большая часть магистрантов и аспирантов признали себя «новичками в академическом письме».

С опорой на методологию обучения ESAP мы выделили ключевые иноязычные профессиональные компетенции, формируемые в процессе обучения академическому английскому: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную и прагматическую. Данные компетенции развивались путём

формирования таких умений и навыков, как умение критически оценивать информацию, понимать академический вокабуляр контексте, понимать отношения между различными частями текста, видеть его логическое развитие (цепочка: от введения к выводам); навык использования языка для соединения различных частей текста; умение интерпретировать различные типы текстов (жанр), понимать, что в них заложено и что они транслируют для целевой аудитории; умение интерпретировать, использовать и производить информацию, представленную в графическом или визуальном формате; умение отделять существенную информацию, факты и мнения, предложения и доказательства, одним словом, анализировать поток данных, различать причины и следствия; навык классификации и обработки сравнительных данных; умение видеть последовательность фактов, проводить сравнительный анализ с целью доказательства; понимание коммуникативной функции выражений в академическом языке (определение, приведение примеров, доказательство). Модули курса предполагают изучение особенностей научного дискурса и включают упражнения, нацеленные на освоение лексико-грамматических правил и норм научного стиля: частотных глаголов англоязычного академического дискурса, профессиональной терминологии изучаемой специальности, видовременных форм, грамматических особенностей и специфических конструкций научного текста, речевых моделей научной и профессиональной сферы, приёмов и стилей цитирования, основ научной публичной речи и академической презентации, правил структурирования и оформления научного текста, составных элементов англоязычной научной статьи. Эффективными представляются задания, направленные на формирование умения оценивать релевантность информации, интерпретировать и использовать её.

Точность и логичность изложения информации – признак академической грамотности, определяющий овладение раз-

личными формами и стилями научной речи, методологией научного исследования с учётом специфики англоязычного научного дискурса.

Заключение

Разработанный в СамГТУ курс академической грамотности направлен на комплексное развитие навыков академического чтения и академического письма, освоение методологической грамотности, научного дискурса, культуры речи, искусства презентации. Важной особенностью курса стала возможность формирования дискурсивного компонента иноязычной коммуникативной компетенции как составляющей профессиональной компетенции специалиста. Мы признаём, что освоение академического дискурса есть «овладение комплексом знаний и умений, таких как владение языком и способами познания, обработка информации и трансляция знаний в академическом дискурсе, учёт ценностных установок и принятых норм поведения» [19]. Академический дискурс в совокупности с навыками академической устной и письменной коммуникации составляет основу академической грамотности.

В разработке содержания курса учитывали опыт зарубежных исследований, содержание методик и учебных программ в области академического письма и академического чтения, а также аспекты академической грамотности, взаимосвязь которых очевидна: создание научного текста невозможно без владения методами и технологиями его построения в контексте, а также без умения анализировать актуальные проблемы и находить способы их решения. Теоретико-методическая основа обучения английскому языку для специальных академических целей опирается на актуальные международные требования, нормы информационного научного обмена, потребности обучаемых, методику обучения иностранному языку (содержание, подходы и методы) и целевую установку – формирование коммуникатив-

ной иноязычной компетенции для академического и профессионального взаимодействия. Таким образом, анализ зарубежных и отечественных стандартов и тенденций в области профессиональной подготовки, результаты проведённого исследования свидетельствуют о необходимости систематического формирования академической грамотности на всех уровнях обучения в вузе, начиная с развития базовых навыков академического письма на уровне бакалавриата.

Литература

1. Writing across the curriculum: An introduction. Writing across the curriculum: a guide to developing programs / McLeod, S.H., Soven M. (Eds). Newbury Park, CA : Sage, 1992. 230 p.
2. *Baynham M., Prinsloo, M.* New directions in literacy research // Language and Education. 2011. No. 3. P. 92–104. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09500780108666802>
3. *Короткина И.Б.* Английский язык для научно-публикационных целей как новое направление педагогических исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 4 (52). С. 115–130.
4. *Добрынина О.А.* Академическое письмо для научно-публикационных целей // Непрерывное образование: XXI век. 2019. № 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2019.4485>
5. *Путиловская Т.С.* Роль стратегической составляющей коммуникативной компетенции в обучении академическому письму // Социология. Журнал Российской социологической ассоциации. 2017. № 4. С. 200–210.
6. *Базанова Е.М., Короткина И.Б.* Российский консорциум центров письма // Высшее образование в России. 2017. No. 4 (211). С. 50–57.
7. Academic Literacy: A Statement of Competences Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities. Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS), 2002. URL: https://senate.universityofcalifornia.edu/_files/reports/acadlit.pdf (дата обращения: 12.06.2021).
8. Framework for Success in Postsecondary Writing. Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, and National Writing Project. CWPA, NCTE, & NWP, 2011. URL: <http://wpacouncil.org/aws/CWPA/>

- asset_manager/get_file/350201?ver=7548 (дата обращения: 12.06.2021).
9. Tardy C. Beyond convention: Genre innovation in academic writing. University of Michigan Press ELT, 2016. 198 p.
 10. Paltridge B. Writing for Academic Journals in the Digital Era // RELC Journal. 2020. No. 51. P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0033688219890359>
 11. Lea M.R., Jones S. Digital Literacies in Higher Education: Exploring Textual and Technological Practice // Studies in Higher Education. 2011. Vol. 36. No. 4. P. 377–393. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075071003664021>
 12. Green B., Beavis C. Literacy in 3D: An Integrated Perspective in Theory and Practice. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research (ACER), 2012, 248 p.
 13. Goodfellow R. Literacy, Literacies and the Digital in Higher Education // Teaching in Higher Education. 2011. Vol. 16. No. 1. P. 131–144. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.544125>
 14. Street B.V. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice // Current issues in comparative education. Vol. 5. No. 2. P. 77–91. URL: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf (дата обращения: 12.06.2021).
 15. Короткина И.Б. Модели обучения академическому письму. Зарубежный опыт и отечественная практика. М.: Юрайт. 2020. 218 с.
 16. Смирнова Н.В. Академическая грамотность как фактор иноязычной профессиональной подготовки // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. No. 4. С.140–147.
 17. Макович Г.В. Развитие компетенций академического письма как инструмент реализации государственной программы по повышению конкурентоспособности науки и образования // Вопросы управления. 2018. No. 1 (50). С. 12–18.
 18. Ротгон С.Г. Центры письма в российских университетах: цели, задачи и проблемы // Непрерывное образование: XXI век. 2019. No. 1 (25). DOI: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2019.4486>
- Статья поступила в редакцию 17.04.21
После доработки 12.06.21
Принята к публикации 14.06.21

References

1. McLeod, S.H., Soven M. (Eds). (1992). *Writing across the Curriculum: An Introduction. Writing across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. NewburyPark, CA : Sage, 230 p.
2. Baynham, M., Prinsloo, M. (2011). New Directions in Literacy Research. *Language and Education*. No. 3, pp. 92–104, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500780108666802>
3. Korotkina, I.B. (2018). English for Research Publication Purposes as a New Field of Educational Studies. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*. Vol. 1, no. 4 (52), pp. 115–130. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Dobrynina, O. (2019). Academic Writing for Research Publication Purposes. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek = Lifelong Education: XXI Century*. No. 1 (25), doi: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2019.4485> (In Russ., abstract in Eng.).
5. Putilovskaya, T.S. (2017). The Role of Strategic Component of Communicative Competence in Teaching Academic Writing. *Sotsiologiya. Zhurnal Rossiiskoi sotsiologicheskoi assotsiatsii = Sociology. Journal of the Russian Sociological Association*. No. 4, pp. 200–210. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Bazanova, E.M. Korotkina, I.B. (2017). Russian Consortium of Writing Centers. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4 (211), pp. 50–57. (In Russ., abstract in Eng.)
7. (2002). *Academic Literacy: A Statement of Competences Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities*. Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS), 88 p. Available at: https://senate.universityofcalifornia.edu/_files/reports/acadlit.pdf (accessed 11.06.2021).
8. Framework for Success in Postsecondary Writing. Council of Writing Program Administrators, National Council of Teachers of English, and National Writing Project. CWPА,

- NCTE, & NWP, 1011. Available at: http://wpacouncil.org/aws/CWPA/asset_manager/get_file/350201?ver=7548 (accessed 11.06.2021).
9. Tardy, C. (2016). *Beyond Convention: Genre Innovation in Academic Writing*. University of Michigan Press ELT, 198 p.
 10. Paltridge, B. (2020). Writing for Academic Journals in the Digital era. *RELC Journal*. No. 51, pp. 1-11, doi: <https://doi.org/10.1177%2F0033688219890359>
 11. Lea, M.R. Jones, S. (2011). Digital Literacies in Higher Education: Exploring Textual and Technological Practice. *Studies in Higher Education*. Vol. 36, no. 4, pp. 377-393, doi: 10.1080/03075071003664021
 12. Green, B. Beavis, C. (Eds) (2012). *Literacy in 3D: An Integrated Perspective in Theory and Practice*. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research (ACER), 248 p.
 13. Goodfellow, R. (2011). Literacy, Literacies and the Digital in Higher Education. *Teaching in Higher Education*. Vol. 16, no. 1, pp. 131-144, doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.544125>
 14. Street, B.V. (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*. Vol. 5, no. 2, pp. 77-91. Available at: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf (accessed 11.06.2021).
 15. Korotkina, I.B. (2020). *Modeli obucheniya akademicheskomu pis'mu. Zarubezhnyi opyt i otechestvennaya praktika* [Models of Teaching Academic Writing. International and National Experience]. Moscow: Urait Publ., 218 p. (In Russ.).
 16. Smirnova, N.V. (2017). Academic Literacy as a Factor of Foreign Language Professional Training. *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*. No. 4, pp. 140-147. (In Russ., abstract in Eng.)
 17. Makovich, G.V. (2018). Development of the Academic Letters Competencies as a Tool for Implementation of the State Program for Increasing the Competitiveness of Science and Education. *Voprosy upravleniya = Management Issues*. No. 1 (50), pp. 12-18. (In Russ., abstract in Eng.).
 18. Rotgon, S.G. (2019). Writing Centers in Russian Universities: Goals, Objectives and Impediments. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI Vek = Lifelong Education: XXI Century*. No. 1 (25), doi: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2019.4486>. (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 17.04.21
Received after reworking 12.06.21
Accepted for publication 14.06.21

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION



В 1962 г. в Волгоградский политехнический институт прибыла первая группа иностранных студентов – 15 человек из Ирака, Ганы и Камбоджи, которые закончили подготовительные факультеты в Ташкентском политехническом университете. Обучение иностранных студентов русскому языку как иностранному (РКИ) в Волгоградском государственном техническом университете осуществлялось кафедрой русского языка. В 1973 г. подготовительный факультет для иностранных граждан с кафедрой русского языка оформился как самостоятельная структура довузовского этапа обучения. Учебно-методическая и техническая оснащённость, неизменно высокий уровень преподавания делают факультет конкурентоспособным по отношению к другим подготовительным факультетам, не исключая и столичные. В профессиональной среде ФПИС ВолгГТУ обладает высокой репутацией. Его выпускники продолжают обучение по образовательным программам высшего профессионального образования инженерно-технического, экономического, медико-биологического и филологического профилей. В 2015 г. на базе университета проводился V съезд Ассоциации иностранных студентов вузов РФ, в работе которого приняли участие более 200 делегатов из 45 вузов и 33 городов РФ, а также представители Посольств Бенина, Ганы, Гвинеи-Бисау, Ирака, Казахстана, Камеруна, Мексики и Руанды. За почти 60-летнюю историю подготовительный факультет закончили более 7,5 тысяч иностранных граждан, более 3,5 тысяч получили дипломы бакалавров, магистров и специалистов нашего университета, около 100 человек защитили диссертации на соискание учёной степени кандидата наук. Благодаря полученному в университете образованию многие выпускники стали руководителями различных организаций за рубежом. Некоторые иностранные выпускники работали и работают в нашем университете: доцент Азад Гафур Саид (Ирак), доцент Саад Карим (Ливан), Мохаммед Аль-Гунаид (Йемен), Мохаммед Аль-Ашваль (Йемен).

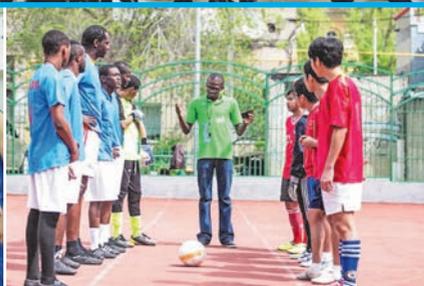
Университет активно сотрудничает в области организации международного образования с ведущими вузами страны: Российским университетом дружбы народов, Санкт-Петербургским политехническим университетом им. Петра Великого, Томским политехническим университетом и др.

Ниже публикуются статьи учёных ВолгГТУ о процессах, происходящих в вузе в этой сфере.



ВолгГТУ – драйвер интернационализации высшего образования в регионе





Студенческая мобильность как форма интернационализации образования: системный подход к организации

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-129-138

Годенко Алексей Ефимович – канд. техн. наук, доцент, и.о. проректора по учебной работе, декан факультета подготовки иностранных специалистов, forstud@vstu.ru

Бойко Григорий Владимирович – канд. техн. наук, доцент, начальник отдела международных связей, boyko@vstu.ru

Гаджиев Рашид Бахман оглы – ст. преп. кафедры «Общая и неорганическая химия», rgbgadgiev@mail.ru

Филимонова Наталия Юрьевна – канд. филол. наук, доцент кафедры «Русский язык», filimonova_n@rambler.ru

Волгоградский государственный технический университет, Волгоград, Россия

Адрес: 400050, г. Волгоград, просп. им. В.И. Ленина, 28

Аннотация. В работе на основе анализа практикуемых стратегий интернационализации показано, что основным её источником является международная студенческая мобильность, в основе которой лежит способность, готовность и взаимозаинтересованность в сотрудничестве трёх субъектов: страны импорта образования, страны экспорта образования и вуза страны экспорта образования, предлагающего свои образовательные услуги для населения страны импорта образования. Успешность этого процесса зависит от некоторого набора факторов политики, экономики, социологии и технологии, характерных для каждого из трёх участников. Авторами предложен общий для всех участников перечень критериев, оценивающих в единой шкале показатели выделенных факторов: политическая (административная) устойчивость, степень взаимодействия участников, законодательство в сфере образования, взаимная привлекательность субъектов, уровень административных барьеров, особенности демографической ситуации, состояние экономики, востребованность направлений подготовки, логистическая доступность, количество выпускников субъекта, языковая привлекательность программ подготовки, уровень профориентационных мероприятий, соответствие уровней подготовленности абитуриентов требованиям страны-экспортёра образования, конкуренция на рынке образовательных услуг, доступность дистанционных образовательных технологий, уровень развития и динамика инноваций. Интегральная оценка прогноза эффективности работы вуза-экспортёра с населением конкретной страны импорта образования осуществляется путём анализа построенной многоуровневой иерархической структуры. На каждом уровне иерархической структуры свёртка элементов иерархии производится с использованием среднего функционального Колмогорова – Нагумо. В работе приведены примеры использования предлагаемой методики количественной и сравнительной оценки потенциала стран-импортёров обра-

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

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

© Годенко А.Е., Бойко Г.В., Гаджиев Р.Б., Филимонова Н.Ю., 2021.



зования, что позволяет международным службам университета определять пул наиболее привлекательных стран с точки зрения организации международной студенческой мобильности, и, соответственно, концентрации административных и финансовых ресурсов в выбранном направлении, для принятия решения о целесообразности продвижения бренда вуза на зарубежном рынке образовательных услуг. Модель может быть легко модифицирована путём добавления актуальных для данного вуза и времени параметров, существенно влияющих на международную студенческую мобильность, или исключения слабо влияющих.

