

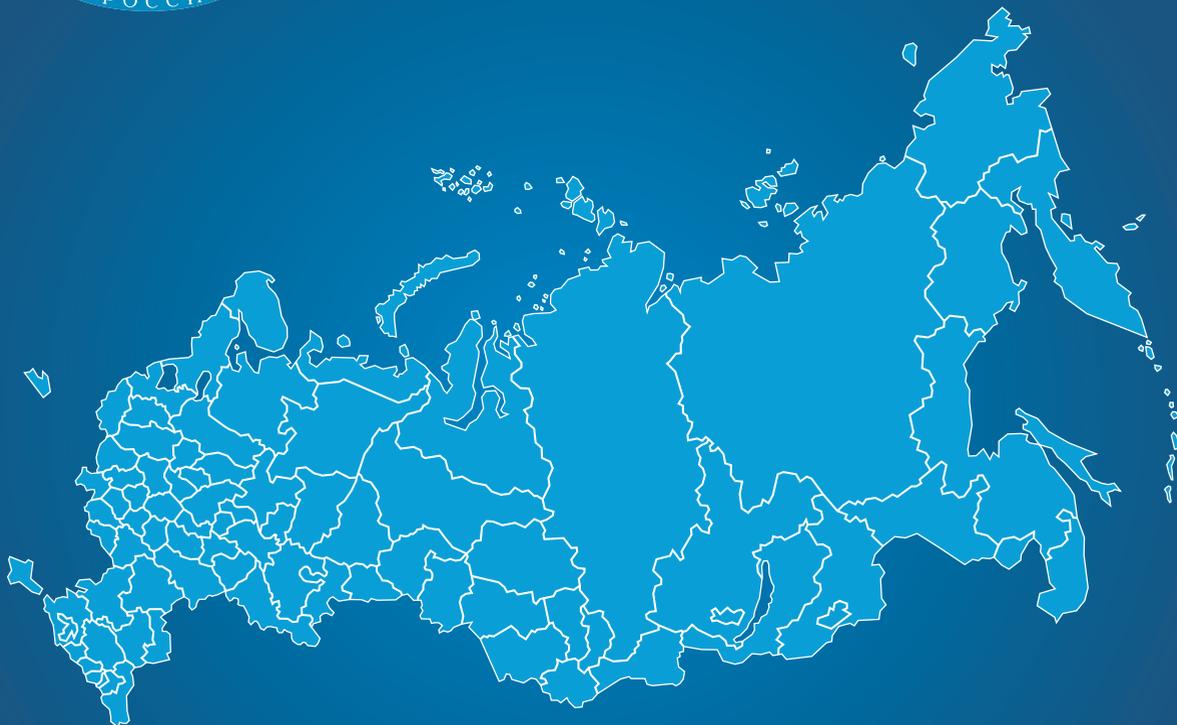
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

10 /17

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



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

Журнал издается с 1992 года



«Высшее образование в России» – ежемесячный общероссийский научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных проблемно-ориентированных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций ее развития, выполненных на стыке наук с позиций педагогики, социологии, истории, экономики и менеджмента. В журнале обсуждаются актуальные вопросы теории и практики модернизации отечественного и зарубежного высшего образования. Особое внимание уделяется проблемам подготовки и повышения квалификации научных и научно-педагогических работников высшей школы.

Целевая аудитория издания – сообщество исследователей и практиков высшего и дополнительного профессионального образования (вузовские и академические ученые, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели ученой степени, студенчество). Авторы и читатели журнала – специалисты в области философии образования, педагогики высшей школы, социологии образования.

Миссия журнала – поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом (межрегиональность) и эпистемологическом (междисциплинарность) смысле, а также укрепление межвузовского сотрудничества научно-педагогических работников. Задача – выработка общезначимого языка описания и объяснения современной образовательной реальности, который не только позволяет понимать происходящее, но и сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества.

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

09.00.00 – Философские науки;

22.00.00 – Социологические науки;

13.00.00 – Педагогические науки.

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

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

10/17

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

Содержание

НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

- Р.Г. СТРОНГИН. Управление вузом в новых условиях.....5
- Г.Н. МОТОВА. Эволюция системы аккредитации в сфере высшего образования России.....13
- Н.В. ПОПОВА. Ключевые темы актуальной образовательной политики и практики26

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

- А.С. РОБOTOVA. Педагогический оптимист или педагогический пессимист: кто я?.....39
- А.А. ПОЛОННИКОВ. «Семиологический поворот» в педагогических науках.....47
- А.С. РОБOTOVA. Ещё один поворот ... (Ответ А.А. Полонникову).....58

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- В.М. КАРЕЛИН, Н.И. КУЗНЕЦОВА, И.Н. ГРИФЦОВА.
«Философия» как учебный курс: смена концепта64
- В.Ю. СТРОМОВ, П.В. СЫСОЕВ. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе75
- Т.И. ШУКШИНА, Ж.А. МОВСЕСЯН. Формирование дидактической компетентности студентов в процессе самостоятельной работы.....83



Соучредители: Московский
государственный
университет печати
имени Ивана Федорова;
Ассоциация технических
университетов

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

Главный редактор:
М. Б. Сапунов

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

Редакторы:
С. Ю. Ахмаков
О. Ю. Миронова

Ответственный секретарь:
Л. Ю. Одинокова

Корректор:
С. И. Алексеева

Технический редактор:
Д. В. Давыдова

Художник:
Н. Н. Жильцов

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

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

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

Подписано в печать с
оригинал-макета 26.09.2017
Усл. п. л. 11. Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии
ППП «Типография
«Наука»». Зак. №

© «Высшее образование
в России»

www.vovr.ru

Ф.Т. ШАГЕЕВА. Педагогическое мастерство преподавателя
инженерного вуза: пути совершенствования 88

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В.И. БАЙДЕНКО, Н.А. СЕЛЕЗНЕВА. Нынешний раунд
Болонского процесса: сохранение оптимизма.
И немного о российском... (статья 1) 94

А.И. РУДСКОЙ, А.И. БОРОВКОВ, П.И. РОМАНОВ,
К.Н. КИСЕЛЕВА. «Кандидат инженерии» – учёная
степень, востребованная временем 109

Б.И. БЕДНЫЙ. Об индустриальной аспирантуре
(Комментарий к статье) 122

ФИЛОСОФИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

В.М. АНИКИН, Б.Н. ПОЙЗNER, Э.А. СОСНИН.
«Научная объективность» и «рациональность»
в диссертации: педагогический аспект 125

М.В. КУДИНА, Л.Б. ЛОГУНОВА, Ю.Ю. ПЕТРУНИН.
Образование в эпоху информационного вызова (о
комплекте учебников по обществознанию) 134

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

А.Ю. КУЗНЕЦОВ, Е.В. ВЕРШНИНА. Факторы
развития и трансформации академической
мобильности 144

Л.В. ПОПОВА, Н.Н. МАРФЕНИН, П.Л. ПЕККЕР.
Портрет слушателя открытого онлайн-курса 149

Ю.В. СЕМЕНОВА. Практики использования
результатов национальных рейтингов университетов
российскими вузами 156

СЕМИНАРЫ. КОНФЕРЕНЦИИ

Круглый стол по инженерной педагогике
(Казань, сентябрь 2017 г.) 160

Contents 165



Журнал входит в перечень изданий, рекомендованных ВАК при Министерстве образования и науки РФ для публикации результатов научных исследований.

Редакционная коллегия

БЕДНЫЙ Б.И. (проф., ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ А.В.** (проф., ректор, Тверской государственный университет); **БОЛОТИН И.С.** (проф., Московский авиационный институт – национальный исследовательский университет); **ВЕРБИЦКИЙ А.А.** (проф., академик РАО, МПГУ); **ГРЕБНЕВ А.С.** (проф., НИУ «Высшая школа экономики»); **ГРИБОВ А.А.** (проф., чл.-корр. РАН); **ДЯТЧЕНКО Л.Я.** (проф., БелГУ); **ЖУРАКОВСКИЙ В.М.** (проф., акад. РАО); **ИВАНОВ В.Г.** (проф., КНИТУ); **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., ректор, РГГУ); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (проф., РГГУ); **ЛУКАШЕНКО М.А.** (проф., МФПУ «Синергия»); **МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В.** (проф., ТГПУ); **НАБОЙЧЕНКО С.С.** (проф., чл.-корр. РАН); **ПЕТРОВ В.Л.** (проф., НИТУ «МИСиС»); **САЗОНОВ Б.А.** (гл. науч. сотрудник, ФИРО); **САЗОНОВА З.С.** (проф., МАДИ); **САПУНОВ М.Б.** (журнал «Высшее образование в России»); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., ректор, НИЯУ МИФИ); **ФЕДОРОВ И.Б.** (акад. РАН, Президент МГТУ им. Н.Э. Баумана); **ЧУПРУНОВ Е.В.** (проф., ректор, ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф., Томский политехнический университет)

Международный редакционный совет

АБЛАМЕЙКО С.В. (проф., акад. НАН Беларуси, ректор, Белорусский государственный университет); **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); **ГАЗАЛИЕВ А.М.** (проф., акад. НАН РК, ректор, КарГТУ); **де ГРААФ Эрик** (гл. ред. *European Journal of Engineering Education*, проф., Алборгский университет); **ГРУДЗИНСКИЙ А.О.** (проф., член рабочей группы по Болонскому процессу при Минобрнауки России); **ЖЕНЬ НАНЬЦИ** (акад., Харбинский политехнический университет, исполнительный директор АТУРК); **ЗГУРОВСКИЙ М.З.** (акад. НАН Украины, ректор, Национальный технический университет Украины); **ЗЕРНОВ В.А.** (проф., ректор, РосНОУ, председатель совета Ассоциации негосударственных вузов); **МАРУХЯН В.З.** (проф., ректор, Национальный политехнический университет Армении); **ОЧИРБАТ Баатар** (ректор, Монгольский государственный университет науки и технологий); **ПРИХОДЬКО В.М.** (проф., чл.-корр. РАН, президент Российского мониторингового комитета IGIP); **РИБИЦКИС Леонид С.** (проф., акад. Латвийской академии наук, ректор, Рижский технический университет); **САДОВНИЧИЙ В.А.** (проф., акад. РАН, ректор, МГУ им. М.В. Ломоносова, президент РСР); **САНГЕР Филлип** (проф., Университет Пердью, США); **ЮШКО С.В.** (проф., и.о. ректора, КНИТУ)

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 привлеченными 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 учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

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 учетом 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, ученое звание, ученая 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, объем – не менее 100–250 слов, или 10 строк);
- библиографический список (15–20). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники.

УПРАВЛЕНИЕ ВУЗОМ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ¹

СТРОНГИН Роман Григорьевич – д-р физ.-мат. наук, проф., президент.

E-mail: president@unn.ru

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

Адрес: 603950, Н. Новгород, просп. Гагарина, 23

Аннотация. Сегодня многие ведущие вузы России обретают черты, характерные для университетов третьего поколения. Адаптация к новым условиям вызывает преобразования собственной структуры университетов. Развитие опережающего образования для кадрового сопровождения быстро формирующихся междисциплинарных технологий ведёт к слиянию и делению подразделений, а также к созданию межфакультетских команд. Университеты становятся центрами сетевых взаимодействий с бизнесом и партнёрами. Происходит интенсивное взаимопроникновение проектных и административных форм управления. Возникающие при этом заметные изменения роли многих ведущих сотрудников воспринимаются болезненно и также требуют развития новых подходов к управлению. Возрастает объединяющая роль таких коллективно принимаемых документов, как миссия и стратегия вуза. Конкретная характеристика возникающих проблем управления иллюстрируется на примере формирования опережающего междисциплинарного образования в области биомедицины и биотехнологий в Национальном исследовательском Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского. Отмечается, что на современном этапе развития университет обретает черты открытой системы (в интерпретации И. Пригожина).

Ключевые слова: управление вузом, сети вуза, преобразование структуры вуза, проектное и административное управление, университет как открытая система, опережающее образование

Для цитирования: Стронгин Р.Г. Управление вузом в новых условиях // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 5-12.

Новые условия

Ускорение изменений, происходящих и в мире, и в России, ставит перед образованием новые задачи и одновременно рождает новые проблемы в управлении вузами. В этой связи предлагаются модификации концеп-

ции университета [1], а также (через интервьюирование ректоров) проводятся исследования ключевых компетенций, которыми должны обладать сегодня руководители вузов [2; 3].

Сегодня в странах с рыночной экономической бюджетное финансирование, как правило, не покрывает затрат вуза [4]. Обеспечение недостающих ресурсов происходит в условиях острого соревнования за увеличение контингента студентов, обучение которых может оплачиваться не только государством (включая экспорт образования), за научные и иные гранты, за проекты в масштабных программах, за партнёров и т.п. В связи с

¹ Основные результаты работы были доложены на совместном заседании Совета Российского союза ректоров и Президиума Российской академии наук 27 июня 2017 г. (Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова), а также на круглом столе «Кадровое обеспечение предприятий нефтегазохимического комплекса: вопросы развития инженерной педагогики» (7 сентября 2017 г., Казань, КНИТУ).

этим зачастую говорится, что университет должен стать предпринимательским. Однако нельзя не видеть существенных различий между университетом и коммерческой организацией. Университет готовит следующее поколение граждан страны, а коммерческая организация максимизирует прибыль. При этом университет руководствуется миссией [5], а коммерческая организация – временными ориентирами, которые принимают акционеры. Университет распространяет знания, а коммерческая организация, наоборот, защищает свой опыт, дабы не допустить его использования другими. Реальная ценность результатов работы вуза (значимость исследований и публикаций, успехи выпускников) определится со временем, а продукция и активы коммерческой организации измеримы непосредственно. Поэтому университету нужен свой подход к управлению, а не прямое копирование предпринимательского опыта.

Новые условия работы вузов рождает и развитие технологий. Многие передовые технологии являются междисциплинарными², однако возвращение к энциклопедическому образованию сегодня уже невозможно. Быстрая адаптация к междисциплинарной подготовке затрудняется и тем, что образовательные структуры вузов во многом отражают складывавшуюся исторически дифференциацию знания. При этом время реализации технологий становится короче, чем цикл подготовки соответствующих специалистов. Усиление прикладной ориентации в ущерб фундаментальной подготовке не может быть достаточным решением, ибо уже работающим также приходится осваивать новое, для чего необходимы фундаментальные представления.

Все это характерно и для научно-технологического развития других стран (см., например, [6]). Как одна из причин возникающего образовательного отставания отмечается

² Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». Москва, Кремль. 1 декабря 2016 года, № 642.

то обстоятельство, что финансирование, получаемое исследовательскими центрами, обычно не предусматривает одновременной разработки и реализации соответствующих образовательных программ, хотя подготовка специалистов является принципиальным связующим звеном между результатами научных работ и их внедрением в практику [7]. В связи с этим ставятся задачи развития опережающего образования, основанного на взаимодействии учебных заведений и работодателей [8]. Более того, ставится также задача подготовки специалистов, имеющих не только навыки творческой деятельности, но и готовых к коммерциализации результатов (см., например, [9]).

Необходимость интеграции

Взаимодействие с партнёрами важно не только для получения оборудования, баз практики и других ресурсов, которых у вузов обычно недостаточно [6]. Не менее острым вопросом при развитии образования в новой сложной области является привлечение ведущих специалистов из других организаций. При этом речь идёт о достаточно большом числе специалистов и о продолжительном сотрудничестве с ними, поскольку период создания новых направлений подготовки требует значительного времени. Такая интеграция становится определяющей, что требует устойчивых сетевых взаимодействий с партнёрами. Вместе с тем сеть взаимодействий, вовлекающих созвездие ярких специалистов, неизбежно начинает жить своей жизнью. В связи с этим важно, чтобы управление вузом обеспечивало сохранение ориентации на изначально намеченную цель создания системы опережающего образования в конкретной области.

Дальнейшее рассмотрение проблем научно-образовательной интеграции проведем на примере формирования в Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского опережающего междисциплинарного образования в области биомедицины и биотехнологий. На стар-

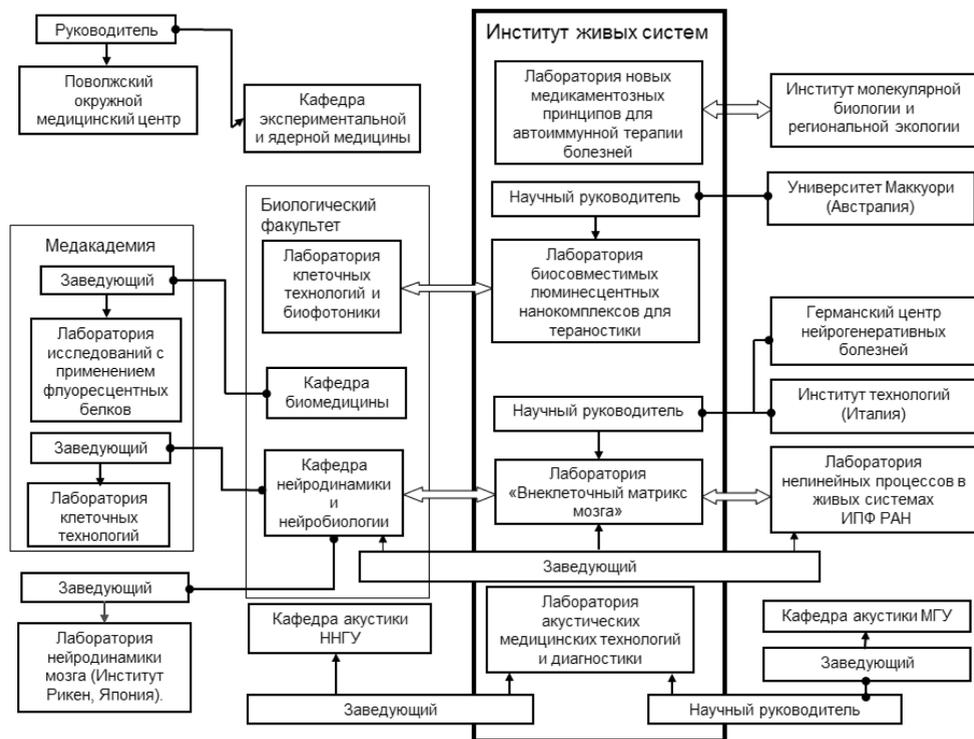


Рис. 1. Научно-образовательная сеть ННГУ в области биологии и биомедицины (фрагмент)

те проекта (более 15 лет назад) в ННГУ не было признанного кадрового потенциала по указанной тематике. Поэтому для создания первой кафедры (нейробиология и нейродинамика) был приглашён (как совместитель) специалист, занимавшийся исследованием нелинейных процессов в живых системах в институте прикладной физики РАН. Для усиления кафедры по согласованию с руководством Нижегородской государственной медицинской академии был приглашён ведущий профессор (также как совместитель). Дальнейшее сотрудничество с НижГМА позволило создать на биологическом факультете ННГУ кафедру биомедицины (Рис. 1). Важную роль сыграло соглашение о сотрудничестве с Институтом мозга (Рикен, Япония), в соответствии с которым удалось привлечь к проекту заведующего лабораторией этого института. Это позволило

сформировать требования к современному комплексу исследовательского оборудования и открыло возможность для ряда студентов и аспирантов кафедры пройти стажировку в Японии.

Дальнейшее развитие существенно опиралось на новые возможности, определённые Постановлением Правительства России № 220 от 09.04.2010 г., которое ввело механизм масштабной поддержки (на конкурсной основе) проектов, направленных на создание лабораторий мирового уровня, возглавляемых выдающимися учеными. В рамках указанных конкурсов ННГУ создал четыре лаборатории (см. рис. 1). Этот прорыв позволил создать административный стержень в растущей сети взаимодействий (например, новую кафедру экспериментальной и ядерной медицины) путём объединения созданных лабораторий в НИИ живых систем.

Для нового института было построено специальное здание, в стенах которого был создан SPF-виварий для трансгенных животных, что стало не только масштабным расширением университетской базы исследований, но и открыло возможность коммерческого использования для тестирования новых препаратов. Институт стал базой интеграции для лабораторий, созданных ранее в других подразделениях (суперкомпьютерное моделирование миокарда, виртуальное клонирование человека и др.). Университет начал издавать международный журнал OPERA MEDICA ET PHYSIOLOGICA, большую часть редколлегии которого составляют известные иностранные специалисты.

Реализация этой дорогостоящей части проекта потребовала вложения значительной части средств университета в конкретное направление развития. Основой для такого решения явился принятый Учёным советом ННГУ документ «Стратегия развития Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского – национального исследовательского университета до 2020 года» [10]. Стратегия выделила несколько актуальных направлений (платформ) развития, в которых университет может добиться высокой конкурентоспособности. Одна из небольшого числа таких платформ – «Молекулярно-биологические, физические, химические, биомедицинские и экологические основы живых систем» – стала основой для принятия описанных выше решений.

Следующим шагом в реализации поставленной задачи стало создание образовательного-научного института биологии и биомедицины (ИББМ), объединившего все кафедры биологического факультета и лаборатории всех профильных НИИ ННГУ (НИИ живых систем, институт молекулярной биологии и региональной экологии, НИИ ботанический сад), получивших статус научных центров ИББМ. В результате возникло определяющее административное ядро построенной сети взаимодействий, являющееся базой для

образовательной, исследовательской и прикладной деятельности сотрудников и обучающихся (рис. 2). Университет получил лицензии на новые специальности: медицинская биофизика, медицинская биохимия и медицинская кибернетика.

Университет как открытая система

При всей важности и успешности полученного решения на нём невозможно остановиться, поскольку для обеспечения деятельности ИББМ и для дальнейшего развития нужны новые ресурсы, получение которых является конкурсным и требует наличия партнёров. В связи с этим из ИББМ в качестве НИИ нейронаук был выделен авторитетный коллектив, который вместе с Поволжским федеральным медицинским исследовательским центром, ориентированным на травматологию и ортопедию, получил значительную субсидию для разработки проекта «Экзоскелет» (см. рис. 2). Проект предусматривает как создание механизмов, так и разработку систем управления и нейроинтерфейсов, обеспечивающих поступление сигналов напрямую от мозга в контроллер. В число партнёров вошли также Поволжский государственный технологический университет и АО «Волжский электро-механический завод».

Прорабатывается взаимодействие указанного медицинского центра с физико-техническим институтом ННГУ, который совместно с Фондом перспективных технологий создает 3D-принтер, печатающий тремя порошками, что может быть использовано для изготовления медицинских протезов.