Ключевые слова: интернационализация, студенческая мобильность, экспорт образования, импорт образования, системный анализ, иерархическая структура, PEST-анализ, теория качеств

Для цитирования: Годенко А.Е., Бойко Г.В., Гаджиев Р.Б., Филимонова Н.Ю. Студенческая мобильность как форма интернационализации образования: системный подход к организации // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 129-138. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-129-138

Student Mobility as a Form of Education Internationalization: A Systems Approach to Management

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-129-138

Alexey E. Godenko – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., Acting Vice-Rector, Dean of Faculty for foreign students' training, forstud@vstu.ru

Grigory V. Boyko – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., Head of International Relations Office, boyko@vstu.ru

Rashid B. Gadgiev – Senior Lecturer, the Chair of «General and Nonorganic Chemistry», rbgadgiev@mail.ru

Natalia Yu. Filimonova – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., the Chair of «Russian Language», filimonova_n@rambler.ru

Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia

Address: 28, Lenin Ave., Volgograd, 400050, Russian Federation

Abstract. According to the analysis of the existing internationalization strategies it is demonstrated that its main source is an international students' mobility, which is based on ability, willingness and common interest in cooperation of three following subjects: countries importing education, education-exporting countries, higher educational institution of the exporting country, which provides its educational services for the citizens of the country importing education. The success of this process depends on a certain set of factor indicators in politics, economics, sociology and technology, which are peculiar to each of three participants. The authors propose common to all the participants list of criteria, which evaluate indicators of the stated factors according to the integrated scale: political (administrative) stability, degree of participants' cooperation, legislation in educational sphere, mutual amiability of the subjects, level of administrative barriers, peculiarities of demographic situation, economic performance, demand for majors of training, logistic accessibility, the number of graduate students, language attraction of training programs, level of career-oriented activities, correspondence between the level of applicants' acquirements and requirements of the education-exporting country, competition on the educational services market, accessibility of dis-

tance educational technologies, development level and dynamics of innovations. The article gives an integral estimation of the efficiency forecast for the work of exporting higher educational institution with the population of a particular education-importing country. This estimation is carried out by means of the analysis of the formed multi-level hierarchical structure. The convolution of hierarchical elements on each level of the hierarchical structure is done using a generalised f-mean, proposed by Kolmogorov – Nagumo. There are given examples of the proposed methodology implication for quantitative and comparative assessment of the potential of education-importing countries. Due to this, international services of the university determine the most attractive countries in terms of international students' mobility organization and therefore concentration of administrative and financial resources in the chosen direction, in order to make decision on the university brand promotion on the foreign market of educational services. The model can be easily modified by adding the relevant or excluding irrelevant parameters for a given university.

Keywords: internationalization, student mobility, theory of qualities, systems analysis, PEST analysis

Cite as: Godenko, A.E., Boyko, G.V., Gadgiev, R.B., Filimonova, N.Yu. (2021). Student Mobility as a Form of Internationalization of Education: A Systems Approach to Management. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 129-138, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-129-138 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Эффективность любой отрасли экономики во многом зависит от множества факторов, в основе которых лежат современные научные знания и передовые практики. Развитие знаний не может происходить в рамках отдельных территорий. Только широкая интеграция отдельных коллективов может привести к решению серьёзных задач. В основе этих решений лежат современные знания, носителями которых являются высококвалифицированные специалисты, подготовленные образовательными учреждениями. Для сферы образования, как и для других отраслей экономики, характерна глобализация. Одним из проявлений глобализации образования является интернационализация, которая предполагает усиление взаимосвязей между странами по различным направлениям, в том числе:

- привлечение зарубежных учёных и специалистов – развитие академической мобильности;
- реализация совместных с зарубежными партнёрами образовательных программ – развитие студенческой мобильности;
- реализация совместных научных исследований с ведущими зарубежными научными центрами.

Под интернационализацией образования обычно понимают процесс, при котором задачи, цели, функции и организация предоставления образовательных услуг различным целевым группам приобретают международный аспект и измерение, характеризующиеся политическими, экономическими, социальными и технологическими факторами. В работе [1] выделяются четыре стратегии интернационализации:

- 1) стратегия согласованного подхода, основанная на создании благоприятных условий для сотрудничества между научно-образовательными центрами разных стран;
- 2) стратегия привлечения квалифицированной рабочей силы, в том числе целенаправленное привлечение наиболее талантливых учёных, преподавателей и студентов для развития кадрового потенциала организации и повышения конкурентоспособности вуза в научно-образовательной сфере;
- 3) стратегия получения дохода;
- 4) стратегия расширения возможностей через импорт образования (значительная выездная академическая и студенческая мобильность).

В разных странах стратегия интернационализации ориентирована на решение приоритетных для конкретной страны целей. При

этом интернационализация образования проходит с использованием всех четырёх стратегий, а также их комбинаций [2].

Все стратегии интернационализации предполагают студенческую мобильность. За последние 40 лет количество международных студентов в мире увеличилось с 800 тыс. чел. до 4500 тыс. Наиболее интенсивный рост наблюдался на рубеже XX–XXI вв. В последние годы темпы роста значительно снизились. Это объясняется рядом объективных причин. Так, традиционные страны-экспортёры студентов (Китай, Вьетнам, Южная Корея и другие) прикладывают серьёзные усилия для повышения качества собственных национальных систем образования. В результате в этих странах появилась сеть национальных университетов мирового уровня, которые стали привлекательными для собственных студентов.

Статистические данные по числу иностранных студентов, например, для РФ показывают рост контингента в 2016–2017 гг. на 14%, а в 2017–2018 гг. – на 12%. Основной прирост происходит за счёт студентов из стран Азии. В 2017–2018 учеб. г. в 703 российских вузах обучалось 256,9 тыс. чел. [3].

Степень изученности проблемы

Российских учёных интересуют самые различные аспекты интернационализации высшего образования. Помимо многочисленных статей, проблемам интернационализации посвящены регулярно появляющиеся диссертации, среди которых следует назвать исследования Е.Г. Леонтьевой (2002), Е.Н. Никоновой (2005), А.С. Елкиной, (2010), Л.В. Яроцкой (2013), А.Ю. Плешаковой (2015), Ю.Н. Зиятдиновой, (2016), Н.В. Красильниковой (2018), Е. К. Защитиной (2019) и др. В контексте темы данной статьи нас особенно интересуют исследования, посвящённые международной академической мобильности (international academic mobility). В 2013 г. почти одновременно были защищены две диссертации: И.М. Миковой – «Академическая мобильность студентов в вузах России и США», в которой был проведён сравнитель-

ный анализ организации академической мобильности студентов в вузах России и США, и Э.А. Емельяновой – «Педагогическое обеспечение готовности студентов к академической мобильности», которая выделила уровни сформированности готовности студентов к академической мобильности, проанализировала барьеры, затрудняющие их академическую мобильность, и предложила модель педагогического обеспечения академической мобильности студентов.

Совсем недавно автор диссертации «Педагогические условия реализации международной академической мобильности студентов» П.В. Терехина (2019) высказала мнение, что «эффективность развития готовности субъектов образования к реализации международной академической мобильности может быть обеспечена при внедрении в образовательный процесс современного вуза комплекса организационно-педагогических, дидактических, индивидуально-педагогических условий».

В статьях, посвящённых вопросам международной студенческой мобильности, исследуются более частные вопросы: утверждается, что для вузов, участвующих в программах мобильности студентов, наибольший вес имеет такой показатель, как репутация в академических кругах [4]; выделяются задачи, решение которых должно способствовать развитию академической мобильности, и предлагаются методы совершенствования миграционного законодательства в сфере образования [5]; перечисляются факторы выталкивания и факторы притяжения для образовательных мигрантов [6]; обосновывается необходимость «обеспечить благополучную во всех смыслах интеграцию образовательных мигрантов в новое для них социокультурное пространство» [7]. Нередко в основе исследования международной студенческой мобильности лежит изучение мнения студентов о наиболее значимых для них факторах, влияющих на их выбор принимающего вуза, что, на наш взгляд, недостаточно для выявления критериев выбора.

Цели исследования:

– рассмотреть международную студенческую мобильность как основной источник интернационализации образования;

– показать, что в основе студенческой мобильности лежит взаимосвязь трёх субъектов: страны импорта образования; страны экспорта образования; вуза страны экспорта образования, предлагающего свои образовательные услуги для населения страны импорта образования;

– дать перечень факторов, от которых зависит эффективность работы вуза-экспортёра;

– предложить методику количественной и сравнительной оценки потенциала стран-импортёров образования для определения наиболее привлекательных стран с точки зрения организации международной студенческой мобильности.

Материалы и методы

Как было показано выше, одним из основных источников интернационализации является студенческая мобильность, масштабы которой зависят от используемых странами и университетами стратегий, экспортируемых в образование. Успешность стратегии интернационализации во многом обусловлена правильностью выбора стран-партнёров и организации вузом процесса обучения. Для решения задач такого рода разработано достаточно большое количество подходов, таких как метод парных сравнений Саати, метод построения общей функции желательности Харрингтона, метод построения функций потерь, метод Тагучи и др. [8–11].

В работе предлагается методика количественной оценки степени привлекательности обучения населения страны-импортёра за рубежом на основе теорий качества, которые успешно использовались для оценки сложных объектов в задачах механики, химической технологии и экономики [12–14].

Общее качество привлекательности получения образования в стране-экспортёре можно представить в виде многоуровневой

иерархической системы, которая формируется из определённых экспертами частных качеств по уровням иерархии путём их свёртки в соответствии с функциональным средним Колмогорова – Нагумо [15; 16]. Функции частных качеств и функции осреднения выбираются экспертами в зависимости от целей анализа. В предлагаемом подходе «провал» качества по одному параметру приводит к плохому качеству всей системы, даже если все остальные параметры обеспечивают отличное качество. И наоборот, отличное качество по одному параметру не может обеспечить хорошее качество всей системы (необходимо улучшать качества и по другим параметрам).

Критерий оценки привлекательности университета-экспортёра для иностранных студентов (Q) базируется на PEST-анализе [17] трёх основных участников процесса интернационализации образования, а именно страны-импортёра образования (страны, которая нуждается в подготовке специалистов за рубежом) – качество Q_1 ; страны-экспортёра образования (страны, которая осуществляет подготовку специалистов для зарубежных стран) – качество Q_2 ; университета-экспортёра образования (вуза, который осуществляет подготовку иностранных студентов) – качество Q_3 .

Въездная студенческая мобильность зависит от уровня развития и степени готовности этих трёх субъектов к взаимодействию. Степень привлекательности страны-экспортёра и университета-экспортёра (Q) описывается в виде сложной многоуровневой иерархической структуры (Рис. 1) и оценивается как среднее экспоненциальное Q_1, Q_2, Q_3 .

Каждое из свойств Q_j зависит от четырёх частных качеств q_{ij} (политика, экономика, социология, технология), которые, в свою очередь, зависят от элементарных свойств субъекта p_{ijk} . В таблице 1 приведены элементарные свойства (p_{ijk}), используемые в PEST-анализе.

Значение качества каждого из выделенных факторов (политика, экономика, со-

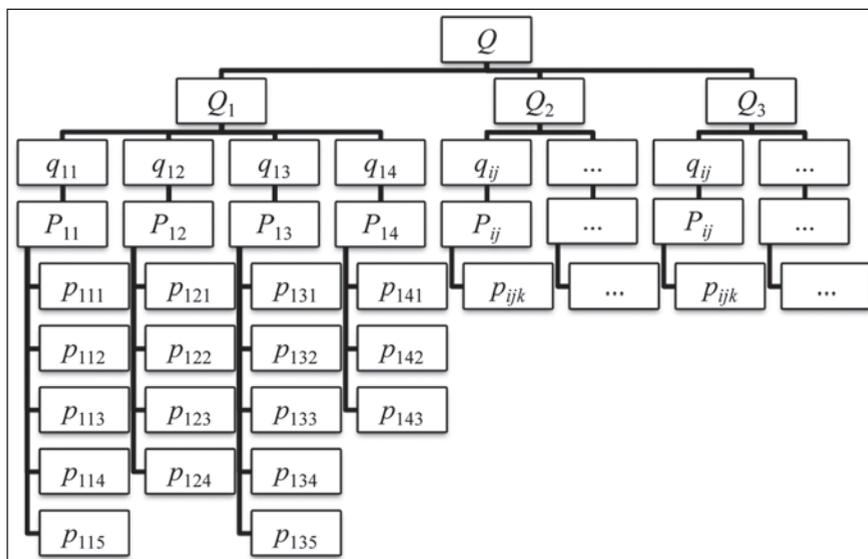


Рис. 1. Многоуровневая иерархическая структура процесса интернационализации
 Fig. 1. Multi-level hierarchic structure of the internationalization process

циология, технология) определялось его интегральным свойством, полученным как среднеарифметическое его элементарных свойств, и переводилось в шкалу качеств q_{ij} с помощью линейной зависимости:

$$q_{ij} = a \cdot \overline{p_{ijk}} + b,$$

где коэффициенты a и b выбираются экспертно; $\overline{p_{ijk}}$ – среднее значение свойств соответствующего фактора.

Методика общей свёртки свойств в единое качество подробно описано в работе [14].

Результаты

Предлагаемая методика была апробирована для случаев:

- страны-импортёры: Вьетнам, Таджикистан, Туркмения, Узбекистан;
- страна-экспортёр – Россия;
- университеты-экспортёры: Волгоградский государственный технический университет (ВолгГТУ), Казанский национальный исследовательский технологический университет (КНИТУ).

Коэффициенты a и b принимались соответственно равными «1,562» и «-2,125».

Полученные значения Q_1 , Q_2 , Q_3 и единое качество привлекательности оцениваемой системы Q приведены в *таблицах 2 и 3*.

Полученный интегральный показатель даёт оценку, необходимую при принятии университетом управленческих решений о месте эффективного вложения административных и финансовых средств для улучшения показателя интернационализации.

Заключение

В начале исследования нами было высказано предположение, что масштабы студенческой мобильности зависят от стратегии интернационализации, которая, в свою очередь, зависит от взаимозаинтересованности в сотрудничестве трёх субъектов: страны импорта образования, страны экспорта образования и вуза страны экспорта образования, предлагающего свои образовательные услуги для населения страны импорта образования.

Для решения поставленных задач была использована методика количественной оценки степени привлекательности обучения населения страны-импортёра за рube-

Таблица 1

PEST-анализ субъектов

Table 1

Pest analysis of the subjects

<p>Политика (q_{i1}) 1) политическая (административная) устойчивость субъекта (p_{i11}) 2) степень взаимодействия субъектов (p_{i12}) 3) законодательство в сфере образования (p_{i13}) 4) взаимная привлекательность субъектов (p_{i14}) 5) уровень административных барьеров (p_{i15})</p>	<p>Экономика (q_{i2}) 1) особенности демографической ситуации, характерные для субъекта (p_{i21}) 2) состояние экономики субъекта (p_{i22}) 3) востребованность направлений подготовки для субъекта (p_{i23}) 4) логистическая доступность субъекта (p_{i24})</p>
<p>Социология (q_{i3}) 1) количество выпускников субъекта (p_{i31}) 2) языковая привлекательность субъекта (p_{i32}) 3) уровень профориентационных мероприятий, проводимых субъектом (p_{i33}) 4) соответствие уровней подготовленности абитуриентов в субъектах (p_{i34}) 5) конкуренция субъектов на рынке образовательных услуг (p_{i35})</p>	<p>Технология (q_{i4}) 1) уровень использования дистанционных образовательных технологий (ДОТ) субъектом (p_{i41}) 2) уровень развития технологий субъекта (p_{i42}) 3) динамика инноваций в субъекте (p_{i43})</p>

Таблица 2

Результаты расчёта оценки возможностей университета на образовательных рынках стран-импортёров студентов (ВолГТУ)

Table 2

Evaluation results of the University's opportunities on educational markets of the countries importing students (Volgograd State Technical University)

Страна	Q_1	Q_2	Q_3	Q
Туркменистан	-0,197	0,273	0,103	0,041
Вьетнам	0,005	0,082	0,166	0,082
Таджикистан	0,503	0,671	0,301	0,480
Узбекистан	0,766	0,555	0,607	0,639

Таблица 3

Результаты расчёта оценки возможностей университета на образовательных рынках стран-импортёров студентов (КНИТУ)

Table 3

Evaluation results of the University's opportunities on educational markets of the countries importing students (Kazan National Research Technological University)

Страна	Q_1	Q_2	Q_3	Q
Вьетнам	0,005	0,082	0,092	0,059
Туркменистан	-0,197	0,273	0,304	0,099
Таджикистан	0,503	0,671	0,428	0,529
Узбекистан	0,766	0,555	0,589	0,632

жом на основе теории качества. В наших расчётах учтены параметры, которые влияют на успешность студенческой мобильности. Предложенная методика была апробирована применительно к таким странам-импор-

тёрам, как Вьетнам, Таджикистан, Туркменистан, Узбекистан, и двум университетам-экспортёрам: Волгоградскому государственному техническому университету (ВолГТУ) и Казанскому национальному исследова-

тельскому технологическому университету (КНИТУ).

В процессе исследования были достигнуты поставленные ранее цели, а именно:

1) проведён анализ факторов, влияющих на мировую студенческую мобильность, и определён перечень элементарных свойств, позволяющих построить иерархическую структуру привлекательности университета-экспортёра образования с учётом политических, экономических, социологических и технологических особенностей стран импорта и экспорта образования;

2) разработана методика количественной оценки привлекательности университета для иностранных студентов, позволяющая международным службам вуза вырабатывать управленческие решения, направленные на рост количества иностранных студентов за счёт рационального выбора стран-импортёров образования;

3) модель может быть легко модифицирована путём добавления актуальных для данного вуза и времени параметров, существенно влияющих на международную студенческую мобильность, или исключения слабо влияющих.

Литература

1. Гурко Д.Д., Тростянская И.Б., Сема Е.Ю., Барсуков А.А., Полихина Н.А. Обучение иностранных граждан в российских учреждениях высшего образования // Под ред. Теплова Ю.Н. М.: «Социоцентр», 2019. 308 с.
2. Филимонова Н.Ю. Интернационализация образования: мировой и российский опыт // Актуальные вопросы профессионального образования. 2016. № 3 (4). С. 54–57.
3. Арефьев А.А. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Вып. 9. М.: Центр социологических исследований, 2019. 536 с.
4. Воробьева И.М. Академическая мобильность студентов как важный инструмент формирования глобальной образовательной среды в российском вузе // Молодой учёный. 2015. № 10 (90). С. 1113–1115. URL: <https://moluch.ru/archive/90/18763/> (дата обращения: 23.06.2021).
5. Наумов Р.А., Карая М.З., Ковнир В.Н. Механизмы и роль международной академической мобильности в российском образовании // Креативная экономика. 2019. Т. 13. № 10. С. 1893–1904. DOI:10.18334/ce.13.10.41244
6. Волох В.А., Гришаева С.А. Международная образовательная миграция в современной России: особенности, проблемы и перспективы // Социальная политика и социология. 2017. Т. 16. № 1 (120). С. 80–87. DOI: <https://doi.org/10.17922/2071-3665-2017-16-1-80-87>
7. Пимонова С.А., Фомина Е.М. Международная студенческая мобильность как элемент интернационализации образования // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23. № 4. С. 91–103. DOI: 10.15826/umpra.2019.04.031
8. Саати Т.А. Принятие решений. Метод анализа иерархии: Пер. с англ. М.: Радио и связь, 1993. 316 с.
9. Saaty T.L. Relative measurement and its generalization in decision making why pairwise comparisons are central in mathematics for the measurement of intangible factors the analytic hierarchy/network process // Rev. R. Acad. Cien. Serie A. Mat. 2008. Vol. 102. P. 251–318. DOI: 10.1007/BF03191825
10. Harrington E. The desirability function // Industrial Quality Control. 1965. Vol. 21 (10). P. 494–498.
11. Genichi Taguchi, Subir Chowdbury, Yui Wu. Taguchi's Quality Engineering Handbook. John Wiley, 2005. DOI: 10.1002/9780470258354
12. Lavnikova I.V., Zbeltobryukhov V.F., Godenko A.E. Optimization of Polymer-Analogous Transformations in Grafted Chains of Polycaproamide-Polyglycidyl Methacrylate Copolymers // Russian Journal of Applied Chemistry. 2004. Vol. 77. P. 1169–1171. DOI: 10.1023/B:RJAC.0000044169.21417.ae
13. Godenko A., Tarasova I., Volchkov V., Styazhin V. Systematic Approach to Quality Assessment of Hierarchy Structure in Education for Management Decision Making // Kravets A., Shcherbakov M., Kultsova M., Groumpos P. (Eds). Creativity in Intelligent Technologies and Data Science. 2017. Communications in Computer and Information Science. Vol. 754. Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-65551-2_27
14. Kalashnikov S.Y., Godenko A.E., Kalashnikova Y.S., Tarasova I.A. System approach to the evaluation of a consumer appeal for the objects on the secondary housing market // IOP Con-

- ference Series: Materials Science and Engineering. The International Scientific Conference "Construction and Architecture: Theory and Practice for the innovation Development" (CATPID-2019). 2019. P. 066003. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-65551-2_27
15. Kolmogorov A.N., Castelnuovo G. Sur la notion de la moyenne // Atti R. Accad. Naz. Lincei. 1930. No. 12. 388 p.
16. Nagumo M. Ubereineklasse von mittelwerte // Japanese Journal of Mathematics. 1930. Vol. 7. P. 71–79. DOI: [10.4099/jjm1924.7.0_71](https://doi.org/10.4099/jjm1924.7.0_71)
17. Хомутова Е.Г. Современные инструменты менеджмента качества: учебное пособие. М.: РТУ МИРЭА, 2020. 181 с.
- Статья поступила в редакцию 25.05.21
Принята к публикации 22.06.21

References

1. Gurko, D.D., Trostyanskaya, I.B., Sema, E.Yu., Barsukov, A.A., Polikhina, N.A. (2019). *Obucheniye inostrannykh grazhdan v rossiiskikh uchrezhdeniyakh vysshego obrazovaniya*. [Education of Foreign Citizens in Russian Institutions of Higher Education. Ed. Teplova, Yu.N.]. Moscow : FGANU "Sociocenter" Publ., 308 p. (In Russ.).
2. Filimonova, N.Yu. (2016). [Internationalization of Education: World and Russian Experience]. *Aktualnye voprosy professionalnogo obrazovaniya* [Topical Issues of Professional Education]. No. 3 (4), pp. 54-57. (In Russ.).
3. Arefiev, A.L. (2019). *Eksport rossiiskikh obrazovatelnykh uslug: Statisticheskii sbornik. Vypusk 9*. [Export of Russian Educational Services: Statistical Collection. Issue 9.]. Moscow : Center for Sociological Research, 536 p. (In Russ.).
4. Vorobieva, I.M. (2015). [Academic Mobility of Students as an Important Tool for the Formation of a Global Educational Environment in the Russian University]. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*. No. 10 (90), pp. 1113-1115. Available at: <https://moluch.ru/archive/90/18763/> (accessed: 23.06.2021). (In Russ.).
5. Naumov, R.A., Karaya, M.Z., Kovnir, V.N. (2019). Mechanisms and the Role of International Academic Mobility in Russian Education. *Kreativnaya ekonomika = Creative Economy*. Vol. 13, no. 10, pp. 1893-1904, doi: [10.18334/ce.13.10.41244](https://doi.org/10.18334/ce.13.10.41244) (In Russ., abstract in Eng.).
6. Volokh, V.A., Grishaeva, S.A. (2017). [International Educational Migration in Modern Russia: Peculiarities, Problems and Prospects]. *Sotsial'naya politika i sotsiologiya = Social Policy and Sociology*. Vol. 16, no. 1 (120), pp. 80-87, doi: <https://doi.org/10.17922/2071-3665-2017-16-1-80-87> (In Russ., abstract in Eng.).
7. Pimonova, S.A., Fomina, E.M. (2019). Short-Term International Academic Mobility as a Factor of Higher Education Internationalization. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 23(4), pp. 91-103, doi: [10.15826/umpa.2019.04.031](https://doi.org/10.15826/umpa.2019.04.031) (In Russ., abstract in Eng.).
8. Saaty, T.L. (1980). *The Analytic Hierarchy Process*. New York : McGraw-Hill. (Russian translation: Ed. Vachnadze, R.G., Moscow : Radio i svyaz Publ., 1993, 316 p.)
9. Saaty, T.L. (2008). Relative Measurement and Its Generalization in Decision Making Why Pairwise Comparisons Are Central in Mathematics for the Measurement of Intangible Factors the Analytic Hierarchy/Network Process. *Rev. R. Acad. Cien. Serie A. Mat*. Vol. 102, pp. 251-318, doi: [10.1007/BF03191825](https://doi.org/10.1007/BF03191825)
10. Harrington, E. (1965). The Desirability Function. *Industrial Quality Control*. Vol. 21(10), pp. 494-498.
11. Genichi Taguchi, Subir Chowdhury, Yuin Wu. (2005). *Taguchi's Quality Engineering Handbook*. John Wiley, doi:[10.1002/9780470258354](https://doi.org/10.1002/9780470258354)

12. Lavnikova, I.V., Zheltobryukhov, V.F., Godenko, A.E. (2004). Optimization of Polymer-Analogous Transformations in Grafted Chains of Polycaproamide-Polyglycidyl Methacrylate Copolymers. *Russian Journal of Applied Chemistry*. Vol. 77, pp. 1169-1171, doi: 10.1023/B:RJAC.0000044169.21417.ae (In Russ., abstract in Eng.).
13. Godenko, A., Tarasova, I., Volchkov, V., Styazhin, V. (2017). Systematic Approach to Quality Assessment of Hierarchy Structure in Education for Management Decision Making. In: Kravets, A., Shcherbakov, M., Kultsova, M., Groumpos, P. (Eds). *Creativity in Intelligent Technologies and Data Science. 2017. Communications in Computer and Information Science*. Vol. 754, Springer, Cham, doi: 10.1007/978-3-319-65551-2_27
14. Kalashnikov, S.Y., Godenko, A.E., Kalashnikova, Y.S., Tarasova, I.A. (2019). System Approach to the Evaluation of a Consumer Appeal for the Objects on the Secondary Housing Market. In: *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. The International Scientific Conference "Construction and Architecture: Theory and Practice for the Innovation Development" (CATPID-2019)*. P. 066003, doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-65551-2_27
15. Kolmogorov, A.N., Castelnuovo, G. (1930). Sur la notion de la moyenne. *Atti R. Accad. Naz. Lincei*. No. 12, 388 p.
16. Nagumo, M. (1930). Ubereineklasse von mittelwerte. *Japanese Journal of Mathematics*. Vol. 7, pp. 71-79, doi: 10.4099/jjm1924.7.0_71
17. Khomutova, E.G. (2020). *Sovremennyye instrumenty menedzhmenta kachestva: uchebnoe posobie [Modern Quality Management Tools: Tutorial]*. Moscow : RTU MIREA Publ., 181 p. (In Russ.).

*The paper was submitted 25.05.21
Accepted for publication 22.06.21*



Интернационализация образования: шагреновая кожа русского языка

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-139-148

Петрунева Раиса Морадовна – д-р пед. наук, проф., завкафедрой «История, культура и социология», raisa.petrunyova@yandex.ru

Белякова Лариса Федоровна – канд. филол. наук, доцент кафедры «Русский язык», cars@vstu.ru

Сидорова Татьяна Леонидовна – канд. филол. наук, доцент кафедры «Русский язык», orlova8888@mail.ru

Волгоградский государственный технический университет, Волгоград, Россия

Адрес: 400005, г. Волгоград, просп. им. В.И. Ленина, 28

Аннотация. В статье рассматриваются процессы интернационализации, приводятся сведения о количестве иностранных студентов в различных странах и в России, обсуждаются аргументы выбора страны обучения международными студентами, в том числе с учётом социокультурных и языковых предпочтений. Поднимается вопрос о статусе русского языка в центральноазиатских странах – бывших республиках Советского Союза. Приводятся сведения об экспансии западных и восточных стран в образовательную систему этих стран. Делается вывод о необходимости более активного выхода российских вузов на международный рынок образовательных услуг, особенно в тех областях, где РФ имеет неоспоримые достижения (естественнонаучные направления подготовки и т.д.).

Ключевые слова: интернационализация образования, русский язык, государства Центральной Азии, социально-образовательный контекст, иностранные студенты

Для цитирования: Петрунева Р.М., Белякова Л.Ф., Сидорова Т.А. Интернационализация образования: шагреновая кожа русского языка // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 139-148. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-139-148

Internationalization of Education: La Peau de Chagrin of the Russian Language

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-139-148

Raisa M. Petrunyeva – Dr. Sci. (Education), Prof., Head of the department, raisa.petrunyova@yandex.ru

Larisa F. Belyakova – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., cars@vstu.ru

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

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

© Петрунева Р.М., Белякова Л.Ф., Сидорова Т.А., 2021.



Tatyana L. Sidorova – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., orlova8888@mail.ru
Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia
Address: 28, Lenin ave., Volgograd, 400005, Russian Federation

Abstract. The article examines the processes of internationalization, provides information on the number of foreign students in various countries and in Russia, discusses the arguments for choosing the country for study by international students, including socio-cultural and linguistic preferences. The authors address the issues relating to the status of the Russian language in countries of the Central Asia region – the former republics of the Soviet Union. The article provides an information on the expansion of Western and Eastern countries into the educational system of these countries. The conclusion is made about the need for Russian universities to more actively enter the international market of educational services, especially in those areas where the Russian Federation has undeniable achievements (natural science fields of training, etc.).

Keywords: internationalization of education, the Russian language, the Central Asia region, socio-educational context, foreign students

Cite as: Petruneva, R.M., Belyakova, L.F., Sidorova, T.L. (2021). Internationalization of Education: La Peau de Chagrin of the Russian Language. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 139-148, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-139-148 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Интернационализация образования в современном мире является предметом внешней политики государства и ориентируется на решение не только социальных или политических, но и экономических проблем. Процесс интернационализации включает академическую мобильность студентов и преподавателей, реформирование образовательных программ и учебных планов и различные виды международного сотрудничества. К несомненным достоинствам процесса интернационализации относится не только доступность ведущих университетов мира для молодёжи из различных стран, но и расширение и укрепление международного сотрудничества, активизация академической мобильности субъектов образования, а главное – содействие взаимопроникновению культур и формирование доброжелательных отношений между народами.

Интернационализация уже давно стала заметным ресурсом экономического развития принимающего вуза: постепенно приём иностранцев для обучения в вузах стал восприниматься как рынок услуг, поскольку

большая часть иностранных студентов полностью оплачивают своё обучение. Международный рынок образовательных услуг сегодня – это стремительно развивающийся сектор экономики, ведущими элементами которого являются международный маркетинг образовательных организаций и целенаправленная политика по набору иностранных студентов. Для этих целей широко используются диверсификация образовательных программ, привлечение иностранных студентов на обучение с полной оплатой, расширение сети вузов-интересантов в ключевых странах – донорах студентов, повышение качества образования за счёт сетевых ресурсов, международного сотрудничества и др. [1; 2].

Однако «стратегия получения дохода» в РФ не является главной, т.к. в соответствии ещё с советской традицией привлечение иностранных граждан на обучение в российские университеты рассматривается в основном как политический процесс формирования «мягкой силы». В соответствии с приоритетным проектом «Развитие экспортного потенциала российской системы

образования»¹ экспорт российского высшего образования должен вырасти с 220 тыс. иностранных студентов в 2017 г. до 710 тыс. в 2025 г., а количество иностранных слушателей онлайн-курсов российских вузов – с 1 млн. 100 тыс. человек в 2017 г. до 3 млн. 500 тыс. чел. в 2025 г. Это позволит увеличить приток внебюджетных средств в университеты с 84744 млрд. руб. в 2017 г. до 373147 млрд. руб. в 2025 г. Большая роль в этом процессе отводится федеральным и национальным исследовательским университетам, а также ФЦП «Русский язык» (2011–2015 и 2016–2020).

Очевидно, что при выборе образовательной организации иностранные абитуриенты учитывают не только географическую близость, похожесть и понятность систем образования, но и социально-культурный контекст, языковые и культурные предпочтения. Для иностранных студентов наиболее привлекательными являются страны, где говорят на широко распространённых в мире языках: английском, французском, немецком, испанском, русском [3–5]. В последние десятилетия неанглоговорящие страны всё чаще предлагают международным студентам различные курсы на английском языке, главным образом – для магистрантов и аспирантов, с тем чтобы повысить свою привлекательность в глазах стран-доноров студентов.

Популярность российских вузов среди иностранных студентов растёт с каждым годом: если в 2014/2015 учеб. г. количество иностранных студентов составляло около 183 тыс. чел., то в 2019/2020 учеб. г. – уже 315 тыс. чел., что соответствует 8% от общего числа студентов в РФ². В сравнении с ведущими ми-

ровыми университетами процент иностранных студентов не столь велик, как хотелось бы: например, в Оксфорде обучаются 35,7% иностранных студентов, в Цюрихе – 29,4%, в Гарварде – 24,5%, в Стэнфорде – 21,7%, Кембридже – 20%, Мельбурне – 19%. Вплотную к группе лидеров международного образования приблизился Российский университет дружбы народов (РУДН), доля иностранных студентов в котором составляет 17,3%! Он обошёл по этому показателю университеты Мюнхена, Торонто и Праги, а также Московский государственный университет, (10,5% международных студентов) [6]. Согласно статистике Минобрнауки, иностранные студенты сегодня обучаются в 688 российских вузах и 465 их филиалах. При этом большая часть всех иностранных учащихся выбрали пять ведущих университетов России.

О русском языке замолвите слово!

С социально-образовательным контекстом получаемого за границей образования связан статус русского языка в цивилизационной конкуренции с другими языками. Основным и увеличивающимся иностранным контингентом, например, Волгоградского государственного технического университета (ВолгГТУ) в последние годы являются студенты из государств Центральной Азии – бывших среднеазиатских советских республик. Понятно, что наши страны связывает не только общее советское прошлое, но и достаточно интегрированные процессы взаимной аккультурации и широкое социально-культурное поле. Поэтому для университетов Российской Федерации и ВолгГТУ в частности важен социально-образовательный контекст именно в этом регионе.

Обучение в вузах представителей иностранных государств, особенно тех, что десятилетиями находились в едином образовательном пространстве, помогает обеспечить долгосрочные интересы принимающего сту-

¹ Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». URL: <http://static.government.ru/media/files/DkOXerfvAnLv0vFKJ59ZeqTC7ycla5HV.pdf> (дата обращения: 23.06.2021).