Дальнейшее развитие ведёт к разрастанию сетевых взаимодействий. Стратегия ННГУ-2020, помимо отмеченной выше платформы в области живых систем, содержит также платформу «Информационно-коммуникационные системы и технологии, суперкомпьютерные вычисления, защита информации». Для обеспечения исследований и опережающего образования по этой платформе создан (путем объ-

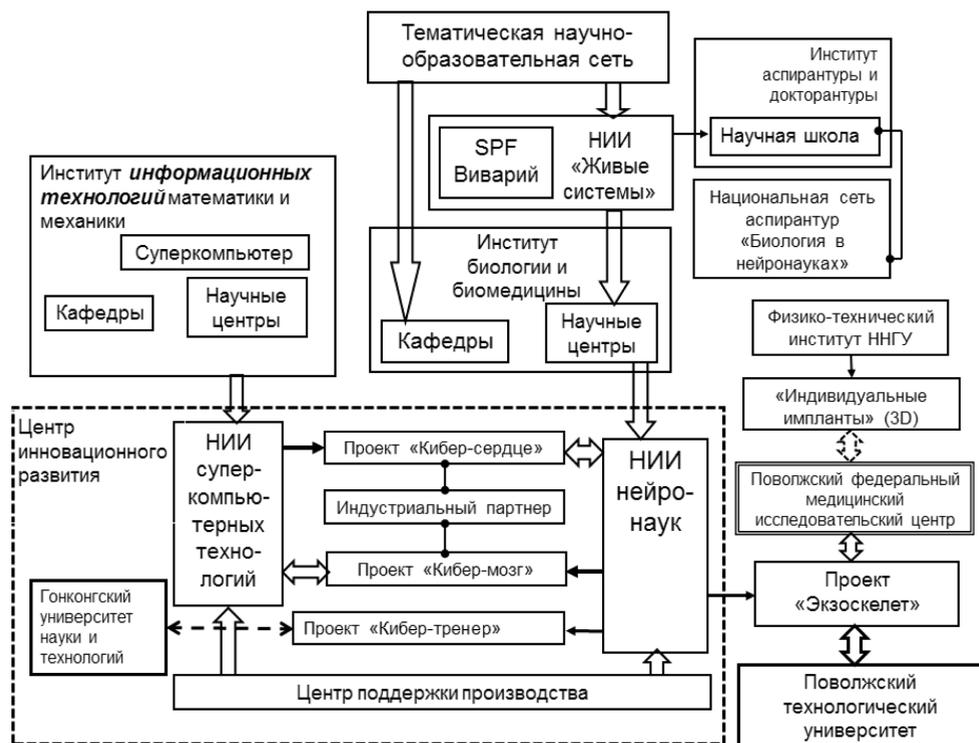


Рис. 2. Этапы развития ННГУ в области биотехнологий и биомедицины

единения кафедр двух факультетов и лабораторий НИИ прикладной математики и кибернетики ННГУ) образовательно-научный институт информационных технологий, математики и механики (см. рис 2), в состав которого вошел мощный суперкомпьютер «Лобачевский». Выделенный из этого института НИИ суперкомпьютерных технологий получил совместно с индустриальным партнёром и при участии НИИ нейронаук 170 млн. руб. на реализацию программно-аппаратного комплекса «Киберсердце». Этот комплекс будет в реальном времени получать достоверные данные о сердечной активности человека, моделировать различные воздействия (электрические, механические, оптические и др.), тестировать влияние медикаментов, а также распознавать сердечные заболевания на основе имеющейся базы данных. Научные заделы по этой работе создава-

лись в уже упоминавшейся выше лаборатории моделирования миокарда. Те же партнёры реализуют ещё один проект – «Кибермозг» (180 млн. руб.). Два университетских института уже показали на выставках проект «Кибертренер» и ищут партнёров для практической реализации.

Как показывает опыт, с формированием научно-образовательной сети и созданием её административного ядра развитие сети не завершается. Происходит систематическое взаимопроникновение проектного и административного подходов, что включает и ситуации, когда одни проекты частично или полностью охватывают другие проекты. Фактически университет становится открытой системой [11]. Это новое состояние отличается от традиционного представления о целостности и стабильности вуза. Интенсивное развитие, ведущее к неравновесному состоянию и одновременно рождающее

поток ресурсов, приходящих извне, также обеспечивает устойчивость (порядок), но уже другого типа.

Заключение

Рассмотренное расширение взаимодействия и усложнение всей системы деятельности вуза являются важным источником развития (сложная система развивается быстрее своих частей). Вместе с тем такая траектория рождает и новые задачи управления.

Развитие всегда неравномерно, и потому необходимо сосредоточение усилий на выделенных приоритетах. При этом важно, чтобы формирование приоритетов (платформ) было коллективным решением, отражённым в таких документах, как Миссия и Стратегия вуза. Тогда флаг прорыва на конкретной платформе воспринимается коллективом как общий флаг.

Второе важное обстоятельство связано с тем, что происходящие перемены (объединение и разделение подразделений, создание межфакультетских команд и т.п.) изменяют роль действующих лиц, и это может восприниматься болезненно. Возникает необходимость в создании «скрепы», обеспечивающей устойчивость объединённого коллектива, его способность к преодолению внутренних конфликтов и принятию новых вызовов [12]. К числу таких вызовов относится и систематически возникающая потребность в поиске новых источников финансирования, требующая зачастую изменений и в составе коллектива, и в организации его работы.

В коллективе важно сформировать понимание, что для успешного развития в новых условиях необходима адаптация через внутренние преобразования и участие в сетях. Возникает задача организации систематической учёбы руководителей и лиц, состоящих в резерве руководящего состава. Все это возвращает нас к уже отмеченной выше теме о компетенциях ректора. Черты успешного руководителя, перечисляемые в исследованиях (см., например, [2; 3]), можно охарактеризовать и как ответы

на вопрос: ректор – это кто, менеджер или лидер?

Согласно известной точке зрения, менеджер руководствуется процедурами выбора решений и «делает вещи правильно», а лидер опирается на людей и «делает правильные вещи». *В контексте рассмотренных выше задач ректор должен опираться на коллектив и правильно делать правильные вещи.*

Литература

1. *Виссема Й.Г.* Университет третьего поколения: управление университетом в переходный период / Пер. с англ. М.: Сбербанк, 2016. 422 с.
2. *Галажинский Э.В.* Востребованные компетенции руководителей университетов: мировые тренды vs российские процессы в образовании // Университетское управление: практика и анализ. 2017. № 2. С. 6–8.
3. University leader's perspectives. Governance and funding. European University Association. Autumn 2015. 27 p.
4. *Беляков С.А., Заборовская А.С., Клячко Т.А., Королев И.Б.* Модели финансирования вузов: анализ и оценка. М.: Технопечать, 2005. 274 с.
5. *Стронгин Р.Г., Грудзинский Ф.О.* Миссия Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского // Высшее образование в России. 2004. № 3. С. 21–26.
6. Preparing universities for an era of change / Eds: Luc E. Weber and James J. Duderstadt. ECONOMICA. Glion Colloquium Series № 8. London. Paris. Genève, 2014. 280 p.
7. Wespel J., Orr D., Jaeger M. The implication of excellence in research and training // International Higher Education. № 72 (Summer 2013). P. 13–15.
8. *Стронгин Р.Г., Чуфрунов Е.В.* Инновационное образование: опережающая стратегия и интеграция // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 5–14.
9. *Risenberg N.* The tipping point: The Blavatnic Awards for young scientists focused on providing early-career support — critical for tuning young researcher into tomorrow's innovations // The New York Academy of Sciences Magazine. 2012, Autumn. P. 16–18.
10. *Чуфрунов Е.В., Стронгин Р.Г., Грудзинский А.О.* Концепция и опыт разработки стратегии развития инновационного университета // Высшее образование в России. 2013. № 8–9. С. 11–18.

11. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / Пер. с англ. Изд. 6-е. М.: Изд. АКИ, 2008. 296 с. университет: вопросы управления. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2012. 134 с.
12. Стронгин Р.Г., Чупрунов Е.В. Научно-образовательные центры и сети инновационного университета: вопросы управления. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2012. 134 с.

Статья поступила в редакцию 21.07.17.
Принята к публикации 30.08.17.

UNIVERSITY ADMINISTRATION IN THE CONTEMPORARY CONDITIONS

Roman G. STRONGIN – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., President, e-mail: president@unn.ru
National Research Lobachevski State University of Nizhni Novgorod, Russia
Address: 23, Gagarin prosp., Nizhniy Novgorod, 603950, Russian Federation

Abstract. At present time, many of the Russian foremost higher educational institutions acquire some typical features of the third generation universities [1]. Their indispensable adaptation to the new conditions gives rise to some significant transformations of own structure. The need to develop forestall education for promoters of fast emerging multidisciplinary technologies leads to melting and separating the university divisions and also to establishing interdepartmental teams. The universities serve as centers of network interaction with partners and business enterprises. Intensive interpenetration of project and administrative management forms becomes typical. Arising therefore painful changes in the roles of particular teams and their key members are to be alleviated due to proper management style. The influence of such collectively adopted documents as the university Mission and Strategy increases significantly. The paper dwells on the specific characteristics of arising management problems closely connected with the development of multidisciplinary forestall education in the area of biomedicine and biotechnologies at the Nizhni Novgorod Lobachevsky State University. The author stresses that at the contemporary stage the university acquires the features of an open system (in Prigogine's interpretation).

Keywords: university management, university networks, university transformation, interaction of project and administrative management, university as an open system, forestall education

Cite as: Strongin, R.G. (2017). [University Administration in the Contemporary Conditions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 5-12. (In Russ. abstract in Eng.)

References

1. Wissema, I.G. Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition. Edward Elgar Publishing, 2009. 272 p.
2. Galazhinskiy, E.V. (2017). [Essential Competences of University Governors: World Trends vs Russian Processes in Education]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis]. No. 2 (21), pp. 6-8. (In Russ., abstract in Eng.)
3. University Leader's Perspectives. Governance and Funding. European University Association. Autumn 2015. 27 p.
4. Beliakov, S.A., Zaborovskaya, A.S., Kliachko, T.L., Korolev, I.B. (2005). *Modeli finansirovaniya vuzov: analiz i otsenka* [University Financing Models: Analysis and Assessment]. Moscow: Printing House "Technopechat". 274 p. (In Russ.)
5. Strongin, R.G., Grudzinskiy, A.J. (2004). [Mission of Nizhni Novgorod Lobachevsky State University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3, pp. 21-26. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Preparing Universities for an Era of Change / L.E. Weber and J.J. Duderstadt. (Eds.). *ECONOMICA*. Glion Colloquium Series № 8. London. Paris. Genève. 2014. 280 p.
7. Wespel, J., Orr, D., Jaeger, M. (2013). The Implication of Excellence in Research and Training. *International higher education*. No. 72 (Summer), pp. 13-15.
8. Strongin, R.G., Chuprunov, E.V. (2014). [Innovative Education: Forestall Strategy and Integration]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12, pp. 5-14. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Risenberg, N. The Tipping Point: The Blavatnic Awards for Young Scientists Focused on Providing Early-Career Support – Critical for Tuning Young Researcher into Tomorrow's Innovations. *The New York Academy of Sciences Magazine*, Autumn 2012, pp. 16-18.
10. Chuprunov, E.V., Strongin, R.G., Grudzinskiy, A.O. (2013). [The Concept and the Experience of Designing the Strategy for Innovative Development of University]. *Vysbhee obrasovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8-9, pp. 11-18. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Prigogine, I., Stengers, I. (1984). Order out of Chaos. Man's New Dialogue with Nature. Toronto, New York, London, Sydney: Bantam Books.
12. Strongin, R.G., Chuprunov, E.V. (2012). *Nauchno-obrazovatel' nye tsentry i seti innovatsionnogo universiteta: voprosy upravleniya* [Science Education Centers and Networks of Innovative University: Problems of Management]. Nizhni Novgorod: UNN Printing House. 134 p. (In Russ.)

The paper was submitted 21.07.17.

Accepted for publication 30.08.17.

МЕЖДУНАРОДНАЯ СЕТЕВАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПО ВОПРОСАМ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «НОВЫЕ СТАНДАРТЫ И ТЕХНОЛОГИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ ВУЗОВ И ПОТРЕБНОСТИ НЕФТЕГАЗОХИМИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ – СИНЕРГИЯ – 2017»



SYNERGY
2017

Сессии конференции состоятся в опорных вузах ПАО «Газпром», заключительная пленарная сессия состоится **с 3 по 6 декабря 2017 г.** в Казани на базе *Казанского национального исследовательского технологического университета*. Спонсором конференции выступает ПАО «Газпром». В числе соорганизаторов – Министерство образования и науки Российской Федерации, Ассоциация инженерного образования России, Европейское общество инженерного образования (SEFI), Международное общество по инженерной педагогике (IGIP), Международная федерация обществ инженера (IFEES), опорные вузы Газпрома.