² Рекордное количество иностранных студентов выбрали Россию в 2020 году // Study in Russia. 2021. 25 февраля. URL: [https://studyinrussia.ru/actual/articles/rekordnoe-kolichestvo-inostran-](https://studyinrussia.ru/actual/articles/rekordnoe-kolichestvo-inostran-nykh-studentov-vybrali-rossiyu-v-2020-godu/)

[nykh-studentov-vybrali-rossiyu-v-2020-godu/](https://studyinrussia.ru/actual/articles/rekordnoe-kolichestvo-inostran-nykh-studentov-vybrali-rossiyu-v-2020-godu/) (дата обращения: 23.06.2021)

дентов государства в регионе, поддерживать культурные и личные связи.

До недавних пор взаимопонимание между странами постсоветского пространства базировалось, среди прочих факторов, на том, что практически вся политическая, научная, культурная элита получала образование на русском языке, в ведущих вузах Российской Федерации или в основных республиканских учебных заведениях. Новое поколение, особенно люди, принадлежащие к семьям представителей властных структур, бизнес-элиты, а также тщательно выявляемые талантливые студенты, в основном обучаются в западных университетах и в учебных заведениях, созданных в центральноазиатских республиках западными и восточными странами и структурами.

Так, например, бывший министр высшего и среднего специального образования Узбекистана И. Маджидов (в январе 2021 г. он стал ректором Национального университета Узбекистана) закончил Ташкентский политехнический институт, а диссертацию на соискание учёной степени кандидата наук защитил в Московском гидромелиоративном институте. Одним из первых начинаний его преемника на посту министра – 45-летнего А. Тошкүлова (выпускника и бывшего ректора Термезского университета) – стал ориентировочный обзорный семинар (16–18 марта 2021 г.) по разработке стандартов успеваемости учащихся в партнёрстве с Агентством США по международному развитию (*United States Agency for International Development – USAID*), финансирующим «Программу совершенствования образования в Узбекистане»³. Зам. премьер-министра Узбекистана А. Абдухакимов, выпускник Ташкентского государственного экономического университета, закончил магистратуру в японском Университете Хитоцубаси.

³ Минобразования совместно с USAID разрабатывает стандарты для школьных учебников // Anhor.uz. 2021. 20 марта. URL: <https://anhor.uz/news/24479> (дата обращения: 23.06.2021)

Происходит образовательная и языковая поколенческая дифференциация национальных элит. Если этой тенденции ничего не противопоставить, то в недалёком будущем основа взаимопонимания может быть потеряна буквально, так как русский язык не сможет выполнять функцию средства межнационального общения.

Упорно проводимая замена кириллицы на латиницу в большинстве центральноазиатских республик прерывает связь с текстами, образами и идеями русской культуры и русскоязычными текстами, созданными в бывших республиках, размежёвывает поколения и на близком расстоянии понижает уровень грамотности (одно из поколений не читает на латинице, другое – на кириллице). Эти семиотические революции уже происходили в регионе, когда с арабской письменности в первые годы Советской власти переходили на кириллицу, но тогда кириллица обеспечила практически всеобщую грамотность, так как читать на арабском до революции могли немногие. На латиницу, как известно, перешли в Узбекистане, в Туркменистане, тенденция к постепенной замене кириллицы на латиницу поддерживается и в Казахстане.

С распадом Советского Союза и с политической так называемого «этнического возрождения» миллионы русских, в том числе преподавателей, покинули Среднюю Азию, и этот «исход» бумерангом ударил по титульным нациям в бывших республиках, понизив уровень грамотности, специальной подготовки, профессионализма во многих сферах жизни.

Ослабление российского присутствия – свято место пусто не бывает – привело к усилению влияния мусульманских стран в сфере образования: в образовательном пространстве центрально-азиатских республик появились Турция, Иран, Пакистан, Саудовская Аравия. Например, часть иностранных студентов ВолгГТУ из Узбекистана закончили школы или лицеи с обучением на турецком языке, треть туркменских студентов указывают в анкете на знание турецкого языка [7]. Естественно, во многом это об-

условлено принадлежностью к единой языковой группе – тюркской, но самая большая туркменская диаспора, растущая уже и родственными связями в турецкое общество, находится в Турции. В Таджикистане было воспринято иранское влияние, что немудрено в связи с общностью языков. Пока взаимодействие стран в образовательной сфере ограничивается отдельными программами и разовыми мероприятиями⁴. С 1991 г. в гуманитарное пространство центральноазиатских республик проникает Япония, которая с 1999 г. стала предоставлять стипендии для обучения в магистратурах японских университетов. В 2002 г. в Алма-Ате был учреждён японский центр развития человеческих ресурсов (курсы по изучению японского языка, менеджменту, гранты на развитие образовательных учреждений)⁵.

Страны, традиционные для получения высшего образования, такие как США, Великобритания, Германия и др., по-прежнему являются притягательными для иностранных студентов [8]; на эти страны приходится почти половина международных мобильных студентов⁶. В начале XXI в. до Средней Азии дошли американские и европейские миссионеры с фондами развития, и в основном элита стала отправлять детей на учёбу в западные страны. В республики стали приезжать американские профессора, идеологи, просветители, общественные деятели и пр. За годы сотрудничества на стажировках, курсах, тренингах и различных программах обмена в США побывали тысячи граждан центральноазиатских

республик. Часто все эти мероприятия были бесплатными для жителей региона, а это приводило к расширению сферы использования английского языка и «усыханию» русской составляющей образования.

С начала нынешнего века в Средней Азии активизировал свою образовательную деятельность Китай. Знание китайского языка с каждым годом становится всё более популярным и престижным. Кроме того, многие гуманитарно-образовательные проекты Китая осуществляются в регионе по линии ШОС. Посольства Франции и Германии и их культурные центры также развивают изучение своих национальных языков в странах Центральной Азии. Все эти образовательные, социально-культурные, политико-экономические инициативы в постепенно выводят центральноазиатские страны СНГ из бывшего общего образовательного пространства на русском языке.

Количество средних школ с русским языком образования в 1990-х гг. уменьшилось наполовину, в Таджикистане к началу века оно сократилось втрое (с 90 до 29), смешанных – на треть. Из 7 млн. чел. населения ещё в начале XXI в. русский язык считали родным 90 тыс. чел., около 1 млн. граждан владели им хорошо. В Туркменистане с конца 1990-х гг. русский был полностью вытеснен из школ, вузов, систем послевузовского образования. Были ликвидированы все кафедры русского языка в вузах и система повышения квалификации преподавателей. С 2002 г. в стране работала одна туркмено-российская школа им. А.С. Пушкина, считавшаяся суперэлитной. В крупных городах оставались одна-две школы с одним-двумя русскоязычными классами. Возобновление преподавания русского языка в 2007 г. в объёме академического часа в неделю во всех средних и высших учебных заведениях с 1-го (4-го, 5-го, 6-го) по 11-й (10-й, 12-й) классы способствовало только знакомству с языком. Однако в Казахстане в первой половине нулевых годов 40% школьников получали среднее образование исключительно на русском языке.

⁴ Таджикистан и Иран будут развивать сотрудничество в сфере образования и науки // Avesta: Information Agency. 2019. 10 августа. URL: <http://avesta.tj/2019/08/10/tadzhikistan-i-iran-budut-razvivat-sotrudnichestvo-v-sfere-obrazovaniya-i-nauki/> (дата обращения: 23.06.2021)

⁵ Казахстанско-японский центр. URL: <https://new.kjc.kz> (дата обращения: 23.06.2021)

⁶ Международные студенты // Unipage. URL: https://www.unipage.net/ru/student_statistics (дата обращения: 23.06.2021)

Статус официального русского языка сохранил в Киргизии. Обучение на русском языке или изучение русского языка при обучении на любом другом языке – конституционное право граждан Киргизии. В стране функционирует более 200 школ с русским языком обучения. Более 60 лет издаётся методический журнал «Русский язык в школах Кыргызстана», который на протяжении нескольких лет поддерживало посольство Российской Федерации.

И тем не менее, несмотря на активный натиск англоговорящих стран, в десятых годах нового века наметился рост интереса к образованию на русском языке во многих странах постсоветского пространства. Росту популярности русских школ в республиках Средней Азии способствовало то, что качество преподавания на национальном языке вызывает сомнения и у профессионалов, и у родителей. Однако общественные запросы не могли быть удовлетворены, так как ощущалась нехватка преподавателей русского языка, поэтому к преподаванию зачастую привлекались лица без должного уровня подготовки, а квалифицированные учителя были перегружены.

Российская Федерация поддерживает интерес к русскому языку в бывших республиках Советского Союза. Например, с 2005 г. в рамках федеральных целевых программ «Поддержка Российской Федерацией интеграционных процессов в области образования в государствах-участниках СНГ» и «Русский язык (2005–2010 гг.)» через российские посольства, Правительственную комиссию по делам соотечественников за рубежом и Правительство Москвы в большинство стран региона было направлено около 300 тысяч экземпляров книг – учебной и художественной литературы. Несколько десятков школ региона были подключены к образовательному каналу «Школьник-ТВ» (в нашей анкете, распространяемой среди иностранных студентов ВолгГТУ, к сожалению, ни один из туркменских студентов не назвал этот канал). В Бишкеке был открыт

центральноазиатский центр русского языка для переподготовки учителей. Найти подходы к решению комплекса проблем обучения русскому языку, в том числе касающихся организации повышения квалификации преподавателей, был призван Фонд «Русский мир», созданный в 2007 г.⁷ С 2008 г. начали открываться культурные центры Фонда с выходом в Интернет, доступом к электронным библиотекам и программам дистанционного обучения.

Несмотря на то что бо льшая часть научной и учебной литературы за годы нахождения в составе СССР была издана на государственном русском языке, сегодня он постепенно вытесняется из практики высшей школы. В настоящее время в Туркменистане и в Таджикистане в сфере высшего образования приоритет отдан национальным языкам. Согласно Закону об образовании Киргизии⁸ в редакции от 2007 и 2012 гг. государство «создаёт условия для обучения» государственному – киргизскому, официальному – русскому, «и одному международному языку» с дошкольного до основного общего образования. Происходит интенсивная дерусификация культурного и языкового пространства региона.

Вместе с тем, как и со школьным образованием, разочарование в качестве высшего образования на национальных языках привело к росту популярности высшего образования, получаемого на русском языке непосредственно в России. В центральноазиатских республиках увеличилось число филиалов российских вузов, были открыты совместные учебные заведения. Для поддержки образования на русском языке в рамках СНГ нескольким вузам России был придан статус базовых организаций по обра-

⁷ Фонд «Русский мир». URL: <https://ruskiymir.ru/> (дата обращения: 23.06.2021).

⁸ Закон КР об образовании // Министерство образования и науки Кыргызской Республики. URL: <https://edu.gov.kg/ru/docs/zakon-kr-ob-obrazovanii/> (дата обращения: 23.06.2021).

зованию. В странах Центральной Азии были открыты их филиалы и филиалы вузов, заключивших соответствующие двусторонние соглашения (Московский институт стали и сплавов, МГТУ им. Баумана, СПбГУ, РУДН и др.)⁹. В конце десятих годов XXI в. в Казахстане и в Киргизии действовало по семь филиалов (3422 студента и 3185 студентов соответственно), в Узбекистане – пять филиалов, в Таджикистане и Туркменистане – по одному (421 студент и 90 студентов соответственно). В республиках региона было открыто несколько совместных российско-национальных вузов. Треть государственных стипендий для обучения в вузах России предоставлялась соотечественникам. Кроме того, российскими нефтегазовыми компаниями предоставлялись стипендии студентам и сотрудникам предприятий со средним и средним профессиональным образованием для обучения в отраслевых вузах [9].

Гуманитарное сотрудничество бывших республик Средней Азии с Российской Федерацией в начале XXI в. возобновлялось постепенно. В 2005 г. страны СНГ подписали Декларацию о гуманитарном сотрудничестве, а в 2006 г. главы государств поставили свои подписи под Договором о создании Межгосударственного фонда гуманитарного сотрудничества государств-участников Содружества Независимых Государств. Соглашения о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании, учёных степенях и званиях реализовывались ограниченно. Правительством Туркменистана такое соглашение было подписано только в марте 2009 г.¹⁰

⁹ Проблемы подготовки в российских вузах студентов и аспирантов из государств – членов СНГ: материалы круглого стола. М.: Совет Федерации ФС РФ, 2007.

¹⁰ Международные договоры о признании иностранного образования и (или) квалификации, учёных степеней и званий // Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. Управление международного образования. Центр экспертизы иностран-

Наибольшей активностью в образовательной сфере характеризуется Узбекистан. В России обучается около 25 тыс. студентов. В вузах Узбекистана реализуется до 30 совместных программ бакалавриата и магистратуры, а в ближайшие годы количество таких программ планируется довести до 50. Часть узбекских студентов, которые поступили в ВолгГТУ, со второго курса продолжили обучение в домашних вузах.

Высок спрос на обучение по программам российских образовательных стандартов в Таджикистане. В республике работает уникальное некоммерческое учебное заведение – таджикско-русский лицей-интернат для одарённых детей «Хотам и П.В.»¹¹, функционируют несколько филиалов известных российских университетов: МГУ им. М.В. Ломоносова, НИТУ «МИСиС», НИУ «МЭИ», работает Российско-Таджикский славянский университет. В настоящее время в высших учебных заведениях на территории России учится более 20 тыс. таджикских граждан, и ежегодно на учёбу в нашу страну приезжает около 4 тыс. студентов. Со всеми странами СНГ заключены соглашения о взаимном признании образования, квалификаций и учёных степеней. Во многих республиках СНГ созданы ассоциации выпускников российских вузов.

*Первое место среди всех иностранных студентов, обучающихся в России, занимают студенты из Казахстана – более 65 тыс.*¹² В последние годы казахстанские абитуриенты начали предпочитать юридиче-

ных документов об образовании. URL: <http://www.edudoc.spbstu.ru/priznanie-inostrannykh-dokumentov/mezhdunarodnye-dogovory-o-priznanii-inostrannogo-obrazovaniya-i-ili-kvalifikatsii-uchjonykh-stepenej-i-zvanij> (дата обращения: 23.06.2021).

¹¹ Таджикско-русский лицей «Хотам и П. В.». URL: <https://trgi.ru/> (дата обращения: 23.06.2021).

¹² Посольство Республики Казахстан в Российской Федерации. URL: <https://www.kazembassy.ru/> (дата обращения: 23.06.2021).

ским и экономическим специальностям IT-технологии, нано- и биотехнологии, робототехнику, радиоэлектронику, горное дело, металлургию.

Учитывая, что русский язык ассоциируется с качественным образованием, высшее образование на русском языке считается элитным. Оно доступно далеко не всем. В результате появляется всё больше желающих учиться либо непосредственно в российских вузах, либо (при условии знания языка и материальной возможности) получать образование на Западе. В этой ситуации российскому образованию важно сохранить конкурентоспособность и привлекательность и подготовить специалистов, которые, вернувшись на родину, сохраняют положительный образ страны своего обучения и студенческие связи на долгие годы.

Почти все образовательные программы, стажировки, курсы, предлагаемые странами и структурами Востока и Запада, в широком смысле имеют гуманитарный или экономический уклон. Вместе с тем странам с суверенной государственностью нужны инженеры, врачи, строители, агротехники, т.е. специалисты, закончившие профильные вузы. Естественно, что при возможности выбора учебных заведений приоритет отдаётся вузам Москвы и Санкт-Петербурга. Однако возрастание интереса государств к инженерным специальностям вовлекает в образовательный «пул» крупные нестоличные университеты с почти 100-летней историей, такие как, например, Волгоградский государственный технический университет. С 1962 г. ВолгГТУ принимает на обучение студентов со всех континентов и из многих стран Азии, Африки, Латинской Америки, Восточной Европы. Естественно, в университете всегда учились студенты из союзных республик, которые сейчас перешли в статус иностранных студентов из ближнего зарубежья. В настоящее время в ВолгГТУ обучаются студенты из среднеазиатских республик: Узбекистана, Казахстана, Туркменистана. К сожалению, по данным ме-

диа, по количеству заключённых межправительственных и межвузовских соглашений Туркменистан пока отстаёт от других республик, но ВолгГТУ всеми своими ресурсами способствует увеличению количества туркменских студентов, получающих образование в российских вузах на русском языке [10–12].

Заключение

Вполне очевидно, что процессы интернационализации образования стали неотъемлемой частью вузовской жизни, полностью соответствуют современным трендам развития образования в мире. Эти процессы, безусловно, способствуют совершенствованию деятельности университетов, повышению их конкурентоспособности на международном рынке образовательных услуг и научных исследований. Исходя из анализа сложившейся ситуации, можно предположить, что в ближайшее время интернационализация станет мощным инструментом развития крупных вузов России.

Преобладание в образовательных программах, которые предлагают вузы Востока и Запада, гуманитарной направленности усилило перекос в структуре специалистов. И это создаёт определённую образовательную нишу для вузов России. По мнению бывшего министра образования РФ В.М. Филиппова (1999–2004 гг.) «Российским вузам необходимо с большей активностью выходить на международный рынок образовательных услуг, особенно в тех областях, где мы имеем неоспоримые достижения (физика, математика, биология и т.д.). Эту работу необходимо осуществлять по специально разработанной программе привлечения зарубежных абитуриентов в российские вузы естественно-научной направленности. Именно по этим направлениям российская высшая школа может быть наиболее конкурентоспособной» [13]. Эта миссия выполнима только при условии свободного владения русским языком. Важным инструментом достижения данной цели является всемерное развитие

и поддержка русского языка за пределами Российской Федерации.

Литература

1. *Абдулкеримов И.З., Эсетова А.М.* Особенности управления интеграционными процессами в системе высшего образования // Вестник Дагестанского государственного технического университета: Технические науки. 2010. № 4 (19). С. 115–119.
2. *Мухамед Т.В.* Интернационализация высшего образования в условиях глобализации // Вестник МГУКИ. 2016. № 2 (70). URL: <https://readera.org/144160586> (дата обращения: 23.06.2021).
3. *Белякова Л.Ф., Сидорова Т.А.* Программы по русскому языку как иностранному, ближнее зарубежье (B1-B2): Учебное пособие для иностранных студентов основного этапа обучения. Волгоград: ВолгГТУ, 2017. 96 с.
4. *Капезина Т.Т.* Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе // Наука. Общество. Государство. 2014. № 1. URL: https://esj.pnzgu.ru/files/esj.pnzgu.ru/kapezina_tt_14_1_12.pdf (дата обращения: 23.06.2021).
5. *Hennebry M., Lo Y.Y., Macaro E.* Differing perspectives of nonnative speaker students' linguistic experiences on higher degree courses // Oxford Review of Education. 2012. Vol. 38. No. 2. P. 209–230. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.651312>
6. *Лавров А.А., Степанова Н.Р.* Интернационализация образования как направление реализации социальной ответственности учебных заведений // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6929> (дата обращения: 23.06.2021).
7. *Кудряшова Ю.С.* Взаимодействие Турции со странами Центральной Азии // МГИМО Университет. 2009. 27 октября. URL: <https://mgimo.ru/about/news/experts/124764/> (дата обращения: 23.06.2021).
8. *Tsvetkova N.* Developing Intercultural Communicative Competence through CLIL (Content and Language Integrated Learning) BETA-IATEFL. 2003. 01.01. URL: <https://www.beta-iatefl.org/894/blog-publications/developing-intercultural-communicative-competence-through-clil-content-and-language-integrated-learning/> (дата обращения: 23.06.2021).
9. *Арефьев А.А.* Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс). М.: Гос. ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 2020. 34 с.
10. *Белякова Л.Ф., Сидорова Т.А., Петрунева Р.М., Васильева В.Д.* Туркменские студенты в Волгоградском государственном техническом университете // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 4. С. 127–135. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-127-135>
11. *Белякова Л.Ф., Сидорова Т.А.* Русский язык в аудитории студентов стран ближнего зарубежья в техническом вузе // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания». 2015. Т. 22. № 8 (171). С. 75–77.
12. *Сидорова Т.А., Белякова Л.Ф.* Русский язык и национальные литературы в учебной программе для студентов из стран ближнего зарубежья // Primo aspectu. 2019. № 1 (37). С. 90–93.
13. *Филитов В.М.* Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы // Вестник РУДН. Серия «Международные отношения». 2015. Т. 15. № 3. С. 203–211.

Статья поступила в редакцию 25.05.21

После доработки 09.06.21

Принята к публикации 25.06.21

References

1. *Abdulkerimov, I.Z., Esetova, A.M.* (2010). Peculiarities of Integration Processes Management in the Higher Education System. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta: Tekhnicheskie nauki = Herald of Dagestan State Technical University: Technical Sciences*. No. 4 (19), pp. 115-119. (In Russ., abstract in Eng.).
2. *Mukhamed, T.V.* (2016). Internationalization of Higher Education in the Context of Globalization. *Vestnik MGUKI = Vestnik MGUKI*. No. 2 (70). Available at: <https://readera.org/144160586> (accessed 23.06.2021) (In Russ., abstract in Eng.).

3. Belyakova, L.F., Sidorova, T.L. (2017). *Programmy po russkomu yazyku kak inostrannomu, blizbnee zarubezh'e (V1-V2): Ucheb-noe posobie dlya inostrannykh studentov osnovnogo etapa obucheniya* [Programs in Russian as a Foreign Language, Neighboring Countries (B1-B2). Textbook for Foreign Students of the Main Stage of Education]. Volgograd : VolgGTU, 96 p. (In Russ).
14. Kapezina, T.T. (2014). Problems of Teaching Foreign Students in Russian University. *Nauka. Obschestvo. Gosudarstvo*. [Science. Society. State]. No. 1. Available at: https://esj.pnzgu.ru/files/esj.pnzgu.ru/kapezina_tt_14_1_12.pdf (accessed 23.06.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Hennebry, M., Lo, Y.Y., Macaro, E. (2012). Differing Perspectives of Nonnative Speaker Students' Linguistic Experiences on Higher Degree Courses. *Oxford Review of Education*. Vol. 38, no. 2, pp. 209-230, doi: <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.651312>
5. Lavrov, A.A., Stepanova, N.R. (2012). Internationalization of Education as a Direction of Implementation of Social Responsibility of Educational Institutions. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 5. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6929> (accessed 23.06.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Kudryashova, Yu.S. (2009). [Interaction of Turkey with the Countries of Central Asia]. *MGI-MO University*. October 27. Available at: <https://mgimo.ru/about/news/experts/124764/> (accessed 23.06.2021) (In Russ.).
7. Tsvetkova, N. (2003). Developing Intercultural Communicative Competence through CLIL (Content and Language Integrated Learning) BETA-IATEFL. Available at: <https://www.beta-iatefl.org/894/blog-publications/developing-intercultural-communicative-competence-through-clil-contend-and-language-integrated-learning/> (accessed 23.06.2021)
8. Arefev, A.L. (2020). [Index of the Position of the Russian Language in the World: The Index of Global Competitiveness (GC-Index), the Index of Sustainability in the Countries of the Post-Soviet Space (US-Index)]. Moscow : A.S. Pushkin State Institute of the Russian Language, 34 p. (In Russ).
9. Belyakova, L.F., Sidorova, T.L., Petruneva, R.M., Vasilyeva, V.D. (2020). Turkmen Students at Volgograd State Technical University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 4. pp. 127-135, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-127-135> (In Russ., abstract in Eng.).
10. Belyakova, L.F., Sidorova, T.L. (2015). Russian Language for Students from the Near Abroad in Technical Universities. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya «Problemy sotsial'no-gumanitarnogo znaniya»* [Izvestiya of Volgograd State Technical University. Series "Problems of Social and Humanitarian Knowledge"]. Vol. 22, no. 8 (171), pp. 75-77. (In Russ., abstract in Eng.).
11. Sidorova, T.L., Belyakova, L.F. (2019). Russian Language and National Literatures in the Academic Curriculum for Students from the Near Abroad Countries. *Primo Aspectu*. No. 1 (37), pp. 90-93. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Filippov, V.M. (2015). Internationalization of Higher Education: Major Trends, Challenges, and Prospects. *Vestnik RUDN. Seriya «Mezhdunarodnye otnosheniya» = Vestnik RUDN. International Relations*. Vol. 15, no. 3, pp. 203-211. (In Russ., abstract in Eng.).

*The paper was submitted 25.05.21
Received after reworking 09.06.21
Accepted for publication 25.06.21*

Проблемы обучения иностранных студентов в условиях пандемии

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-149-158

Тюменцева Елена Владимировна – канд. филол. наук, доцент, ltiumentzeva@yandex.ru

Харламова Наталья Владимировна – канд. филол. наук, доцент, gorkovskaya@mail.ru

Годенко Алексей Ефимович – канд. техн. наук, доцент, inter@vstu.ru

Волгоградский государственный технический университет, Волгоград, Россия

Адрес: 400131, г. Волгоград, проспект им. В. И. Ленина, 28

Аннотация. В данной статье анализируется процесс обучения иностранных студентов в региональном вузе в условиях ограничений, связанных с пандемией COVID-19, с использованием цифровых технологий. В настоящее время вузам, в особенности техническим, отводится ведущая роль в освоении и распространении цифровых технологий. Авторы считают, что достижение этих задач предполагает изменение содержания учебных дисциплин и курсов, в том числе направленных на повышение цифровой грамотности. Современным форматом образовательного процесса является концепция объединения технологий аудиторно-лекционной системы и технологий электронного обучения (ЭО), что в ВолГТУ обеспечивается электронной платформой Microsoft Teams, которая позволила организовать групповую работу. При смешанном формате обучения модульный принцип организации программы учебной дисциплины авторам представляется более целесообразным. Авторы анализируют итоги первого этапа цифровизации образовательного процесса (II семестр 2019/20 уч. г.). В основе этого анализа – успеваемость студентов (российских и иностранных) и данные опроса преподавателей и студентов об эффективности дистанционного обучения. Отмечается (по итогам учебной аналитики), во-первых, снижение абсолютной успеваемости студентов при обучении с использованием ДОТ и ЭО, обусловленное низким уровнем самоорганизации студентов и неподготовленностью учебного материала для предъявления в цифровом формате; во-вторых, снижение качества преподавания, которое демонстрирует неготовность преподавателей к использованию возможностей этой формы обучения; и, в-третьих, констатация невозможности полного перевода преподавания в вузе в цифровую среду. Кроме этого, авторы описывают проблемы, с которыми сталкиваются региональные вузы в процессе цифровизации образовательного процесса и реализации программы экспорта российского образования.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии (ДОТ), электронное обучение (ЭО), смешанное обучение, цифровизация национальной образовательной системы, цифровая среда, абсолютная успеваемость студентов, аттестованные студенты, неаттестованные студенты

Для цитирования: Тюменцева Е.В., Харламова Н.В., Годенко А.Е. Проблемы обучения иностранных студентов в условиях пандемии // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 149-158. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-149-158

Problems of Teaching Foreign Students under Conditions of the Pandemic

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-149-158

Elena V. Tyumentseva – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., ltiumentzeva@yandex.ru

Natalia V. Kharlamova – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., gorkovskaya@mail.ru

Alexey E. Godenko – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., inter@vstu.ru

Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia

Address: 28, Lenin Ave., 400005, Volgograd, Russian Federation

Abstract. The article analyzes a process of teaching foreign students at regional universities under conditions of restrictions associated with the COVID-19 pandemic, using digital technologies. Currently, universities, and especially technical universities, play a leading role in the development and distribution of digital technologies. The authors believe that achieving these goals involves changing the content of academic disciplines and courses, including those aimed at improving digital literacy. The concept of combining a lecture system and e-learning technologies, which are provided by the electronic platform Microsoft Teams at the VSTU, is a modern format of the educational process. With a mixed format of educational process, the modular principle of organizing a curriculum of disciplines seems to be more appropriate. The authors analyze the results of the first stage of educational digitalization (the second semester of the 2019/20 academic year). This analysis is based on the academic performance of students (Russian and foreign) and the results of teachers' and students' survey on the effectiveness of distance learning. According to the results of educational analytics, the authors state, firstly, a decrease in the absolute academic performance of students while teaching with a help of the distance education technologies and e-learning, due to the low level of students' self-organization and the lack of educational material in the digital format; secondly, a decrease in the quality of teaching, which demonstrates the unwillingness of teachers to use the potential of e-learning and, thirdly, the impossibility of a complete transfer of teaching to a digital environment. In addition, the authors describe the problems faced by regional universities in the process of educational digitalization and the implementation of the program of Russian education export.

Keywords: distance education technologies, e-learning, blended learning, digitalization of the national educational system, digital environment, absolute student performance, certified students, unapproved students

Cite as: Tyumentseva, E.V., Kharlamova, N.V., Godenko, A.E. (2021). Problems of Teaching Foreign Students under Conditions of the Pandemic. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 149-158, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-149-158 (In Russ., abstract in Eng.).

Современное общество характеризуется постоянным увеличением скорости и объёма информации. Лавинообразное нарастание массы разнообразной информации в современном обществе получило название «информационного взрыва». Исследователи отмечают, что к началу третьего тысячелетия

основными источниками развития общества станут не промышленные или сельскохозяйственные, а информационные ресурсы.

В связи с увеличением объёмов информации человечество стремится к новым, более удобным способам её подачи, хранения и использования. Особенно это оказывается

актуальным для процесса обучения. Применение передовых информационных технологий в процессе обучения повышает его эффективность, поскольку образовательный процесс становится более гибким, динамичным, продуктивным, позволяет обеспечить индивидуальный подход.

Цифровизация – цивилизационный тренд развития информационного общества. Одним из главных вызовов, стоящих перед нашей страной в настоящее время, является цифровая трансформация экономики и социальной сферы российского общества. Все сферы и уровни российского образования не только не остаются в стороне от этого процесса, но и призваны быть своеобразным локомотивом цифровизации. В связи с этим преподавателям необходимо отказаться от шаблонов и стереотипов и быть готовыми к освоению и применению в своей работе новой техники и новых цифровых технологий. Вместе с тем экспертное преподавательское сообщество отмечает, что целесообразно опираться на сложившиеся хорошие традиции советской и российской системы образования.

В связи с этим особая роль отводится техническим вузам, которые, на наш взгляд, должны продемонстрировать пример внедрения цифровизации в процесс получения образования и обучения, а также в процесс качественной подготовки специалистов в данной области. Достижению этих задач способствует изменение содержания учебных дисциплин, а также включение в программу обучения новых учебных дисциплин и курсов, в том числе направленных на повышение цифровой грамотности [1, р. 5].

В соответствии с национальным проектом «Образование» российские вузы последние пять-шесть лет активно внедряли в процесс обучения цифровые технологии. Основным техническим элементом при использовании дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и электронного образования (ЭО) является наличие электронной системы организации обучения (LMS). Исследователи отмечают, что в российских вузах наибо-

лее распространёнными являются Moodle и BlackBoard [2, с. 81]. Эти системы предоставляют преподавателю инструменты для поддержки всех этапов процесса обучения: проведения лекционных и практических занятий, промежуточного и текущего контроля, организации самостоятельной работы студентов [3, с. 159–161]. При обучении с применением ДОТ и при смешанном обучении самостоятельная работа практически полностью реализуется средствами онлайн-составляющей дисциплины, где все действия студента оставляют «цифровой след» [4, с. 100] в виде большого массива данных о его поведении в системе (в нашем вузе это ЭИОС – электронная информационная образовательная среда). Анализ этих данных (т.н. учебная аналитика) позволяет преподавателю оценить процесс и результаты самостоятельной работы и при необходимости провести корректирующие мероприятия [5, с. 122–124; 6, с. 118].

Проблемы обучения иностранных студентов с использованием ДОТ и ЭО. Однако перевод образовательного процесса в цифровой формат во многих вузах проходил не такими темпами, как предполагалось. Вместе с тем в начале 2020 г., с началом пандемии COVID-19, все образовательные учреждения были вынуждены в спешном порядке организовать свою работу в дистанционном формате. Возможностей созданной ЭИОС оказалось недостаточно, поэтому ВолгГТУ обратился к электронной платформе *Microsoft Teams*, которая позволила организовать групповую работу в Microsoft 365, где и преподаватель, и студент могут найти все необходимые ресурсы для эффективной работы. Тем не менее работа университета в удалённом формате во второй половине 2019–2020 учебного года выявила недочёты в организации обучения.