Цель международной сетевой научно-практической конференции – рассмотрение мирового и отечественного опыта использования в инженерном образовании новых стандартов и технологий (CDIO, NBICS, STEAM, MOOC, CE/PLM и др.), направленных на подготовку востребованных специалистов для работы на предприятиях нефтегазохимической отрасли. Программа конференции включает проведение пленарных сессий, круглых столов, экспертных семинаров, панельных дискуссий, видеоконференций с их трансляцией в Интернете через сайты вузов.

Основные секции конференции:

1. Инженерное образование и инженерная педагогика (методология исследований в области инженерного образования, связь между исследованиями и образованием, новые проекты и инновации и др.).
2. Системы стандартов и аккредитации (корреляция федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов, аккредитация и др.).
3. Качество инженерного образования и рейтинги (методы и алгоритмы оценивания компетенций студентов, технологическое предпринимательство и компетенции инженеров, система обучения преподавателей и др.).
4. Обмен опытом в сфере инженерного образования (университетская сеть инженерного образования в опорных вузах, лучшие практики, взаимодействие вузов с промышленностью и др.).
5. Программы ранней инженерной профориентации школьников в системе «школа – вуз – предприятие».

ЭВОЛЮЦИЯ СИСТЕМЫ АККРЕДИТАЦИИ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

МОТОВА Галина Николаевна – д-р пед. наук, зам. директора. E-mail: gn.motova@ncpa.ru
Национальный центр профессионально-общественной аккредитации, Россия
Адрес: 424000, Йошкар-Ола, ул. Волкова, 206-а

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы к оценке качества образования в процессе становления и развития системы государственной аккредитации образовательных учреждений и образовательных программ в сфере высшего образования России. Процесс трансформации форм аккредитации в течение 20 лет, по мнению автора, обусловлен изменениями в государственной образовательной политике. На основе анализа практики становления государственной и независимой систем аккредитации, их специфики и множественности форм обсуждаются возможности и перспективы дальнейшего развития системы гарантии качества.

Ключевые слова: государственная аккредитация, профессионально-общественная аккредитация, международная аккредитация, совместная аккредитация, гарантия качества образования, аккредитационные агентства, европейские стандарты гарантии качества

Для цитирования: Мотова Г.Н. Эволюция системы аккредитации в сфере высшего образования России // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 13-25.

Введение

Аккредитация в сфере образования – это не только важнейший инструмент оценки деятельности образовательных учреждений и реализуемых ими образовательных программ, но и, что более важно, фактор обеспечения доверия общества, условие развития человеческого капитала страны и индикатор здоровья её социальной политики. И не только: это ещё и действенный механизм управления в системе образования. От того, в каких целях и в чьих интересах он используется, зависят и процедура аккредитации, и её последствия. В странах с высоким уровнем централизации и государственного регулирования изменения государственной образовательной политики оказывают непосредственное влияние на содержание, структуру и качество образования, а критерии аккредитации могут стать как векторами развития образования в стране, так и своего рода «бордюрными камнями» – ограничителями такого развития.

Первая процедура аккредитации учреждений образования в России была проведена

в апреле 1997 г. Государственным комитетом по высшему образованию. 20-летний период существования – достаточный опыт для анализа её достижений и недостатков, адаптации зарубежной практики и поиска собственных решений, апробации различных форм и методов оценки. За прошедшие годы ситуация в России претерпела значительные изменения, связанные с экономическими и демографическими причинами, модернизацией государственной образовательной политики, активизацией процесса интернационализации высшего образования, в частности, присоединением России к Болонскому процессу. Это повлекло за собой трансформацию содержания и структуры системы высшего образования и нашло отражение в процедурах оценки его качества [1]. На первом этапе была введена *институциональная* форма аккредитации, в 2012 г. она была заменена на *программную*. Наряду с обязательной *государственной* аккредитацией с 2009 г. получили широкое распространение добровольная *профессионально-общественная* аккредитация, а также *международная*

и *совместная* аккредитация. Только Россия имеет сегодня такую множественность форм аккредитации, существующих параллельно и независимо друг от друга.

Под институциональной аккредитацией (*institutional accreditation*) понимается процедура оценки и признания образовательного учреждения в целом, с учётом всех реализуемых им программ. Программная (или специализированная) аккредитация – это оценка и признание отдельных программ. Государственная аккредитация в соответствии с действующим в настоящее время законодательством – это функция государственных органов надзора и контроля за образованием. Альтернативой является профессионально-общественная аккредитация (*public professional accreditation*), проводимая профессиональными и общественными органами и организациями. Под международной аккредитацией (*international accreditation*) понимается процедура оценки и признания образовательных программ на соответствие международным стандартам, проводимая по технологиям, разработанным и признанным международными ассоциациями в сфере гарантии качества. Совместная аккредитация (*joint accreditation*) осуществляется по стандартам и технологиям, согласованным двумя аккредитационными агентствами разных стран с выдачей двух сертификатов.

Прошедший двадцатилетний опыт развития процедур оценки качества образования, а также анализ причин трансформации подходов и поисков путей наиболее эффективных решений в вопросах гарантии качества образования могут быть интересны для понимания дальнейшей судьбы системы аккредитации и её инфраструктуры.

Аккредитация: институциональная или программная?

Россия имеет 15-летний опыт проведения аккредитации в институциональной форме; большинство вузов страны проходили такую аккредитацию не менее трёх раз и даже

больше – в случае изменения своего аккредитационного статуса [2].

Закон «Об образовании» (1992 г.) поставил конкретную задачу сохранения единого образовательного пространства в условиях распада советской системы образования. Существовала реальная опасность размежевания образовательной системы не только со странами бывшего Советского Союза, но и внутри страны – между отдельными республиками как субъектами Федерации. Поэтому необходимо было разработать технологию оценки, единую для всех вузов независимо от формы собственности (государственный вуз или частный), территориального расположения, профильной специфики. Учитывая размеры страны и ограниченность ресурсов (прежде всего финансовых в условиях социально-экономического кризиса), разрабатывались относительно дешёвые технологии оценки, основанные в большей степени на получении статистической информации и в меньшей – на экспертной оценке (более затратной). Технический прогресс способствовал развитию современных информационных технологий, в частности, технологий оперативного сбора, анализа и использования информации о деятельности всех вузов России.

Государственная аккредитация вуза включала процедуру сбора информации в определённом формате по всем направлениям его деятельности, которая сравнивалась с результатами деятельности других вузов, а также процедуру внешней экспертизы вуза в целом (учебной, научной, воспитательной работы, научно-педагогических кадров, учебных ресурсов, возможности продолжения образования в аспирантуре и ДПО). Стандарты и критерии аккредитации также устанавливались в отношении деятельности вуза в целом: спектр и объём образовательной деятельности, квалификация научно-преподавательского состава, объём научной работы, результативность методической деятельности. Наряду с существенной экономией расходов на прове-

дение экспертных и оценочных процедур, институциональная форма аккредитации решала ряд важных задач. В частности, она устанавливала персональную ответственность ректора и ректората за качество и результативность работы вуза в целом, способствовала созданию внутренних структур мониторинга и гарантии качества образования в вузе и в конечном итоге содействовала формированию действенного механизма управления на национальном и институциональном уровнях.

С 2009 г. начинается кардинальная трансформация процедур аккредитации, которая закрепляется законодательно в 2011 г. Предметом экспертизы становится отдельная образовательная программа – на соответствие требованиям государственного образовательного стандарта. Статистическая и экспертная информация представляется отдельно по каждой программе (кадровый состав, материально-техническая база и оборудование, научная и методическая работа, вся внутренняя документация, регламентирующая процесс реализации образовательной программы). Под лозунгом усиления контроля качества Федеральная служба по надзору и контролю в сфере образования многократно усилила прессинг на вузы. Объём документации, необходимый для прохождения государственной аккредитации, вырос в сотни раз, число привлекаемых экспертов – в несколько раз.

Аккредитационная экспертиза вуза в целом проводилась экспертной комиссией в составе не более 10 экспертов, при этом экспертиза затрагивала самый широкий спектр вопросов (включая, например, воспитательную работу, студенческое самоуправление, социальные вопросы и т.д.) и все уровни образования, реализуемые вузом. В настоящее время число экспертов, вовлечённых в аккредитационную экспертизу даже среднестатистического вуза, доходит до 50 человек. При этом создание целостной картины оценки состояния и развития вуза, его места и роли в системе образования, как задача, не стоит.

Внешняя экспертиза каждой отдельной программы заставляет навести порядок во всей документации и отчасти в деятельности вуза, затрагивает не только администрацию и ректорат, но и деканаты, кафедры и особенно преподавателей. Понятно, что вузу в этом случае нет необходимости разрабатывать и формировать собственную внутреннюю политику и инфраструктуру оценки, мониторинга и гарантии качества образования – каждая программа будет «под лупой» проверена внешним экспертом. А самостоятельность, автономия, инициатива со стороны вуза будут рассматриваться экспертами как несоблюдение государственных образовательных стандартов.

Увеличение числа привлекаемых экспертов увеличивает нагрузку и на сам орган контроля с точки зрения организации и логистики процедур. Это не могло не отразиться на квалификации экспертов и качестве самой экспертизы. Кроме того, рост объёмов документации, к тому же не обеспеченный специальными информационными технологиями, не даёт возможности для её анализа, систематизации, разумной интерпретации и зачастую приводит к волюнтаризму и тенденциозности в принятии решения. Такая ситуация не может не вызывать серьёзного опасения относительно эффективности государственной аккредитации.

Между тем программная аккредитация вполне оправданно и обоснованно востребована в процедурах профессионально-общественной аккредитации. Учитывая, что основной акцент такой процедуры – это мнение работодателей и требования рынка труда, важно оценить результаты обучения студентов и выпускников если не по каждой образовательной программе, то по группе направлений подготовки. Независимость профессионально-общественной аккредитации от государственного органа контроля и надзора способствует её гибкости в содержании и организации процедур. Важна не столько оценка документации, сколько мнения и факты о качестве реа-

лизации программ, привлечение широкого круга респондентов и экспертов – студентов и выпускников, администрации и преподавателей, общественности и работодателей. Опыт проведения профессионально-общественной аккредитации программ выявил весьма эффективную и экономичную форму экспертизы – кластерную: оценка группы программ, которая может быть проведена силами одной экспертной комиссии, состоящей из представителей академической, профессиональной и студенческой общественности.

Учитывая многолетний позитивный опыт аккредитации, уместно предположить, что её институциональная и программная формы не только не противоречат друг другу, но и вполне могут (в условиях большого масштаба образовательной системы – должны) сосуществовать и взаимодополнять друг друга.

Существование той или иной формы аккредитации в других странах мира зависит от различных политических и экономических причин. Наиболее эффективным инструментом управления системой образования представляется сочетание институциональной и программной форм аккредитации, например, как в США, где восемь региональных аккредитационных агентств проводят институциональную аккредитацию, а свыше 60 агентств – специализированную программную [3]. Может быть, и для России было бы разумным проведение государственной аккредитации (в случае её сохранения как государственной услуги) в институциональной форме? Это сделало бы систему более управляемой, повысило бы ответственность ректората за качество работы вуза в целом, восстановило значимость формирования внутривузовских систем управления и гарантии качества образования. Программная аккредитация, как и сейчас, может быть отнесена к профессионально-общественной аккредитации и сосредоточена на оценке качества образования по направлению подготовки. Такая матричная структура оценки

качества высшего образования была бы более эффективной и понятной.

Аккредитация: обязательная или добровольная?

Государственная аккредитация на первом этапе своего становления носила добровольный заявительный характер. Для государственных образовательных учреждений это предполагало постепенное (по мере готовности) и последовательное прохождение процедур лицензирования, аттестации и аккредитации. Для негосударственных вузов аккредитация, с одной стороны, рассматривалась как необязательная, но с другой, – имела жизненно важный мотивационный механизм. При прохождении государственной аккредитации негосударственный вуз фактически уравнивался в правах с государственным: получал право на выдачу своим выпускникам диплома государственного образца и право пользования печатью с государственной символикой, студенты – право на отсрочку от воинской службы. В первой версии закона «Об образовании» было предусмотрено даже бюджетное финансирование по факту прохождения негосударственным вузом государственной аккредитации. Немаловажно, что как государственный, так и негосударственный вуз могли повысить свой статус: из института стать академией или университетом при условии соответствия критериям аккредитации. Решение об изменении статуса принималось самостоятельно учёным советом вуза, и в случае подтверждения соответствия результатов его деятельности установленным критериям изменение статуса утверждалось коллегиальным органом Министерства образования РФ по итогам аккредитации.