Анализ успеваемости студентов (российских и иностранных) ВолгГТУ в 2018/2019, 2019/2020 гг. и в I семестре 2020/2021 учеб. г. демонстрирует увеличение количества неаттестованных среди иностранных студентов во II семестре 2019/20 учеб. г. и резкое снижение абсолютной успеваемости иностран-

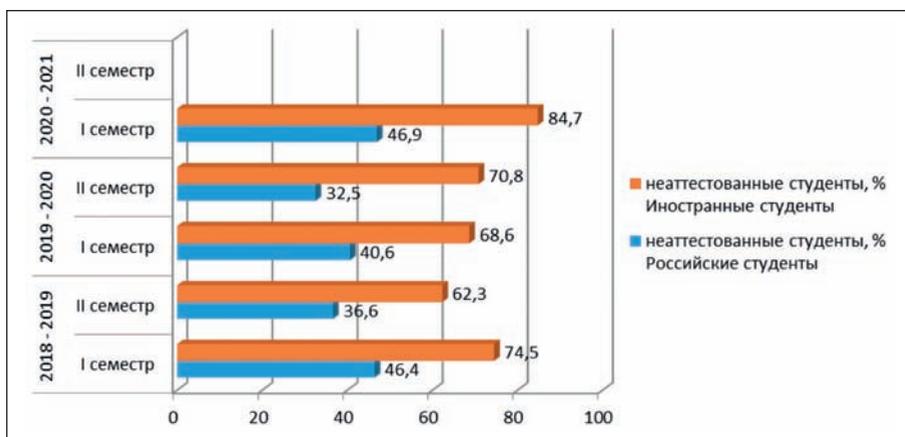


Рис. 1. Количество неаттестованных студентов (российских и иностранных) ВолгГТУ в 2018/2019, 2019/2020 и 2020/2021 учеб. гг., (в %)

Fig. 1. The number of unapproved students (Russian and foreign) of VSTU in the 2018/2019, 2019/2020 and 2020/2021 academic years, (in %)

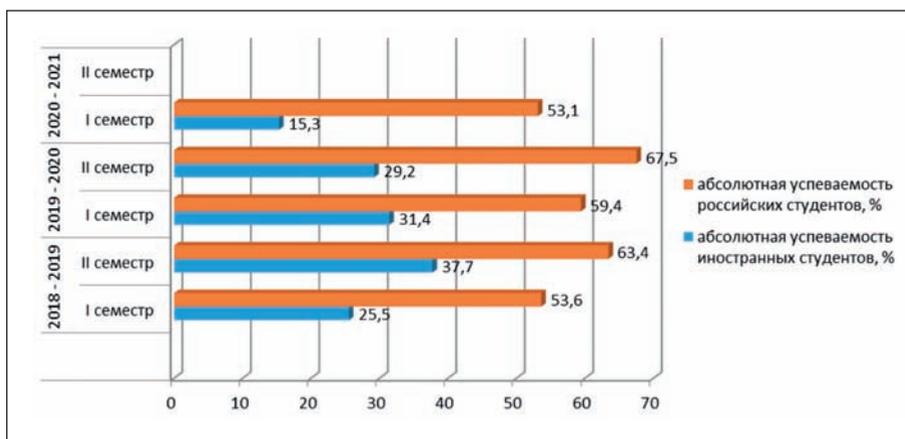


Рис. 2. Абсолютная успеваемость российских и иностранных студентов ВолгГТУ в 2018/2019, 2019/2020 и 2020/2021 учеб. гг., (в %)

Fig. 2. Absolute academic performance of Russian and foreign students of VSTU in the 2018/2019, 2019/2020 and 2020/2021 academic years, (in %)

ных студентов в I семестре 2020/2021 учеб. г. на дату окончания сессии (Рис. 1, Рис. 2)

Представленные данные позволяют определить причины таких «показателей»:

– дистанционный учебный курс по любой дисциплине невозможно создать путём простого перевода традиционного учебного курса в электронный цифровой формат. Успешность учебного курса в дистанционном формате зависит от использования «дидак-

тических возможностей новых технологий передачи учебной информации» [7], корректировки, а часто – пересмотра критериев обученности и способов организации и проведения промежуточной и итоговой аттестации;

– более целесообразной формой организации программы учебной дисциплины при дистанционном формате обучения является, на наш взгляд, модульная. По мнению экспертов, модульный принцип позволяет из

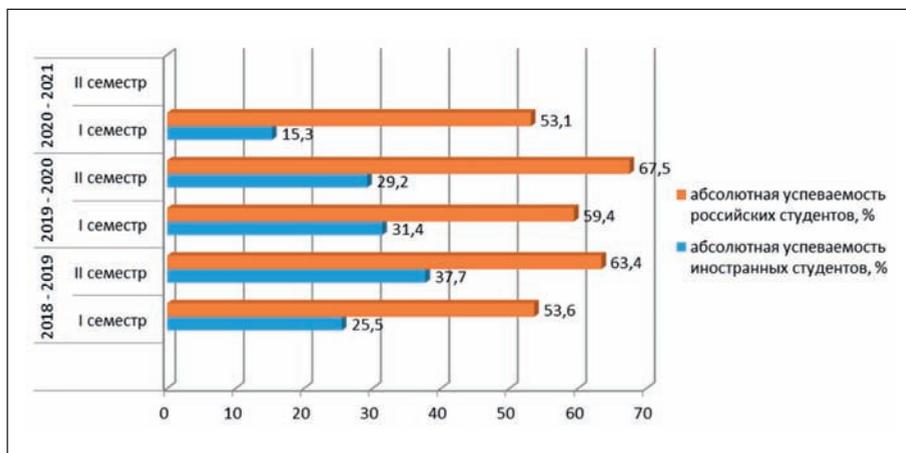


Рис. 3. Успеваемость российских и иностранных студентов ВолгГТУ в 2018/2019 учеб. г.

Fig. 3. Academic performance of Russian and foreign students of VSTU in the 2018/2019 academic year

набора учебных курсов сформировать более гибкий индивидуальный учебный план. Это тем более оказалось актуальным в период введения т.н. смешанного типа обучения, когда студенты, находящиеся на территории РФ, имели возможность посещать учебные занятия очно, а студенты, находящиеся за пределами РФ, имели возможность заниматься только дистанционно.

2019/2020 учебный год во многом является показательным в отношении повсеместного внедрения различных форм дистанционного обучения в связи с введением локдауна. Образовательные учреждения в спешном порядке переводили обучение в дистанционный формат.

Нами проанализирована успеваемость российских и иностранных студентов нашего вуза за три учебных года: 2018/2019, 2019/2020 и 2020/2021. Цель данного анализа – выявить, как отразилось введение дистанционного обучения на успеваемости студентов и на качестве освоения учебного материала студентами.

Более детальный анализ успеваемости российских и иностранных студентов за три последних учебных года (2018/2019, 2019/2020 и 2020/2021) с точки зрения качества освоения учебного материала (Рис. 3, 4, 5) позволяет заключить, что среди аттестованных студен-

тов в обеих рассматриваемых группах соотношение успевающих на «отлично», успевающих на «хорошо» и успевающих на «удовлетворительно» в 2019/2020 учеб. г. в сравнении с 2018/2019 и 2020/2021 учеб. гг. практически не изменилось. Нами отмечено незначительное снижение количества иностранных студентов, а) получивших 90–100 баллов в 2019/2020 учеб. г. (по сравнению с 2018/2019) – с 32,1% до 17,9% по итогам I семестра и б) получивших 76–89 баллов в 2019/2020 учеб. г. (по сравнению с 2018/2019) – с 41,2% до 38,5% по итогам II семестра.

Тем не менее на качестве обучения такая сжатая во времени реорганизация практически не сказалась. Итоги зимней сессии 2020/2021 учеб. г. демонстрируют даже незначительное увеличение (по сравнению с допандемийным 2018/2019 учеб. г.) количества студентов (как российских, так и иностранных) с высокими и средними баллами. Обусловлено это, на наш взгляд, тем, что:

1) с одной стороны, ППС за время летних каникул переформатировали (адаптировали) и/или создали практически новые учебные курсы, в большей степени соответствующие формату дистанционного обучения;

2) с другой стороны, студенты адаптировались к такому формату обучения. К началу нового 2020/2021 учеб. г. уже сложилась си-

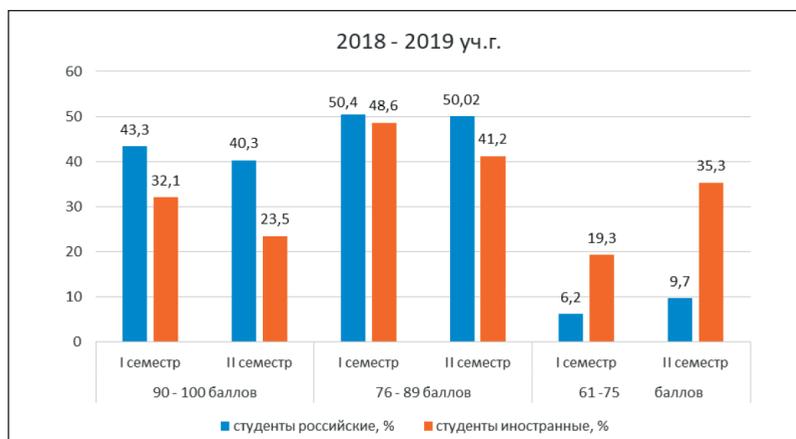


Рис. 4. Успеваемость российских и иностранных студентов ВолгГТУ в 2019/2020 учеб. г.
Fig. 4. Academic performance of Russian and foreign students of VSTU in the 2019/2020 academic year

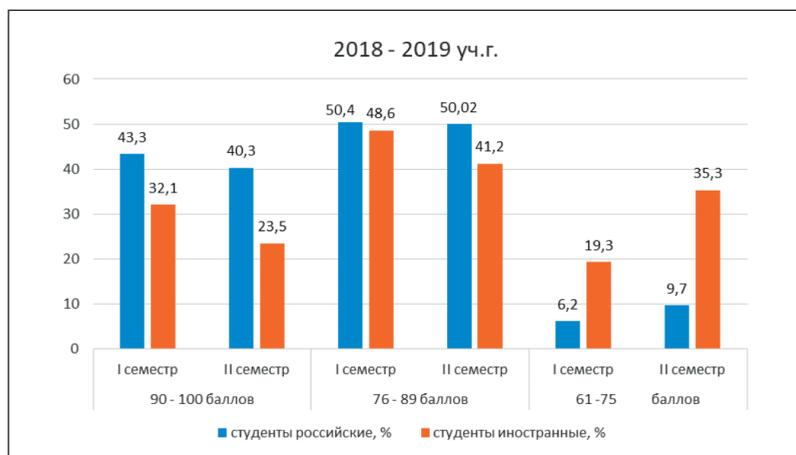


Рис. 5. Успеваемость российских и иностранных студентов ВолгГТУ в 2020/2021 учеб. г.
Fig. 5. Academic performance of Russian and foreign students of VSTU in the 2019/2020 academic year

стема взаимодействия преподавателей и студентов в формате дистанционного обучения;

3) университет усовершенствовал работу ЭИОС (были учтены замечания и пожелания), для преподавателей были организованы курсы по работе в ЭИОС и на электронной платформе *Microsoft Teams*.

Уменьшение в 2020/2021 учеб. г. числа иностранных студентов, получивших высшие баллы (по сравнению с 2018/2019), с 32,1% до 29,6% (по итогам I семестра) обусловлено техническими трудностями (неустойчивым интернет-соединением), с которыми стол-

кнулись иностранные студенты за пределами РФ. Доля иностранных студентов-первокурсников, находившихся за пределами РФ и обучавшихся в нашем вузе дистанционно, в 2020/2021 учеб. г. составила 35%.

Анализ итогов проведенного нами опроса преподавателей и студентов об опыте применения дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и электронного обучения (ЭО) во II семестре 2019/2020 учеб. г. позволяет нам сделать следующие выводы.

1. В студенческой аудитории практически равное количество составляют противники и

Регионы мира		Развитые и развивающиеся страны	
Африка южнее Сахары	24,4	Развитые страны	80,9
Арабские страны	54,7	Развивающиеся страны	45,3
Южная, Юго-Восточная и Восточная Азия	47,0	В мире	51,2
Содружество независимых государств	71,3	Беднейшие развивающиеся страны	19,5
Европа	79,6		
Америка	69,6		

Рис. 6. Использование Интернета в расчёте на 100 человек населения

Fig. 6. Internet use per 100 people of the population

приверженцы ДОТ (52% и 53% соответственно), вместе с тем 57% студентов отмечают, что испытывают трудности при дистанционном обучении (65–70% составляют студенты первых курсов), 43% студентов не испытывают никаких трудностей при обучении в дистанционном формате (85% положительных ответов – это студенты старших курсов).

2. 70% опрошенных иностранных студентов отмечают невозможность изучения русского языка при обучении в дистанционном формате.

3. Относительно используемой студентами техники ответы распределились следующим образом: 24% используют компьютер, 26% – ноутбук, 28% – телефон (не смартфон!), и 22% – смартфон. Здесь необходимо отметить, что иностранные студенты, находящиеся за пределами РФ (особенно из таких стран, как Туркменистан, Ирак, Палестина), в большинстве своём испытывают затруднения со стабильностью интернет-соединения, что сказывается на возможности посещать занятия в онлайн-режиме, особенно контрольные занятия.

Проблема внедрения цифровых технологий (ДОТ и ЭО) из-за недостаточно развитой инфраструктуры в некоторых странах была отмечена ИТУ¹ в 2019 г. (Рис. 6) [8; 9].

Основу контингента иностранных студентов нашего вуза (как и многих других региональных вузов) составляют граждане из

развивающихся стран (СНГ – Узбекистана и Туркмении, арабских стран), поэтому цифровизация образования, особенно при обучении иностранных студентов, находящихся за пределами РФ, для нашего вуза является серьёзным вызовом. Ситуация осложняется и таким фактом, что некоторые страны (в частности, Туркменистан) на государственном уровне не признают дистанционную форму образования (обучения): студент в Туркменистане испытывает затруднения с оплатой обучения в российском вузе посредством банковского перевода. Отмеченные нами факты лишь подтверждают выводы экспертов: по оценкам ЮНЕСКО, в 2021 г. 23,8 млн. учащихся (в том числе студентов вузов) могут бросить учёбу и отказаться от доступа к образованию. При этом больше всего пострадают студенты из-за проблем с оплатой за обучение [10, p. 5].

Относительно программного обеспечения, которое использовалось в первый период перехода на обучение с использованием ДОТ и ЭО (II семестр 2019/2020 учеб. г.), опросы преподавателей и студентов показывают следующие цифры (при этом преподаватели ориентировались на возможности студентов): 9% участников опроса использовали приложение Viber, 26% – Zoom, 31% – Skype и 34% – WhatsApp.

Характеризуя II семестр 2019/2020 учеб. г. относительно нагрузки преподавателей, связанной с подготовкой и организацией учебных занятий с использованием ДОТ и ЭО, 45% ППС отмечали значительное её увеличение, 33% – незначительное увеличе-

¹ Международный телекоммуникационный союз, специализированное агентство ООН по информационным и коммуникационным технологиям.

ние и 22% ППС не отметили её увеличения. Такие результаты опроса свидетельствуют о том, что чуть менее половины ППС не были готовы к такому режиму работы, и увеличение нагрузки было связано с необходимостью перевода учебных дисциплин и курсов в цифровой формат. Вместе с тем I семестр 2020/2021 учеб. г. продемонстрировал большую подготовленность ППС к проведению учебных занятий с использованием ДОТ и ЭО. Кроме того, I семестр 2020/2021 учеб. г. характеризовался смешанным форматом обучения. Преподаватели отмечают повышение посещаемости студентами лекционных занятий, проводимых в онлайн-режиме в дистанционном формате, по сравнению с посещаемостью лекционных занятий в традиционном очном режиме. И соглашались, что за подобной организацией учебного процесса – будущее.

В особую группу при проведении анкетирования ППС нашего университета нами были выделены преподаватели русского языка как иностранного (РКИ) подготовительного факультета для иностранных студентов, которым был предложен ряд вопросов, связанных с оценкой возможностей ДОТ при обучении РКИ. Преподаватели, несмотря на сложности первого этапа цифровизации образования, отмечают, что ДОТ позволяют осуществлять индивидуальный подход в обучении и сохранять взаимопонимание со студентами (по 80% участвующих в опросе), и только 10% не видят таких возможностей при ДОТ. Вместе с тем лишь 20% преподавателей отмечают хорошее понимание студентами учебного материала при дистанционном обучении с использованием ДОТ и ЭО, а 70% характеризуют его как «плохое». 90% преподавателей характеризуют ДОТ и ЭО как не позволяющие осуществлять объективный контроль знаний студентов и отмечают неразработанность данной области методологии. Опрос показал, что 60% участников отказались от традиционных методов обучения РКИ при использовании ДОТ и ЭО, а 30% использовали

в своей работе традиционные методы с определёнными «доработками» и поправками на ДОТ, но отметили, что не все виды речевой деятельности (РД) можно хорошо «отработать» при использовании ДОТ (например, такой вид РД, как письменная речь).

Основным негативным итогом цифрового образования на первом этапе (первое полугодие 2020 г.) стало снижение качества усвоения учебного материала, которое отмечают в своих ответах и студенты, и преподаватели: 49% опрошенных студентов считают, что «дистанционное обучение на качество освоения учебного материала не сильно влияет», 34% не обнаружили никакого влияния ДОТ на качество освоения материала, 6% отмечают положительное влияние ДОТ, а 11% студентов уверены в негативном влиянии ДОТ на качество освоения учебного материала.

Следующей отрицательной стороной дистанционного обучения на первом этапе повсеместного внедрения ДОТ в учебный процесс (I семестр 2020/2021 учеб. г.) стало ухудшение состояния здоровья преподавателей.

Чуть менее половины преподавателей (44% опрошенных) отмечали у себя ухудшение состояния здоровья (снижение остроты зрения, обусловленные гиподинамией повышение артериального давления, боли в мышцах и спине, лишний вес), у 56% здоровье, по их мнению, «осталось без изменений».

Заключение

Пандемия COVID-19 активизировала процесс цифровизации образования. Анализ итогов первого её этапа цифровизации позволяет сделать следующие выводы.

- Снижение абсолютной успеваемости студентов при обучении с использованием ДОТ и ЭО свидетельствует о низком уровне самоорганизации студентов. В связи с этим можно предположить, что в вузы, активно использующие при обучении ДОТ и ЭО, будут привлечены абитуриенты с достаточно высокой самоорганизацией и самые способные.

- Количество студентов, успевающих на «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» при обучении с использованием ДОТ и ЭО, в сравнении с очным обучением практически не изменилось. Тем не менее этот факт не находится в прямой зависимости от качества преподавания. Эксперты отмечают, что по итогам первого этапа применения ДОТ и ЭО при организации цифрового обучения снизилось качество преподавания, которое было обусловлено неготовностью многих преподавателей к использованию возможностей этой формы обучения.

- Обучение в вузе невозможно полностью перевести на обучение с использованием ДОТ и ЭО, поскольку не все учебные дисциплины (например, медицинские, технические и творческие специальности) можно перевести в цифровой формат и организовать преподавание в онлайн-режиме. Таким образом, будущее – за т.н. смешанным форматом обучения, когда использование ДОТ и ЭО сочетается с традиционной совместной деятельностью преподавателей и студентов в общем физическом пространстве в аудиториях университета.

- Эффективность обучения с использованием ДОТ и ЭО иностранных студентов, находящихся за пределами РФ, напрямую зависит от наличия доступа к сети Интернет в стране и качества интернет-соединения. Такая зависимость не прослеживается при обучении российских и иностранных студентов, находящихся на территории РФ. В случае ограничения сообщения с различными государствами в связи с продолжающейся пандемией в приёмную кампанию 2021 г. вузы столкнутся с проблемой набора иностранных студентов и организацией обучения первокурсников, находящихся за пределами РФ.

- При смешанном формате обучения предпочтительной представляется модульная организация освоения программы учебной дисциплины, поскольку она позволяет сделать учебный процесс более гибким и реализовать индивидуальный подход в обучении.

Литература

1. *Ehlers U.-D., Kellermann S.A.* Future skills: the future of learning and higher education. Results of the International Future Skills Delphi Survey. Karlsruhe, 2019. 336 p. URL: <https://nextskills.files.wordpress.com/2019/03/2019-02-23-delphi-report-final.pdf> (дата обращения: 23.06.2021).
2. *Андрюшкова О.В., Горбунов М.А., Козлова А.В.* Learning management system как необходимый элемент blended learning // Открытое образование. 2017. Т. 21. № 3. С. 80–88. DOI: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2017-3-80-88>
3. *Oliveira P.C., Cunha C., Nakayama M.K.* Learning Management Systems (LMS) and e-Learning management: An integrative review and research agenda // JISTEM-Journal of Information Systems and Technology Management. 2016. Vol. 13. No. 2. P. 157–180. DOI: <https://dx.doi.org/10.4301/S1807-17752016000200001>
4. *Федосеева О.Ю.* Анализ эффективности самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. 2015. № 2 (24). С. 1–10.
5. *Стародубцев В.А., Ситникова О.В., Лобаненко О.Б.* Оптимизация контента онлайн-курса по данным статистики активности пользователей // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 119–127. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-119-127>
6. *Озерова Г.П.* Оценка самостоятельной работы студентов при смешанном обучении на основе данных учебной аналитики // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 117–126. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-117-126>
7. *Водолад С.Н., Зайковская М.П., Ковалева Т.В., Савельева Г.В.* Дистанционное обучение в вузе // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. № 1 (13). URL: https://apimag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/260/ (дата обращения: 23.06.2021)
8. The ITU Digital World 2019. Budapest. 09–12.09. 2019. URL: <https://digital-world.itu.int/events/2019-budapest/highlights-from-telecom-world-2019-budapest/> (дата обращения 23.06.2021).

9. Ивановский Б.Г. Цифровизация высшего образования в Европе и России: преимущества и риски // Социальные новации и социальные науки. 2021. № 1. С. 80–95. DOI: 10.31249/snsn/2021.01.07
10. COVID-19 education response: How many students are at risk of not returning to school? UNESCO. 2020. 30.07. 23 p. URL: <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/unesco-covid-19-education-response-how-many-students-are-risk-not-returning-school> (дата обращения: 04.02.2021).

Статья поступила в редакцию 28.04.21

Принята к публикации 10.06.21

References

- Ehlers, U.-D., Kellermann, S.A. (2020). *Future Skills: The Future of Learning and Higher Education. Results of the International Future Skills Delphi Survey*. Karlsruhe, 336 p. Available at: <https://nextskills.files.wordpress.com/2019/03/2019-02-23-delphi-report-final.pdf> (accessed 23.06.2021).
- Andryushkova, O.V., Gorbunov, M.A., Kozlova, A.V. (2017). Learning Management System as a Necessary Element of Blended Learning. *Open Education*. Vol. 21, no. 3, pp. 80-88, doi: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2017-3-80-88> (In Russ., abstract in Eng.).
- Oliveira, P.C., Cunha, C., Nakayama, M.K. (2016). Learning Management Systems (LMS) and E-Learning Management: an Integrative Review and Research Agenda. *JISTEM-Journal of Information Systems and Technology Management*. vol. 13, no. 2, pp. 157-180, doi: <https://dx.doi.org/10.4301/S1807-17752016000200001>
- Fedoseeva, O.Yu. (2015). Analysis of Efficiency of Independent Work of Students with the Use of Information Technologies. *Vestnik Volzhskogo Universiteta imeni V.N. Tatishcheva = Vestnik of Volzhsky University after V.N. Tatishchev*. No. 2 (24), pp. 1-10. (In Russ., abstract in Eng.).
- Starodubtsev, V.A., Sitnikova, O.V., Lobanenko, O.B. (2019). Optimization of Online Course Content According to Users' Activity Statistics. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 8-9, pp. 119-127, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-119-127> (In Russ., abstract in Eng.).
- Ozerova, G.P. (2020). Usage of Learning Management System Web Analytics in Blended Learning Self-Study Evaluations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 117-126, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-117-126> (In Russ., abstract in Eng.).
- Vodolad, S.N., Zaikovskaya, M.P., Kovaleva, T.V., Savelyeva, G.V. (2010). Remote Education in University. *Ucheniye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zbornal Kurskogo gosudarstvennogo Universiteta = Scientific Notes: The online academic journal of Kursk State University*. No. 1 (13). Available at: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/260/ (accessed 23.06.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
- The ITU Digital World 2019. Budapest. 09–12.09. 2019. Available at: <https://digital-world.itu.int/events/2019-budapest/highlights-from-telecom-world-2019-budapest/> (accessed 23.06.2021).
- Ivanovskiy, B.G. (2021). Digitalization of Higher Education in Europe and Russia: Benefits and Risks. *Sotsialnye novatsii i sotsialnye nauki = Social Novelties and Social Sciences*. No. 1, pp. 80-95, doi: 10.31249/snsn/2021.01.07 (In Russ., abstract in Eng.).
- (2020). COVID-19 education response: How many students are at risk of not returning to school? UNESCO. 2020. 30.07. 23 p. URL: <https://www.gcedclearinghouse.org/resources/unesco-covid-19-education-response-how-many-students-are-risk-not-returning-school> (accessed 23.06.2021).

The paper was submitted 28.04.21

Accepted for publication 10.06.21

Стратегия формирования профессионально-языковой компетентности иностранных предмагистрантов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-159-167

Ионкина Елена Сергеевна – канд. пед. наук, доцент, helenion@yandex.ru

Харламов Олег Сергеевич – канд. физ.-мат. наук, доцент, lezhik157@mail.ru

Волгоградский государственный технический университет, Волгоград, Россия

Адрес: 400005, г. Волгоград, просп. им. В.И. Ленина, 28

Аннотация. Предлагается модель предмагистерской подготовки иностранных граждан, основанная на формировании профессионально-языковой компетентности иностранных предмагистрантов в период обучения на подготовительном факультете, а также рассматриваются педагогические технологии её реализации. Поступая на подготовительный факультет, предмагистранты имеют некоторые навыки самостоятельной научно-исследовательской деятельности, но у них в силу объективных причин отсутствует умение формулировать собственно научные знания на неродном языке, нет навыка письма на неродном языке, чтения профессиональной литературы, навыка создавать собственный научный текст, оформлять высказывание и презентовать его. Авторы предлагают определённую стратегию обучения, при которой предмагистрант обретает навыки устной и письменной речи, учится продуцировать полноценное монологическое научное высказывание на русском языке. Предмагистерская подготовка иностранных граждан характеризуется индивидуальным подходом к будущим магистрантам. Формируя стратегию развития профессионально-языковой компетентности иностранного предмагистранта, авторы реализуют процесс обучения различными методами, такими как личностно-ориентированный, грамматико-переводной, коммуникативный методы и метод проектов. В статье проанализированы результаты первичного мониторинга реализации программы предмагистерской подготовки на подготовительном факультете Волгоградского государственного технического университета и сформулированы предложения по дальнейшему её развитию.

Ключевые слова: профессионально-языковая компетентность, иностранный студент, предмагистерская подготовка, русский язык как иностранный

Для цитирования: Ионкина Е.С., Харламов О.С. Стратегия формирования профессионально-языковой компетентности иностранных предмагистрантов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 159-167. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-159-167

Strategy for Foreign Students' Professional and Language Competence Development

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-159-167

Elena S. Ionkina – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., the Russian Language Department, the Faculty for Foreign Students' Training, helenion@yandex.ru

Oleg S. Kharlamov – Cand. Sci. (Phys.-Math.), Assoc. Prof., the Russian Language Department, the Faculty for Foreign Students' Training, lezhik157@mail.ru

Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia

Address: 28, Lenin ave., Volgograd, 400005, Russian Federation

Abstract. The authors propose a model of pre-master foreign students' training, based on the formation of professional and language competence of foreign pre-master students during their studies at pre-university courses, and also consider pedagogical technologies of its implementation. Entering the pre-university courses, pre-graduate students have some skills in self-directed scientific research, but they cannot write in a non-native language, read professional literature, create their own scientific text and formalize a statement and present it. The authors propose a specific learning strategy that helps pre-graduate students to acquire oral and written language skills, produce a full monological scientific statement in Russian, get the initial skills in academic writing.

Pre-Master's training of foreign students is characterized by an individual approach to future undergraduates. Developing the strategy aimed at the achievement of the professional and language competences by foreign pre-graduates, the authors implement various learning methods, such as a personality-oriented method, grammar-translation method, communicative method of teaching and a project method. The article sums up the initial monitoring results of the program implementation at pre-university courses of Volgograd State Technical University and formulates the proposals for its further development. Strategic planning of teaching Russian in this direction allows us to rely on the fact that a foreign scientist would be able to solve specific communicative tasks in a non-native language in an academic and professional environment.

Keywords: professional and language competence, foreign student, pre-master's training, Russian as a foreign language

Cite as: Ionkina, E.S., Kharlamov, O.S. (2021). Strategy for Foreign Pre-Graduates' Professional-Language Competence Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 7, pp. 159-167, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-159-167 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Согласно национальному проекту России «Экспорт образования» одним из основных приоритетов развития высшей школы России является увеличение числа иностранных граждан, очно обучающихся по программам высшего образования. Предполагается популяризация российских образовательных услуг за рубежом, которая, очевидно, влечёт за собой необходимость не только повыше-

ния качества образования, но и расширения горизонтов образовательных услуг вуза. В этой связи совершенствование подготовки иностранных граждан, желающих получить образование в России по магистерским программам, является актуальным. Подготовка иностранных граждан начинается на довузовском этапе. В нашей статье рассматривается такая категория иностранных обучающихся, как предмагистранты. Эффективная

подготовка данной категории является залогом успеха их дальнейшего обучения по магистерским программам.

Учёные разных стран занимаются вопросами обучения иностранных граждан. Исследуются разные его аспекты: выявление и оценка межкультурных компетенций студентов в высших учебных заведениях [1], вопросы взаимодействия иностранных студентов (взгляды студентов) в процессе межкультурного общения во время обучения за рубежом [2], вопросы мотивации к изучению языка и к установлению межкультурных контактов иностранных студентов [3; 4]. Изучаются факторы, влияющие на самооценку эффективности студентов вузов при обучении иностранному языку [5].

В кластерном анализе организаций высшего образования по показателям их международной образовательной деятельности одной из количественных характеристик кластеров является количество иностранных аспирантов [6; 7], но никак не учитывается количество магистрантов (и тем более предмагистрантов), хотя именно эта категория обучающихся является потенциалом будущей научной деятельности молодых учёных вуза. В ряде исследований [8–11] рассматривается такая категория обучающихся, как предмагистранты.

Нами предложен такой формат взаимодействия с предмагистрантами, как ситуация формирования профессионально-языковой компетентности. Под *профессионально-языковой компетентностью* мы понимаем профессионально значимое качество предмагистранта, которое реализует его социальную потребность в профессиональном формировании, способствует самостоятельному и профессиональному осуществлению им учебно-познавательной деятельности в неродной языковой среде, распознаванию и порождению научных текстов, использованию средств изучаемого языка [12].

Ситуация представляет собой такой алгоритм обучения, который ставит предмагистранта в новые условия, заставляющие его

трансформировать привычный ход мыслительной деятельности и требующие от него новой модели поведения [13]. Формирование профессионально-языковой компетентности предмагистранта происходит поэтапно, соответственно, мы рассматриваем поэтапное вхождение в ситуацию формирования компетентности. У предмагистрантов уже сформированы некоторые навыки самостоятельной научно-исследовательской деятельности, но отсутствует умение формулировать её результаты на неродном языке, навык письма на неродном языке, чтения профессиональной литературы, умение создавать собственный научный текст, оформлять высказывание и презентовать его. Соответственно, наша задача – выработать определённую стратегию обучения предмагистрантов, реализация которой будет способствовать формированию у них умения составить полноценное монологическое научное высказывание на русском языке.

Основная часть

Реализуя стратегию развития профессионально-языковой компетентности иностранного предмагистранта, мы строим учебный процесс, применяя личностно-ориентированный, грамматико-переводной, коммуникативный и проектный методы обучения. Метод видится нам как система целенаправленных действий преподавателя, с одной стороны, и учебных действий учащихся – с другой.

Прежде всего, мы говорим о *личностно-ориентированном методе*, базирующемся на таких фундаментальных личностных категориях, как индивидуальность, личность, рефлексия. Принцип индивидуализации процесса обучения является главенствующим в обучении иностранных предмагистров как на довузовском этапе, так и при обучении в магистратуре и аспирантуре.

Согласно *грамматико-переводному методу*, владение языком есть владение грамматикой и словарём. Процесс совершенствования языка понимается как движение от

одной грамматической схемы к другой. Поскольку основа любого научного текста – это семантико-синтаксические единицы, преподаватель сначала думает о том, какие грамматические схемы он должен осветить. Затем под эти темы подбираются аутентичные тексты, из которых выделяются отдельные предложения, и заканчивается всё переводом, сначала – с русского языка на родной, затем – наоборот.

Одним из основных приёмов *коммуникативного метода* обучения является имитация ситуаций из учебно-профессиональной сферы, призванных стимулировать иностранных учащихся к активному “говорению”.

Одним из важных методов в системе формирования профессионально-языковой компетентности иностранного предмагистранта является, на наш взгляд, *метод проектов*. Основная его цель – предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из области профессионально-научных интересов в языковую среду. Преподавателю в проекте отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации.

Формирование профессионально-языковой компетентности предмагистранта происходит поэтапно, в соответствии с методами обучения. Каждую стадию развития *ситуации* мы соотнесли с определённой стратегией обучения видам речевой деятельности, поскольку языковая компетенция формируется в различных видах речевой деятельности и осуществляется как в устной, так и в письменной форме (Табл. 1).

Требования к уровню языковой подготовки магистрантов и аспирантов очень высоки. Так, магистранты должны при поступлении в магистратуру иметь уровень ТРКИ 3+, а аспиранты – уровень ТРКИ 4+¹. В данном

случае мы говорим об идеальной ситуации, однако очевидным является тот факт, что владение русским языком иностранными учащимися, поступающими на обучение по программам магистратуры и аспирантуры, не соответствует этим требованиям. При этом базовых навыков владения научным стилем речи, осваиваемых на подготовительном факультете, недостаточно для начинающих учёных, которым необходимо перенести их знания из области родного языка в поле русского языка.