Начиная с 2000 г. законодательные нормы в отношении государственной аккредитации претерпели изменения. Появилось положение о том, что все вузы, имеющие государственную аккредитацию, должны её проходить не реже одного раза в пять лет. В действующем законодательстве обязатель-

ность прохождения государственной аккредитации обусловлена необходимостью реализации образовательных программ в соответствии с государственными образовательными стандартами и оценкой такого соответствия посредством аккредитационной экспертизы.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» принцип добровольности в вопросах аккредитации сохранился только в отношении общественной аккредитации: образовательные организации могут получать такую аккредитацию в российских, иностранных и международных организациях (статья 96). При этом даже в отношении профессионально-общественной аккредитации (статья 96) и независимой оценки качества образования (статья 95) принцип добровольности понимается неоднозначно. По закону работодатели, их объединения или уполномоченные ими организации вправе проводить аккредитацию. Значит, для работодателей это добровольное решение: проводить или не проводить. А для самих вузов? И кто в таком случае инициирует проведение процедур? В случае независимой оценки качества деятельности образовательной организации процедуры инициирует общественный орган при Министерстве образования и науки РФ (не чаще чем раз год и не реже одного раза в три года), т.е. и в этом случае принцип добровольности в оценке законодательством не предусмотрен.

В случае как с профессионально-общественной аккредитацией, так и с независимой оценкой остается открытым вопрос: насколько готовы и способны объединения работодателей и общественные советы региональных министерств проводить оценочные процедуры? Есть ли у них на это ресурсы, кадры, инструменты оценки? Очень часто ситуация складывается согласно известной формуле: «верхи не могут, а низы не хотят».

Со своей стороны Минобрнауки пытается всячески мотивировать вузы проходить общественную и профессионально-обще-

ственную аккредитацию, вводя дополнительные «бонусы»: учёт результатов такой аккредитации при государственных процедурах аккредитации, контроля и надзора, дополнительные баллы на конкурсе при распределении бюджетных цифр приёма. Вместе с тем без жёсткого административного давления на добровольные процедуры отживаются далеко не все вузы. Очевидно, что если процедура оценки необязательна, то незачем тратить силы, время и деньги. Кроме внешних механизмов мотивации, нужны ещё и внутренние. А это под силу только крупным вузам и их амбиционным коллективам. Добровольное решение о проведении регулярной внутренней и внешней оценки своей работы свидетельствует о зрелости и ответственности коллектива вуза, о желании публично заявить о результатах и качестве деятельности. Но ведь в этом и состоит смысл основных принципов аккредитации – принципа доверительности в оценке и принципа добровольности.

Безусловно, вряд ли будет разумным отменить все обязательные процедуры, заменив их добровольными. Ведь государство обязано гарантировать своим гражданам получение качественного образования, и оно не может не контролировать эффективность расходов бюджетных средств. Для этого у государства есть целый ряд законодательно прописанных инструментов: лицензирование, государственный контроль качества образования и государственный надзор за исполнением законодательства. Каждая из них включает плановые и внеплановые проверки, и они во многом дублируют друг друга. Может быть, этих процедур достаточно для контроля, и хотя бы аккредитация могла бы стать добровольной?

Аккредитация: государственная или независимая?

Принцип независимости в оценке качества – один из основополагающих во всех мировых системах гарантии качества. Он трактуется как операционная независимость

от органов управления, самих вузов, других сторон. Ответственность за содержание и организацию процедуры оценки, включая принятие решения по её результатам, при этом несёт организация-оператор, в данном случае – аккредитационное агентство, обладающее соответствующими кадрами, ресурсами и инструментами оценки. Всё это прописано в третьей части «Стандартов и рекомендаций для гарантии качества высшего образования в Европейском пространстве»: «Агентства должны иметь независимый статус. Они несут автономную ответственность за свои действия, и никакие третьи стороны (вузы, министерства и иные заинтересованные лица) не могут повлиять на заключения и рекомендации, содержащиеся в отчетах» (Standard 3.6) [4]. Аналогичное требование содержат «Руководства хорошей практики» INQAАНЕ¹ Guidelines of Good Practice – GGP: «Агентство внешней гарантии качества должно иметь политику и процедуры, гарантирующие справедливое и независимое принятие решения по оценке вуза или программы» (статья 3, п. 5) [5]. Это значит: чем более прозрачно, ответственно и независимо работает аккредитационное агентство, тем большее доверие заслуживают результаты его деятельности и тем большее доверие получают аккредитованные им вузы и программы.

В российской системе образования “независимость” понимается иначе. Уже упоминались механизмы проведения независимой оценки качества образования в соответствии с законодательством: её проводит общественный орган, созданный министерством и при министерстве. Оценка осуществляется в интересах «субъектов образовательных отношений», в число которых, среди прочих, входят и органы управления образованием. Кроме того, результаты такой оценки рассматриваются органом управления в месячный

¹ International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education – Международная сеть агентств гарантии качества в высшем образовании.

срок и могут повлиять на решение кадровых вопросов². Таким образом, в нашей стране независимая оценка – это любая внешняя процедура, проводимая в том числе и государственными органами управления. Следовательно, государственная аккредитация, а также государственный контроль и надзор также могут рассматриваться как “независимые” (в данном случае – от вуза) процедуры.

Вопрос о доверии к объективности результатов государственной формы оценки может возникнуть только у самого образовательного учреждения, общественность же, как правило, доверяет только государственным формам оценки и признания: государственным дипломам, сертификатам, наградам и званиям. Вместе с тем государственные процедуры признания различны. Если речь идёт об обязательных контрольных и регламентирующих процедурах, то проводят их государственные органы силами государственных чиновников или уполномоченных лиц. Но если это процедуры конкурсные и добровольные (например, присвоение учёной степени, государственных наград), в этом случае создаются общественные комитеты, результаты работы которых принимаются государственными органами. Система независимой оценки качества образования могла бы формироваться с использованием такого подхода: быть добровольной для образовательных организаций, иметь общественный характер и предоставлять новые возможности, а не отнимать существующие.

В отношении государственной аккредитации ни о какой независимости говорить не приходится: она законодательно прописана как государственная услуга, регулируется государственным регламентом и исполняется государственными чиновниками государственного органа, исполняющего функции надзора и контроля. Соответ-

² Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность от 03.04.2015 № АП-512/02.

ственно, содержание, процедура и принятие решения как государственные функции не могут быть отнесены к функциям любых других организаций³.

Между тем зарубежная практика проведения оценочных процедур вполне определённо свидетельствует о возможности и эффективности деятельности независимых от государства организаций. Скажем, в США аккредитацией образовательных учреждений и образовательных программ занимаются аккредитационные агентства, независимые от Департамента образования США (а также от органов управления образованием штатов и высших учебных заведений). Подобная практика насчитывает в США уже полуторавековую историю. Тестированием учебных достижений школьников и студентов уже несколько десятков лет также занимаются независимые от федеральных органов управления организации (крупнейшая из них – «Education Testing Service»). Сертификацию квалификаций на получение допуска к профессии (лицензии на профессиональную деятельность) проводят организации, специально созданные профессиональными союзами и ассоциациями. Рейтинги вузов и программ также рассчитываются не государственными органами управления (и даже не под патронатом таковых), а средствами массовой информации.

Такой подход объясняется необходимостью получения максимально объективной информации. Чем более обоснована полученная оценка, тем больше к ней доверия, тем более она востребована самым широким кругом лиц. Кроме того, чтобы обеспечить объективность, нужно соблюсти интересы всех заинтересованных сторон, а значит,

привлечь к оценке в качестве экспертов не только академическую общественность, но и работодателей и студентов. Многообразие субъективных мнений и учёт разных интересов – неперемное условие как объективности, так и независимости.

Возникает риторический вопрос: можно ли обеспечить объективность и независимость оценки, если её результаты будут иметь прямые последствия, например, такие, как предоставление права на выдачу вузом своим выпускникам дипломов государственного образца или передача информации об отрицательных результатах аккредитации в прокуратуру? Поскольку итоги государственной аккредитации имеют жизненно важное значение, очевидно, что вузы будут подстраиваться под её требования, оказывая давление на результат.

Понятно, что механизмы мотивации для добровольной независимой оценки – как внутренние, так и внешние (а это не только и не столько административный ресурс) – необходимы, иначе процедура потеряет всякий смысл. Однако не должно ли решение о том, как распорядиться её результатами, исходить от самого вуза? Ведь именно вуз является заказчиком и оплачивает процедуру оценки. Возникает ещё ряд вопросов. В случае государственной аккредитации за процедуру тоже платит вуз (государственную пошлину), но может ли он рассматриваться в качестве заказчика, если данный процесс инициирует контрольно-надзорный орган и он же использует его результаты? Кстати, почему вуз (особенно государственный) должен платить государственную пошлину за государственную услугу по государственной аккредитации? Наконец, является ли аккредитация функцией контрольно-надзорного органа государственной власти?

Аккредитация: общественная или профессионально-общественная?

Только в российском законодательстве прописана широкая вариативность и мно-

³ Запрещается ... наделение хозяйствующих субъектов функциями и правами федеральных органов исполнительной власти, в том числе функциями и правами органов государственного контроля и надзора... (Федеральный закон от 26.07.2006 N 135-ФЗ «О защите конкуренции», глава 3, ст.15). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163965/?frame=2

жественность форм аккредитации: наряду с обязательной государственной аккредитацией образовательной деятельности есть ещё общественная аккредитация вузов и профессионально-общественная – образовательных программ. С момента введения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» по поводу статьи 96 имели место множество баталий (они продолжаются до сих пор): несколько обсуждений в Комитете по образованию Государственной Думы РФ, согласования отдельных положений статьи с заинтересованными министерствами. Всё потому, что эта статья своей фрагментарностью и непоследовательностью открыла «ящик Пандоры».

Часть вопросов, на которые пока нет ответа, уже упоминались: является ли профессионально-общественная аккредитация добровольной для вузов? Является ли она независимой, если проводится только одной из заинтересованных сторон – работодателями? Не станет ли она ещё одной, и даже более жёсткой, процедурой контроля, но теперь уже со стороны работодателя? Ведь слишком прямая зависимость оценки от мнения профессиональных ассоциаций может привести к таким явлениям, как искусственные ограничения допуска к профессии и рекомендации по сокращению контингента студентов в вузах в связи с высокой конкуренцией на рынке труда и превышением предложения и, как следствие, к падению престижа профессии и оплаты труда в отрасли.

Казалось бы, все правильно: рынок труда является главным заказчиком в системе образования. Но как быть с теми студентами, кто оплачивает своё образование сам и для себя? Если государство даёт бюджетные места для подготовки специалистов в интересах социально-экономического и технического развития страны, оно вправе контролировать эффективность расходования средств посредством государственного контроля качества подготовки и государственного надзора за исполнением законодательства. Если работодатели или

ассоциации работодателей заявляют своё право на контроль и аккредитацию образовательных программ, то следуя такой логике, они должны финансировать подготовку специалистов по этим программам или хотя бы проводить оценочные процедуры за свой счёт, а также гарантировать трудоустройство всех выпускников аккредитованных ими программ.

В настоящее время такой подход частично реализуется в механизме сертификации квалификаций на соответствие специалистов требованиям профессионального стандарта. Он финансируется за счёт физических лиц-соискателей и предполагает допуск к профессии и должности. Но во многих случаях он реализуется силами и ресурсами системы образования: только отдельные крупные корпорации и компании могут себе позволить иметь специальную инфраструктуру по подбору персонала.