Посильность составления собственного научного высказывания определяется степенью развитости речевых навыков и умений учащегося, а также наличием языковой информации и его профессиональной подготовленности. Конечным речевым продуктом на основном этапе обучения является монологическое высказывание, которое обладает определёнными лингвистическими и психологическими характеристиками. Выработка оптимальной стратегии обучения на различных этапах формирования навыков построения монолога является одной из важнейших в речевой подготовке молодых учёных.

Отбор и организация языкового и речевого материала, а также характер его предъявления имеют большое значение для понимания, запоминания и моделирования реальных коммуникативных действий. Речевая научная коммуникация выступает в данном случае как результат совершенствования системы языковой и речевой подготовки иностранных предмагистрантов. Изучение русского языка на подготовительном факультете является основным условием осуществления всех аспектов учебной и научно-исследовательской деятельности, начиная с освоения общеобразовательных и специальных дисциплин, сдачи экзаменов кандидатского минимума до овладения методами научных исследований, систематизации и обобщения полученных результатов, оформления диссертации и прохождения процедуры её защиты. Данная стратегия обучения, благодаря которой предмагистрант

¹ ТРКИ – тест по русскому языку как иностранному.

Таблица 1

**Стадии развития ситуации формирования профессионально-языковой компетентности
предмагистранта**

*Table 1***Stages of pre-master's professional and language competence development**

Стадии развития ситуации	Этапы обучения видам речевой деятельности	Уровень сформированности профессионально-языковой компетентности
Исполнительская	<p>Данный этап в подготовке предмагистрантов и предаспирантов имеет целью обучение основным особенностям научного стиля: общенаучной лексике, грамматическим конструкциям, структуре учебно-научного текста. Таким образом, научный текст и его особенности выходят в стратегии нашего алгоритма обучения на первый план.</p> <p>Слушание и чтение – это рецептивные (репродуктивные) виды речевой деятельности, осуществляющие приём и последующую переработку речевого общения. При этом обучение строится исключительно на аутентичных текстах. Упражнения состоят из заданий, основная задача которых – выделение главной информации, обобщение научных фактов, формулировка собственного суждения в виде вывода, оценка изложенных фактов и т.д.</p> <p>Основа научного текста – это семантико-синтаксические единицы (или грамматические конструкции). Цель преподавателя в данном случае заключается в развитии у учащихся навыков владения языковыми ресурсами научного стиля речи. Первоначально их упрощая, преподаватель методически организует языковые единицы таким образом, чтобы максимально обеспечить практическое пользование ими для реальной коммуникации.</p>	<p>Показателем достижения данного уровня является освоение научной лексики, конструкций научного текста, навык перевода текста по специальности, навыки владения языковыми ресурсами научного стиля речи.</p>
Репродуктивная	<p>Данный этап направлен на формирование умения составлять письменный текст, письменно формулировать название научной работы, которую предмагистрант, будучи студентом бакалавриата, выполнял на родине, а также умения сформулировать цели и задачи своей работы. Говорение и письмо – продуктивные (творческие) виды речевой деятельности, активно осуществляющие сообщение и стимулирующие чтение и слушание. Хорошо, если уже сформулирована тема будущего исследования. На этом этапе предмагистрант обозначает сферу своих научных интересов, кратко излагает, какой научной проблемой он занимался ранее. Размер речевого отрезка, выбранного в качестве иллюстрации, небольшой, но конкретный. На данном этапе навыки уверенного письма и говорения ещё не сформированы, и задача должна быть посильной. Здесь предмагистранту необходима чёткая инструкция выполнения упражнения, которая обеспечивает возможность понимания практической цели задания. На этом этапе иностранные учащиеся часто пользуются услугами интернет-переводчика, что не даёт точного воспроизведения текста и не гарантирует адекватности высказывания. Но когда учащийся формулирует высказывание, вырабатывается языковая догадка.</p>	<p>Появляется потребность в формулировке оценочных суждений, вырабатывается языковая догадка, соотнесённость с предметом научного знания.</p>

Стадии развития ситуации	Этапы обучения видам речевой деятельности	Уровень сформированности профессионально-языковой компетентности
Осознанная	Этот этап посвящён подготовке публичного выступления и презентации по теме научного исследования. Здесь важна правильная последовательность подготовки текста доклада, а также создание презентации в Microsoft PowerPoint. Этот шаг предполагает распределение внимания между формой (результат первых двух этапов обучения), и содержанием воспринимаемого или продуцируемого научного высказывания. Цель – ввести иностранного предмагистранта в речевую научную коммуникацию. Конечным речевым продуктом является монологическое высказывание. На данном этапе впервые формальная и содержательная задачи уравниваются в сознании обучаемого.	Итогом рассматриваемой стадии развития ситуации является осознание ценности и смысла самого познания, когда интерес вызывает не только результат, но и сам процесс обучения, осознанное построение алгоритмов собственной деятельности.
Инструментальная	На этом уровне наступает этап речевой практики – монологического научного высказывания и диалогического научного высказывания (вопросы других учащихся-оппонентов). Первым опытом публичного выступления с использованием презентации для учащихся является межвузовская конференция.	Происходит формирование критического мышления, навыков подготовки презентации, участия в дискуссии, готовности вступать в научный диалог, умения вести обмен научной информацией, навыков общения с научным руководителем.

приобретает навыки устной и письменной речи, учится полноценному монологическому научному высказыванию на русском языке, позволяет рассчитывать на то, что в будущем иностранный учёный сможет решать конкретные коммуникативные задачи на неродном языке в академической и профессиональной среде.

Результаты

Мы реализовали рассмотренную модель в ходе обучения иностранных предмагистрантов факультета подготовки иностранных специалистов ВолгГТУ в 2018/2019 учеб. г. и сравнили результаты успеваемости выпускников данного факультета по окончании ими первого курса магистратуры в 2019/2020 учеб. г. с результатами успеваемости всех иностранных магистрантов первого курса того же года обучения.

Анализ результатов успеваемости магистрантов первого курса 2019/2020 учеб. г. показал: средний балл всех иностранных магистрантов – 74,59 (из 100 возможных), средний балл магистрантов – выпускников факультета подготовки иностранных спе-

циалистов (на них апробировалась предложенная нами модель обучения) – 86,42. Это на 12% больше, чем средний балл всех магистрантов первого курса 2019/2020 учеб. г.

Для сравнения нами был подсчитан средний балл всех магистрантов ВолгГТУ предшествующего 2018/2019 учеб. г. (Рис. 1), он составил 81,98 (из 100 возможных). Мы сравнили его со средним баллом тех магистрантов, которые обучались на факультете подготовки иностранных специалистов ВолгГТУ в 2017/2018 учеб. г. (для которых ещё не применялась данная модель обучения). Средний балл этой категории обучающихся составил 79,4, что на 2,6% меньше среднего балла всех иностранных магистрантов первого курса 2018/2019 учеб. г.

Если сравнить результаты успеваемости иностранных магистрантов первого курса по годам, то несложно заметить, что 2018/2019 учеб. г. был более успешным, чем 2019/2020, на 7,39%. Безусловно, одной из основных причин явилось дистанционное обучение, связанное с пандемией коронавируса. Но даже на фоне общего снижения успеваемости магистрантов в 2019/2020 учеб. г. по сравнению

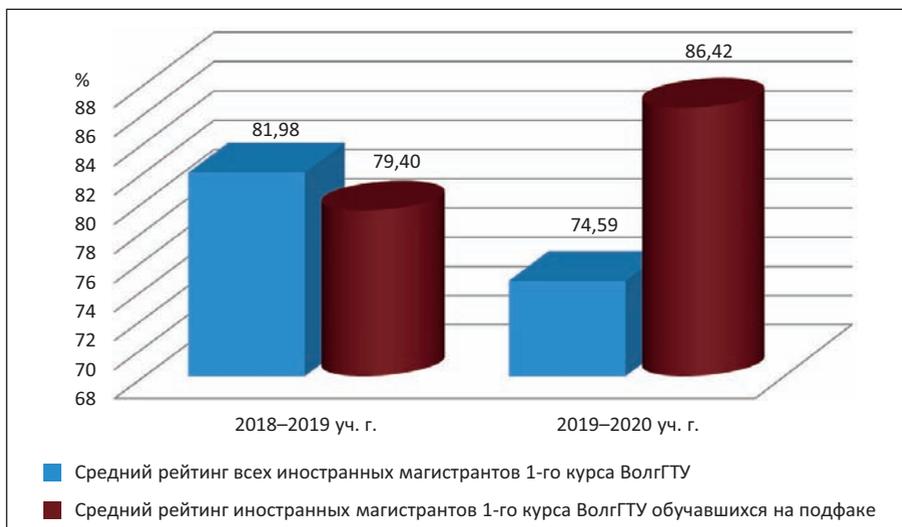


Рис. 2. Успеваемость иностранных магистрантов за 2018–2020 учебные годы
 Fig. 2. Academic performance of foreign graduate students (2018/2019, 2019/2020 academic years), in %

с предыдущим результаты иностранных магистрантов, обучающихся на факультете подготовки иностранных специалистов ВолГГУ по предложенной нами модели обучения в 2018/2019 учеб. г., на 7,02% выше результатов успеваемости магистрантов, обучающихся на этом же факультете в 2017/2018 г.

Проделанный анализ продуктивности данной модели обучения позволяет нам утверждать, что реализуемый алгоритм подготовки иностранных предмагистрантов даёт возможность более эффективно обучать вышеуказанную категорию учащихся.

Заключение

Представленный в статье алгоритм обучения иностранных предмагистрантов выполняет функцию повышения привлекательности и конкурентоспособности российского образования на международном рынке образовательных услуг, что в итоге позволит нарастить несырьевой экспорт РФ. Кроме того, основным фактором, способствовавшим вхождению ВолГГУ в перечень вузов первой категории, выполняющих научно-исследовательские, опытно-конструкторские и технологические работы гражданского

назначения, является высокая публикационная активность профессорско-преподавательского состава, включая магистров, обладающих сформированной профессионально-языковой компетентностью. Соответственно, для сохранения позиций ВолГГУ в данном перечне необходимо не просто поддержание публикационной активности ППС на прежнем уровне, но и её прирост, что может быть обеспечено в том числе благодаря увеличению числа магистрантов.

Литература

1. *Deardorff D.K.* Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10, no. 3, pp. 241–266. DOI: 10.1177/1028315306287002
2. *Gianna H.* The role of international student interactions in English as a lingua franca in L2 acquisition, L2 motivational development and intercultural learning during study abroad // *Studies in second language learning and teaching*. 2019. Vol. 9. No. 3. P. 495–517. DOI: <https://doi.org/10.14746/ssl.2019.9.3.4>
3. *Kormos J., Csizér K., Iwaniec J.* A mixed-method study of language-learning motivation and intercultural contact of international students // *Journal of Multilingual and Multicultural Deve-*

- lopment. 2014. Vol. 35. No. 2. P. 151–166. DOI: 10.1080/01434632.2013.847940
4. Hernández T. The Relationship Among Motivation, Interaction, and the Development of Second Language Oral Proficiency in a Study-Abroad Context // *The Modern Language Journal*. 2010. Vol. 94. No. 4. P. 600–617. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01053.x>
 5. Matthews P.H. Factors influencing self-efficacy judgments of university students in foreign language tutoring // *Modern Language Journal*. 2010. Vol. 94. No. 4. P. 618–635. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01057.x>
 6. Меликян А.В. Типология международной образовательной деятельности российских вузов // *Высшее образование в России*. 2016. № 12 (207). С. 140–150.
 7. Блаженков В.В., Емелин Н.М., Голодкова О.В. Кластерный анализ инновационной деятельности российских вузов // *Известия института инженерной физики*. 2014. №. 34. С. 94–98.
 8. Краснощечков В.В., Рудь В.Ю., Семенова Н.В. Математические и физические дисциплины в подготовке иностранных предмагистрантов // *Современные наукоёмкие технологии*. 2020. № 9. С. 162–167. DOI: 10.17513/snt.38234
 9. Arseniev D.G., Gorbenko V.D., Krasnoschekov V.V., Rud V.Yu. Forming of Professional Culture of Foreign Students of Pre-Master Training Program // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences Epsbs*. 19th PCSF Conference: Professional Culture of the Specialist of the Future. 2019. Vol. LXXIII. P. 794–805. DOI:10.15405/epsbs.2019.12.84
 10. Краснощечков В.В., Рудь В.Ю., Давыдов В.В. Модели обучения иностранных предмагистрантов инженерных профилей подготовки // *Современные наукоёмкие технологии*. 2018. № 12-1. С. 214–219. DOI: 10.17513/snt.37290
 11. Гузарова Н.И., Каишкан Г.В., Шахова Н.Б. Предмагистерская подготовка иностранных граждан // *Высшее образование в России*. 2013. № 2. С. 84–89.
 12. Ионкина Е.С. Экспериментальное исследование факторов и условий формирования профессионально-языковой компетентности // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2012. Т. 65. № 1. С. 50–53.
 13. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 272 с.
- Статья поступила 04.06.21*
Принята к публикации 23.06.21

References

1. Deardorff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. Vol. 10, no. 3, pp. 241–266, doi: 10.1177/1028315306287002
2. Gianna, H. (2019). The Role of International Student Interactions in English as a Lingua Franca in L2 Acquisition, L2 Motivational Development and Intercultural Learning during Study Abroad. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Vol. 9, no. 3, pp. 495–517, doi: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.3.4>
3. Kormos, J., Csizér, K., Iwaniec, J. (2014). A Mixed-Method Study of Language-Learning Motivation and Intercultural Contact of International Students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 35, no. 2, pp. 151–166, doi:10.1080/01434632.2013.847940
4. Hernández, T. (2010). The Relationship Among Motivation, Interaction, and the Development of Second Language Oral Proficiency in a Study-Abroad Context. *The Modern Language Journal*. Vol. 94, no. 4, pp. 600–617, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01053.x>
5. Matthews, P.H. (2010). Factors Influencing Self Efficacy Judgments of University Students in Foreign Language Tutoring. *Modern Language Journal*. Vol. 94, no. 4, pp. 618–635, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01057.x>
6. Melikyan, A.V. (2016). Typology of International Educational Activity of Russian Universities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (207). pp. 140–150. (In Russ., abstract in Eng.).

7. Blazhenkov, V.V., Emelin, N.M., Gladkova, O.V. (2014). Cluster Analysis of Innovative Activity of Russian Universities. *Izvestiya instituta inzhenernoi fiziki* [Proceedings of the Institute of Engineering Physics]. No. 34. pp. 94-98. (In Russ., abstract in Eng.).
8. Krasnoshchekov, V.V., Rud, V.Y., Semenova, N.V. (2020). [Mathematical and Physical Disciplines in the Preparation of Foreign Pre-Graduate Students]. *Sovremennye naukoemkie tehnologii = Modern High Technologies*. No. 9, pp. 162-167, doi: 10.17513/snt. 38234 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Arseniev, D.G., Gorbenco, V.D., Krasnoshchekov, V.V., Rud, V.Y. (2019). Forming of Professional Culture of Foreign Students of Pre-Master Training Program. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 19th PCSF Conference: Professional Culture of the Specialist of the Future. Vol. LXXIII. pp. 794-805, doi:10.15405/epsbs.2019.12.84 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Krasnoshchekov, V.V., Rud', V.Y., Davydov, V.V. (2018). Training Models for Foreign Pre-Graduate Students of Engineering Training Profiles. *Sovremennye naukoemkie tehnologii = Modern High Technologies*. No. 12-1, pp. 214-219, doi: 10.17513/snt. 37290 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Guzarova, N.I., Kashkan, G.V., Shakhova, N.B. (2013). Pre-Magister Training of Foreign Citizens. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 84-89. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Ionkina, E.S. (2012). Experimental Study of Factors and Conditions for the Formation of Professional-Language Competence. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. Vol. 65, no. 1, pp. 50-53. (In Russ., abstract in Eng.).
13. Serikov, V.V. (1999). *Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem* [Education and Personality. Theory and Practice of Pedagogical Systems Designs]. Moscow, 272 p. (In Russ.).

*The paper was submitted 04.06.21
Accepted for publication 23.06.21*



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 авторах (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.

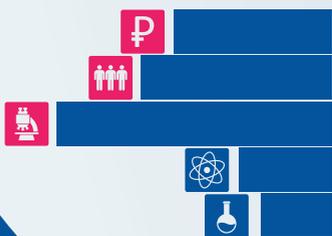
Целевая аудитория издания – сообщество исследователей и практиков высшего и дополнительного профессионального образования (вузовские и академические ученые, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели ученой 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 спланирует, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества.

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

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

«Высшее образование в России» публикует теоретические (аналитические, полемические, проблемные) статьи, а также результаты эмпирических и практико-ориентированных исследований, круглых столов. 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).



Предметный национальный агрегированный рейтинг

2021

- выборка | по предметным областям
по образовательным организациям
по отраслевой принадлежности
по регионам
- сравнение нескольких вузов



best-edu.ru

Составьте свое мнение о вузе