Оценка образовательных программ предполагает экспертные процедуры в отношении юридических лиц (вузов) и должна учитывать специфику их деятельности. Реализация образовательных программ профессионального образования отнесена к системе образования как процесса воспитания и обучения в интересах личности, общества и государства. Открытие программ инициируется государством (отраслевым министерством) или потребностями региона, финансируется за счёт бюджетов (федерального, регионального, муниципального) и средств домохозяйств. Качество их реализации регламентируется государственными образовательными стандартами. Следовательно, при аккредитации образовательных программ (как бы она ни называлась) нельзя игнорировать интересы общества, личности и государства. Важно при этом учитывать, что с 2011 г. система высшего образования перестала быть «профессиональной» и ведёт массовую подготовку бакалавров (подготовка дипломированных специалистов ведётся только по ограниченному числу программ). Совершенно нелогично ждать

от бакалавра “заточенности” под профессиональные стандарты.

Право на проведение профессионально-общественной аккредитации, прописанное законодательством для сферы образования и подкреплённое административным ресурсом Национального совета по профессиональным квалификациям при Правительстве РФ, открывает широкие возможности для появления в этой области новых структур и организаций – их уже сегодня, по данным официального ресурса www.accredproa.ru, больше 100. Однако опыт, добросовестность, профессионализм, наличие ресурсов у большинства из них вызывают очень большие сомнения. Перечень громких имён и амбиции не заменят специфических знаний и компетенций в области экспертизы качества образования.

К сожалению, ошибки ничему нас не учат. Вспомним: в системе профессионального образования уже был опыт внедрения производственных подходов к управлению посредством массового внедрения систем качества на основе стандартов ISO серии 9000. Мода на сертификацию по стандартам ISO привела к тому, что Россия вышла на пятое место по числу сертификатов в системе образования⁴. Но кто может аргументированно утверждать, что это оказало влияние на качество образования, в частности, на работу преподавателей и успеваемость студентов? Доведённая до абсурда ситуация выхолостила здравую идею об организации системы документооборота и повышении ответственности управленческих структур вузов.

Не подкреплённые здравым смыслом, знанием предмета и опытом экспертной деятельности, попытки создания независимой добровольной аккредитации приведут лишь к наращиванию “аккредитационного пузы-

ря” и дискредитируют саму идею. Статья 96 «Закона об образовании в Российской Федерации» – это важный шаг к формированию независимых механизмов аккредитации, это возможность и стимул для привлечения к оценке качества образования академической и профессиональной общественности. Но на деле мы вновь перегибаем палку. Почему только работодатели имеют право проводить такую аккредитацию? Почему – лишь на соответствие профессиональным стандартам и требованиям рынка труда? Вуз обязан реализовывать программы в соответствии с образовательными стандартами, далеко не всегда по объективным причинам согласованные с профессиональными, а требования рынка труда формулируются сегодняшним днём, а нередко и вчерашним. Каково место образования в современном мире? Оно должно обслуживать экономику или её создавать? И почему, наконец, никак не учитывается международный опыт по оценке качества?

Аккредитация: национальная или международная?

Национальная аккредитация “по определению” проводится на основе национальных стандартов, и её результаты признаются в границах страны. Основой такого признания является национальное законодательство. Международная аккредитация проводится по международным стандартам и технологиям оценки, установленным международными организациями. Результаты аккредитации признаются всеми странами – членами международных организаций (ассоциаций, союзов, сетей). Если отдельная страна вошла (или планирует войти) в международную ассоциацию, она берёт на себя обязательства следовать международным соглашениям и внести изменения в национальное законодательство.

Но почему в российском законодательстве ничего не прописано о международном сотрудничестве в области оценки качества и аккредитации? Есть положения о сотру-

⁴ По числу выданных сертификатов на соответствие стандарту ISO 9001 РФ заняла в 2009 г. пятое место в мире (53152 сертификата), из них в сфере образовательных услуг в 2007 г. выдано 14 832 сертификата, в 2008 г. – 16 242, в 2009 г. – 19 689.

ничестве в области образования и научных исследований, прописана возможность реализации сетевых программ. В статье 95.1 есть упоминание о возможности участия в международных исследованиях по оценке учебных достижений обучающихся, а в статье 96, п. 1 – о возможности прохождения аккредитации вуза в международных и иностранных органах и организациях. С момента присоединения России к Болонскому процессу страна неспешно, но довольно целенаправленно проводила реформы, направленные на интернационализацию отечественного образования. Реформы затронули и содержание, и структуру высшего образования, но не систему оценки и аккредитации в отношении образовательных программ или вузов. Упомянутый выше документ “Стандарты и рекомендации для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования” (ESG) [4], принятый министрами образования в 2005 г. (его новая версия – в 2015 г.), применяется во всех странах-участницах Болонского процесса, но не у нас. «ESG применимы ко всем вузам и агентствам гарантии качества в Европе, независимо от их структуры, функции, величины и страны, в которой они находятся», – отмечено в Аналитическом докладе к Ереванской конференции министров образования [6]. «ESG не носят предписывающий характер и признают важность независимости вузов и агентств внутри национальных систем...» – подчёркивается там же. То есть никто не заставляет унифицировать системы гарантии качества. ESG рекомендуют гармонизировать подходы и сделать методы оценки более прозрачными, объективными и независимыми. Это необходимо для обеспечения доверия к качеству образования между национальными образовательными системами.

Практикуемая в России национальная государственная аккредитация ограничена жёсткими требованиями закона и использует те же методы, что и государственный контроль и надзор, а значит, она объективно не может соответствовать международным со-

глашениям, пока они не найдут отражения в законе. Но и национальная профессионально-общественная аккредитация (в том виде, в каком её пытаются создать ассоциации работодателей) тоже не учитывает международный опыт.

Примечательно, что государственная образовательная политика последних лет всячески стимулирует вузы к интернационализации путем расширения контингента иностранных студентов, а отдельные вузы – ещё и к вхождению в международные рейтинги. Однако показатели международных рейтингов значительно отличаются от показателей государственной аккредитации и мониторинга эффективности вузов, проводимого ежегодно профильным министерством! Это ярко свидетельствует о противоречивости государственной политики.

Такая же ситуация складывается и в отношении аккредитации. Ни по содержанию, ни по методам оценки, ни по инфраструктуре государственная аккредитация не учитывает ESG, тем самым противопоставляя национальные и международные подходы. К примеру, не соблюдаются положения Декларации IV Болонского Политического форума, принятой в мае 2015 г.: «мы [министры образования] определяем следующие приоритеты: ...Развитие сотрудничества в гарантии качества с целью укрепления взаимного доверия между нашими системами образования и их квалификациями. Мы будем поощрять вступление агентств гарантии качества стран-участниц в Европейский реестр агентств гарантии качества (EQAR)». Вступление в EQAR двух российских аккредитационных агентств (Нацаккредцентра и «Аккорк») не только не поощрялось со стороны государственных органов управления, но и до сих пор не учитывается. Официальная регистрация аккредитационного агентства в EQAR предполагает прохождение (каждые 5 лет) процедуры внешней международной экспертизы и подтверждает, что агентство использует европейские (международные) стандарты и

методы экспертизы, а также само соответствует всем требованиям. Тем самым независимо от того, является ли агентство национальным или зарубежным, обеспечивается международное признание результатов его деятельности у себя в стране и за рубежом, т.е. качества аккредитованных им образовательных программ и вузов.

Ещё одна актуальная тенденция в мире – проведение совместных аккредитаций, которая предполагает совместный процесс согласования стандартов и проведения оценочных процедур агентствами двух стран и принятие отдельных решений по аккредитации. Такая аккредитация необходима в случае реализации вузом программ двух дипломов или совместных программ и желательна для вузов, участвующих в программах мобильности и имеющих иностранных студентов. Почему такой подход становится всё более востребованным? Потому что международная аккредитация образовательных программ на основе согласованных стандартов (российских и ESG) может оказать позитивное влияние на повышение конкурентоспособности национальной системы высшего образования и обеспечение качества подготовки квалифицированных кадров. Кроме того, игнорирование этого процесса, тем более в преддверии очередной встречи министров образования в 2018 г. в Париже, не способствует усилению позиций страны в Болонском процессе, а главное – обеспечению доверия к качеству образования.

Можно ли с уверенностью утверждать, что процесс интернационализации высшей школы будет расширяться? Скорее всего, да. И дело не столько в политике, сколько в экономике: иностранные студенты – хороший источник дохода. А значит, и международная аккредитация будет всё более востребованной.

Заключение

Двадцать лет функционирования системы аккредитации в России – срок достаточный

для анализа ситуации, но выводы делать рано, разве что промежуточные. За это время были опробованы различные подходы и, как правило, – с переходом из крайности в крайность, разрушая до основания, а затем...

Россия – единственная страна в европейском пространстве, где существует государственная аккредитация. В настоящее время возникают дискуссии, можно ли вообще обойтись без неё [7]. Гарантирует ли государственная аккредитация качество образования и её ли это функция?

Наряду с этим законодательно прописана и реализуется на практике множественность форм аккредитации. Могут ли они заменить государственную аккредитацию? Профессионально-общественная и международная аккредитация изначально реализуется в форме оценки образовательных программ; государственная аккредитация с 2011 г. тоже стала программной, отказавшись от институционального подхода.

В настоящее время существуют фактически параллельно, не пересекаясь, три формы аккредитации, которые решают разные задачи. Государственная контролирует исполнение государственного задания по подготовке кадров. Потребуются политическая воля и время, чтобы законодательно устранить нестыковки этой процедуры с международными соглашениями, убрать дублирование процедур государственной аккредитации, государственного контроля и государственного надзора. Профессионально-общественная аккредитация образовательной программы конкретным работодателем, конечно, важна для выпускников программы. Но ещё более ценна была бы для них сертификация квалификации для допуска к профессии и должности. А для вуза такая аккредитация будет интересна в том случае, если работодатель выступит не только в роли контролёра, но и партнёра, и инвестора. Международная аккредитация важна вузу для позиционирования себя на международном уровне, для повышения конкурентоспособности и привлечения иностранных студентов и пре-

подавателей. Преподавателям и студентам международная аккредитация открывает возможности для расширения международных проектов и программ мобильности.

Сделать выбор в пользу той формы, которая более эффективна и жизнеспособна, скорее всего, пока не получится. Необходимо понимание, что административными мерами сформировать культуру качества в образовании и как результат – систему гарантии качества нельзя. Первоочередным актуальным шагом видится самое широкое обсуждение поставленных выше вопросов.

Литература

1. *Наводнов В.Г., Мотова Г.Н.* Практика аккредитации в системе высшего образования России // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 12–20.
2. *Наводнов В.Г., Геворкян Е.Н., Мотова Г.Н., Петропавловский М.В.* Аккредитация выс-

ших учебных заведений в России. Йошкар-Ола: Марийский государственный технический университет, 2008. 166 с.

3. *Мотова Г.Н., Наводнов В.Г., Куклин В.Ж., Савельев Б.А.* Системы аккредитации за рубежом. М., 1998. 180 с.
4. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
5. INQAAHE Guidelines of Good Practices, 2016 revised edition. URL: http://www.inqaahe.org/sites/default/files/INQAAHE_GGP2016.pdf
6. The European Higher Education Area in 2015. Bologna Process. Implementation Report. URL: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/pages/view/documents>
7. *Зариев Р.* Можно ли обойтись без аккредитации вузов? URL: <https://newtonew.com/higher/mozhno-li-oboytis-bez-akkreditatsii-vuzov>

Статья поступила в редакцию 27.08.17.

Принята к публикации 12.09.17.

EVOLUTION OF ACCREDITATION SYSTEM IN RUSSIAN HIGHER EDUCATION

Galina N. MOTOVA – Dr. Sci. (Education), Deputy Director, E-mail: gn.motova@ncpa.ru
National Centre for Public Accreditation, Yoshkar-Ola, Russia
Address: 206-a, Volkov str., Yoshkar-Ola, Mari El, 424000, Russian Federation

Abstract. The article focuses on the main principles, forms and approaches to education quality evaluation in the process of establishing and developing the system of state accreditation of educational institutions and study programmes in Russian higher education. In the author's opinion, the transformation process of accreditation forms during the last 20 years was conditioned by the changes in the state education policy. Based on the analysis of the practice of establishing the state and independent systems of quality assurance, their specific features and diversity of forms, the article discusses the opportunities and prospects of further development of the quality assurance system.

Keywords: state accreditation, public professional accreditation, international accreditation, joint accreditation, quality assurance of education, accreditation agencies, European standards for quality assurance

Cite as: Motova, G.N. (2017). [Evolution of Accreditation System in Russian Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2017. No. 10 (216), pp. 13-25. (In Russ., abstract in Eng.)

Reference

1. Navodnov, V.G., Motova, G.N. (2015). [Development of Accreditation in Russian Higher Education: History and Future]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia]. No. 5, pp. 12-20. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Navodnov, V.G., Gevorkian, E.N., Motova, G.N., Petropavlovski, M.V. (2008). *Akkreditatsia vysshibkh*

- uchebnykh zavedenii v Rossii: uchebnoe posobie* [Accreditation of the Russian Higher Education Institutions: Guide]. Yoshkar-Ola: Mary State Technical University Publ., 166 p. (In Russ.)
3. Motova, G.N., Navodnov, V.G., Kuklin, V.Zh., Saveliev, B.A. (1998). *Sistemy akkreditatsii za rubezhom* [Accreditation Systems Abroad]. Moscow, 180 p. (In Russ.)
 4. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
 5. INQAAHE Guidelines of Good Practices, 2016 revised edition. Available at: http://www.inqaahe.org/sites/default/files/INQAAHE_GGP2016.pdf
 6. The European Higher Education Area in 2015. Bologna Process. Implementation Report. Available at: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/pages/view/documents>
 7. Zariyev, R. *Mozhno li oboytis bez akkreditatsii vuzov?* [Is it possible to do without accreditation of HEIS?]. Available: <https://newtonew.com/higher/mozhno-li-oboytis-bez-akkreditatsii-vuzov> (In Russ.).

*The paper was submitted 27.08.17.
Accepted for publication 12.09.17.*

THE CONFERENCE “SYNERGY – 2017” ON THE BASIS OF KNRTU AND PARTNER UNIVERSITIES OF PJSC “GAZPROM”



On December 4–6, 2017 Kazan National Research Technological University will host the final plenary session of the international network conference in engineering education “New Standards and Technologies of Engineering Education: University Opportunities and Demands of Oil, Gas and Chemical Industry – Synergy – 2017”.

The global energy company Gazprom acts as an official sponsor for the forthcoming conference. The organizing Committee is represented by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Association for Engineering Education of Russia and International Society for Engineering Education (IGIP), SEFI, IFEEES.

The aim of the conference is to share the national and the world-wide experience of new standards and technology in engineering education (CDIO, NBICS, STEAM, MOOC, CE/PLM, and etc.) applicable for the highly qualified specialists training. The conference program includes plenary sessions, round tables, expert seminars, panel discussions, video-conferences.

The main sections of the conference are the following:

1. Engineering Education and Engineering Pedagogy (research methods in engineering education, linkage between research and education, new projects and innovations, and etc.).
2. The System of Standards and Accreditation (correlation of Federal State Educational and Professional Standards, accreditation, and etc.).
3. Quality of Engineering Education and Ranking (student competence evaluation methods and algorithm, technological entrepreneurship and competence of the engineers, faculty training system, and etc.).
4. Experience Exchange in Engineering Education (engineering education network in partner universities, best practices, university-industry cooperation, and etc.).
5. The Programs of Primary Career-Guidance in the System “School-University-Enterprise”.

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕМЫ АКТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ И ПРАКТИКИ

ПОПОВА Нина Васильевна – д-р пед. наук, проф. E-mail: ninavaspo@mail.ru
Санкт-Петербургский государственный политехнический университет Петра Великого,
Россия
Адрес: 195251, г. Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

***Аннотация.** Рассматриваются сложности сопряжения ФГОС 3+ ВО с профессиональными стандартами и соблюдения принципа регионализации при разработке самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов по лингвистическому направлению подготовки. Дан краткий анализ характера взаимодействия вуза с работодателями в сфере переводческой деятельности по вопросу формулирования профессиональных компетенций при отсутствии профессиональных стандартов. Рассмотрены сложности реализации компетентностного подхода в плане оценки сформированности компетенций, затрагиваются проблемы студентоцентрированного обучения и организации индивидуальных образовательных траекторий. Приведены примеры методической работы с регламентирующими документами, проиллюстрированы инновационные аспекты в практике работы современного вуза, в частности, использование мобильных модулей, проектного обучения и курсов MOOC в качестве дополнительных ресурсов обучения.*

***Ключевые слова:** высшее образование, профессиональные стандарты, ФГОС, лингвистика, компетенции переводчика, сопряжение, регионализация, MOOC, студентоцентрированное обучение*

***Для цитирования:** Попова Н.В. Ключевые темы актуальной образовательной политики и практики // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 26–38.*

Высшее образование в России непрерывно развивается и в настоящее время характеризуется весьма неоднозначными изменениями, что становится всё более очевидным для педагогической общественности. Хочется поделиться с читателями своими сомнениями и, возможно, найти взаимопонимание в оценке инновационных явлений в современном образовательном пространстве.

***Введение.** Поскольку концептуальные изменения университетского учебного процесса коснулись нескольких аспектов высшего образования, необходимо рассмотреть их по отдельности и во взаимосвязи составляющих их компонентов. Для того чтобы рефлексия была более предметной, представляется возможным сфокусироваться на современной трактовке проблем, входящих в содержание научной специальности 13.00.08.*

«Теория и методика профессионального образования». Для грамотного руководства аспирантами по данной специальности требуется тщательно проанализировать существующие педагогические вызовы нашего времени. Отметим, что формулировка специальности и её паспорт не изменились, несмотря на инновационные процессы в нашем образовании. Содержанием специальности является «область педагогической науки, которая рассматривает вопросы профессионального обучения, подготовки, переподготовки и повышения квалификации во всех видах и уровнях образовательных учреждений, предметных и отраслевых областях, включая вопросы управления и организации учебно-воспитательного процесса, прогнозирования и определения структуры подготовки кадров с учётом потребностей лично-

сти и рынка труда, общества и государства»¹. Что касается областей исследования, то они определены в паспорте с учётом дифференциации по отраслям и видам профессиональной деятельности. Наиболее проблемными из них являются такие, как *подготовка специалистов в высших учебных заведениях, проблемы изучения и реализации инновационного опыта профессионального образования, образовательная среда профессионального учебного заведения, регионализация профессионального образования в условиях единого образовательного пространства, компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста*.

Рассмотрим некоторые из указанных аспектов с целью определения их возможно-го влияния на общую организацию учебного процесса в современном высшем образовании (ВО). Целесообразно обратить внимание на ставшую насущной разработку самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов (СУОС), а также на возникшую в связи с этим проблему сопряжения ФГОС с профессиональными стандартами. Важно также остановиться на проблемах реализации компетентностного подхода как парадигмы современного образовательного пространства и на некоторых актуальных вопросах адаптации Болонской декларации в отечественном контексте. Именно эти темы будут освещены и проиллюстрированы примерами из практики модернизации *Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ)*.

Высшее профессиональное образование или высшее образование? Прежде всего, надо сказать, что для нас более привычной является аббревиатура ВПО (высшее профессиональное образование) вместо действующей сейчас – ВО (высшее образование). Упразднение определения *профессио-*

нальное по отношению к высшему образованию, которое произошло в связи с принятием закона «Об образовании в Российской Федерации» и с переходом на ФГОС, вызывает вопросы у многих вузовских преподавателей. На научно-методических конференциях коллеги пытались объяснить аббревиатуру ВО стремлением Министерства образования и науки просто избежать тавтологии: высшее образование не может не быть профессиональным по своей сути, дескать, определение *профессиональное* просто дублирует определение *высшее*.

Между тем, как считают некоторые исследователи, речь идёт об изменении концепции *высшего образования*, которое, ввиду отсутствия предшествовавшего определения *профессиональное*, становится по объёму более широким, чем ВПО. По мнению А.В. Белоцерковского, использование аббревиатуры ВО во всех регламентирующих документах высшей школы отражает наличие прикладных и академических программ в высшем образовании. Если прикладная программа ориентирована на определённую профессию, то академическая программа «просто повышает конкурентоспособность деятельности, добавляя необходимые пакеты компетенций или то, что в англоязычной литературе называется “liberal arts”» [1, с. 28]. В этом объяснении есть, вероятно, определённая логика, тем более что в высшее образование уже введено понятие «прикладной бакалавриат» в отличие от прежнего, обычного бакалавриата, который по умолчанию был и остаётся академическим.

В целом нам представляется, что существовавшую ранее аббревиатуру не следовало менять, поскольку ВПО чётко отграничивало *высшее профессиональное образование* от *среднего профессионального образования*. ВПО, на наш взгляд, органично вписывалось в общую систему профессионального образования России. В паспорте интересующей нас специальности «Теория и методика профессионального образования» указана статья «Подготовка специалистов в учреж-

¹ Паспорт специальности ВАК 13.00.08. Теория и методика профессионального образования. URL: <https://teacode.com/online/vak/p13-00-08.html>

дениях среднего профессионального образования», что косвенно подтверждает необходимость сохранения ВПО.

Сопряжение ФГОС 3+ ВО с профессиональными стандартами. Насущная тема современного высшего образования – это реализация ФГОС 3+ ВО, а также грядущих ФГОС 3++ и ФГОС четвертого поколения, которые будут рамочными стандартами для укрупнённых групп направлений и специальностей (УГНС). «Стандарты нового поколения будут носить характер “общего знаменателя” для всей УГНС» [Там же], то есть в них будет стандартизировано только то, что является общим для всех академических и прикладных программ определенной УГНС. Введение понятия «УГНС», которое пока что не вошло в научно-методический обиход, со всей очевидностью демонстрирует стремление Минобрнауки предоставить вузам больше самостоятельности в реализации программ высшего образования. Соглашаясь в принципе с такой установкой наших регламентирующих организаций, считаем нужным уточнить: каким образом эти рамочные стандарты сопрягать с более конкретными профессиональными стандартами (ПС)? И вообще: будет ли проявление вузами всё большей самостоятельности полезным для всей системы образования?

О необходимости проводить сопряжение ФГОС с ПС, что особенно актуально для вузов, разрабатывающих собственные образовательные стандарты, пишут многие авторы. Их не устраивает существующее положение вещей, и они считают важным вникнуть в научно-методические аспекты организации основных образовательных программ [2–7]. Поводом для беспокойства является, в частности, то, что в настоящее время области профессиональной деятельности охвачены утвержденными ПС крайне неравномерно. Например, в металлургическом производстве имеется 57 ПС, в здравоохранении – 4, в сельском хозяйстве – 20, в юриспруденции – 1, а некоторые сферы трудовой

деятельности вообще не имеют пока что утвержденных ПС (например, переводческая деятельность). Из этой информации становится очевидным, что ПС могут быть учтены в подготовке СУОС только частично, т.е. сформировать требования к профессиональным компетенциям выпускника с учётом ПС не всегда представляется возможным.

Сопоставляя форматы ФГОС и ПС, отметим, что если ФГОС третьего и четвертого поколений оперирует компетенциями, то профессиональный стандарт оперирует обобщёнными и обычными трудовыми функциями. Если ФГОС ориентирован на 10–15 лет вперед, то ПС фактически фиксирует настоящее положение дел. ФГОС формирует важные для трудоустройства компетенции, ПС даёт ориентиры работодателям для сопоставления квалификаций по определённым индикаторам.

Согласование компетенций и трудовых функций нам представляется весьма проблематичным, что можно показать на примере хорошо знакомого нам ФГОС 3+ по направлению 45.04.02. Лингвистика². В нём сформулированы компетенции для подготовки магистра-лингвиста, преподавателя иностранного языка по программе магистратуры «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация». Основным ориентиром при обучении магистров лингвистики является формирование у них компетенций преподавателя иностранного языка для студентов неязыкового вуза. Чтобы провести пробное согласование компетенций указанного ФГОС 3+ и трудовых действий профессионального стандарта педагога, обратимся к профессиональному стандарту³. Найти корреляцию между мето-

² ФГОС 45.04.02. Лингвистика (уровень магистратуры). URL: http://www.osu.ru/docs/fgos/v0/mag_45.04.02.pdf

³ Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Рос-

дическими категориями этих двух документов оказывается весьма сложным.

Во-первых, в профессиональном стандарте педагога (ПСП) нет никаких указаний на преподавание собственно иностранных языков, в то время как научно-методическая деятельность будущего преподавателя высшей школы описана достаточно подробно. Во-вторых, вместо компетенций ФГОС 3+ в профессиональном стандарте, помимо трудовых функций педагога, указаны только *умения* и *знания* преподавателя вуза, а навыковая составляющая отсутствует. Например, умения преподавателя вуза включают: научно-методическое обеспечение учебных курсов дисциплин (модулей) программ бакалавриата, специалитета, магистратуры и/или дополнительных профессиональных программ (ДПП); участие в обсуждении основных идей и концепций разрабатываемых материалов (учебников, учебных пособий); «умение преобразовывать новую научную информацию в осваиваемой области профессиональной деятельности, использовать результаты собственных научных исследований для совершенствования качества научно-методического обеспечения, создавать научно-методические, учебно-методические и учебные тексты с учётом требований научного и научно-публицистического стиля». Указано также умение применять современные технические средства обучения и образовательные технологии, в том числе электронное обучение, ИКТ, электронные образовательные и информационные ресурсы, что очень актуально. Примерами знаний являются знания методологических основ современного образования, теории и практики высшего образования и дополнительного профессионального образования по соответствующим направлениям подготовки; знания требований ФГОС, требований профессиональных стандартов и иных ква-

лификационных характеристик, требований к современному учебно-методическим пособиям, учебникам, включая электронные.

Этими указанными в ПСП умениями и знаниями могут быть дополнены компетенции преподавателя иностранного языка ФГОС 3+ *Лингвистика* только в части научно-методической деятельности, если вузам будет позволено создавать свои собственные стандарты. Однако в содержательном плане включение подобных знаний и умений будущих преподавателей в самостоятельно разрабатываемые стандарты [8] едва ли привнесёт в них элемент новизны. Как показал анализ, все указанные умения и знания так или иначе уже содержатся в компетенциях ФГОС 3+, поэтому рекомендуемая в документах «актуализация» представляется нам не только неактуальной, но и к тому же весьма трудоёмкой.

Возникают большие сомнения в том, что эту лаконичную информацию нужно сопрягать с более сложными лингвистическими и педагогическими категориями, выраженными в компетенциях педагога, например: «способность эффективно строить учебный процесс на всех уровнях и этапах лингвистического образования, включая высшее и дополнительное профессиональное образование (ПК-4)». Что касается переводческого образования в рамках ФГОС 3+ по направлению *Лингвистика*, то соответствующего ПС пока что не существует, поэтому вопрос сопряжения будет решаться путём консультаций с переводческими фирмами – основными работодателями региона.

В целом, следуя за В.С. Сенашенко [2], полагаем, что нужно избегать прямолинейного давления на вузы в вопросе о согласовании ФГОС и ПС. Добавим, что ввиду постоянного изменения стандартов их актуализация представляется несколько преждевременной [3]. К созданию самостоятельных стандартов вузам также нужно подходить весьма обдуманно, не отказываясь от здравого зерна, которое заложено в ФГОС и продумывая, как эффективнее удовлетворить требования работодателей.

Самостоятельно устанавливаемые образовательные стандарты: вопросы регионализации. Разработка самостоятельных стандартов, вероятнее всего, станет для статусных вузов явно выраженной тенденцией нашего времени. Поэтому считаем важным обратить внимание педагогической общественности на необходимость учёта региональной составляющей при их составлении. Хотя региональные или вузовские содержательные компоненты основных образовательных программ существовали и в более ранних модификациях ГОС, на первый план они выходят именно сейчас.

Соблюдение принципа регионализации при разработке основных образовательных программ (ООП) высшего образования становится предметом научных исследований, поскольку при надлежащем соблюдении этого принципа система профессионального образования станет в большей степени отвечать вызовам современной экономики, которая требует социальной открытости и погружения в конкретную экономическую среду. Вузы должны усилить ориентацию на региональные условия и потребности, адаптироваться к новым социально-экономическим условиям своего региона. Это направление развития высшего образования требует особого внимания, что подтверждается проведённым в Кемерово исследованием более 300 ООП из 61 учреждения. В результате обнаружилось, что только 2% программ имели правильно распределённое бюджетное время на региональные дисциплины соответствующих направлений вузовской подготовки [9].

Приступая к разработке собственных образовательных стандартов, необходимо учитывать возможности реализации в них регионального компонента. Так, развитие лингвистического образования в переводческом аспекте на уровне магистратуры должно планироваться с учётом запросов нашего региона, в котором особенно востребован технический перевод. Исходя из этого, с учётом анализа дополнительной информации

по трудоустройству наших выпускников, предстоит разработать учебные программы новых дисциплин, обеспечивающих тренинг технического переводчика в большей мере, чем это соблюдается в реализуемой сейчас программе «Теория перевода и межкультурная / межъязыковая коммуникация», составленной в строгом соответствии с ФГОС 3+. Предполагается, например, введение таких новых дисциплин по выбору, как «Виды переводческой деятельности» и «Переводческий тренинг первого иностранного языка с использованием информационных технологий», в которых преподаватели максимально приблизят студентов к сложившейся переводческой практике.

Примером работы СПбПУ по учёту регионального измерения при разработке СУОС является сотрудничество его Гуманитарного института с одной из крупнейших переводческих компаний Санкт-Петербурга «ЭГО транслейтинг»⁴. В связи с отсутствием профессионального стандарта переводчика рабочая группа по разработке СУОС магистратуры по направлению 45.04.02. *Лингвистика* провела методическое совещание с представителями компании по вопросам формулирования профессиональных компетенций переводчика. По итогам обсуждения формулировки этих компетенций были уточнены и стали гораздо более предметными (Табл. 1). После согласования формулировок переводческих ПК был заключён взаимовыгодный договор о сотрудничестве между университетом СПбПУ и компанией, которое будет включать проведение специалистами фирмы лекционных курсов для магистрантов, а также производственной практики, намеченной на 2018 г.

Методологические проблемы компетентностного подхода. Введение «компетентностных» ФГОС в современное образовательное пространство значительно

⁴ Официальный сайт EGO Translating Company. URL: www.egotranslating.com

Таблица 1

Сопоставление формулировок профессиональных компетенций переводчика

№	Формулировка ПК вуза	Формулировка ПК переводческой компании
ПК-13	Владение навыками составления терминологических глоссариев по заданной тематике	Владение навыками составления терминологических глоссариев по заданной тематике, формирования, проверки и актуализации баз памяти перевода
ПК-14	Владение средствами автоматизации перевода, навыками применения машинного перевода и постредактирования	Владение средствами автоматизации перевода, навыками применения машинного перевода и постредактирования, а также средствами автоматизированной проверки качества перевода
ПК-15	Владение навыками перевода специальных текстов	Владение навыками перевода отраслевых текстов со специализированной лексикой конкретной предметной области

усложнило реализацию учебного процесса в высшей школе, что вызывает вопросы педагогической общественности [10–14]. Соответствующий категориальный аппарат затрудняет понимание сути осуществляемых преобразований в обучении студентов, содержание образования в компетентностной модели разворачивается «не столько в предметно-содержательной плоскости дисциплин, сколько в плоскости надпредметной деятельности по освоению компетенций» [11, с. 64]. Отмечается также несовершенство конструктивной составляющей компетентностного подхода при решении задач высшего образования [12], потому копирование опыта американской системы образования оказывается неудачным.

Считаем актуальным привлечь внимание читателей к проблеме оценивания сформированности компетенций, которая сейчас, в преддверии аккредитации вузов по “компетентностным” ФГОС, стоит особенно остро. ФГОС требует от вузов создания фондов оценочных средств (ФОС), утверждаемых самими вузами, но при этом задача осложняется тем, что практически все компетенции, сформированность которых нам предстоит проверять, формируются несколькими дисциплинами направления подготовки. Сложность создания проверочного инструментария заключается и в том, что оценочные средства должны учитывать три уровня сформированности компетенций:

базовый, средний и максимальный, или продвинутый.

Исследователи считают, что узким местом реализации компетентностного подхода является «слабая методологическая и методическая разработка средств и способов формирования компетенций ... и почти полное отсутствие инструментария проверки их сформированности» [14, с. 23]. Если при аккредитации по стандартам второго поколения (ГОС) проверялась сформированность знаний, умений и навыков (ЗУН) по конкретным дисциплинам, то сейчас, если следовать букве закона, нам предстоит проверять ещё и сформированность личностных качеств обучающихся, поскольку именно они дополняют обычные ЗУН в компетентностном аппарате ФГОС. Без известных упрощений задача едва ли выполнима.

После обсуждения данного вопроса с коллегами-методистами нами было принято решение придерживаться при создании ФОС опробованных средств контроля по каждой дисциплине, то есть в основном тестов с множественным выбором. Объём тестов как основных средств проверки сформированности входящих в компетенции ЗУН должен быть рассчитан на 30–40 минут учебного времени. Что касается проверки междисциплинарных ракурсов компетенций, их разделения на уровни сформированности и оценивания личностных качеств обучающихся, то для этого потребуются более сложные тесты, их ещё предстоит разработать.

Проблемные аспекты реализации Болонского процесса в российском контексте. В связи с пятнадцатилетием Болонской декларации интересно проанализировать некоторые инновационные аспекты её реализации в высшем образовании России. Хотя в рамках Болонского процесса сформировались такие известные «механизмы прозрачности» и инструменты интеграции Европейского пространства высшего образования, как система зачетных единиц ECTS, признание квалификаций и периодов обучения, Россия ещё недостаточно гармонизировала введённые механизмы с европейскими структурами [15]. Одной из серьёзных проблем, по мнению исследователей, остаётся применение на практике «принципов студентоцентрированного обучения, особенно с точки зрения мотивации студентов к активному участию в организации образовательного процесса и оценке результатов обучения» [15, с. 57].

Студентоцентрированное образование является основополагающим принципом болонских реформ в высшем образовании, что предполагает смещение акцентов с трансляции знаний преподавателем на активную образовательную деятельность студента. Акцент на результатах образования делает студента «центральной фигурой образовательного процесса, а его интересы и образовательные потребности – основой для формирования профессионально-образовательной программы» [16, с. 137]. Это обеспечивается возможностью формирования студентом гибкой и индивидуализированной образовательной траектории.

Соглашаясь с тем, что студентоцентрированная модель – это важный ориентир современного образования, нужно отметить, что её внедрение в РУДН, МГУ, Сибирском федеральном университете и других вузах России вызывает неоднозначное отношение преподавателей и методистов [17]. Индивидуальные образовательные траектории актуальны, главным образом, для наиболее способных студентов, у ко-

торых есть навыки самостоятельной работы в компьютерной обучающей среде. Необходимость разрабатывать специальные образовательные программы и курировать обучение подобных студентов требует развития института тьюторства, который ещё только начинает конституироваться в нашем высшем образовании.

По мнению президента Межрегиональной тьюторской организации России Т.М. Ковалевой, тьюторство имеет смысл лишь если в учебном заведении «реально создаётся богатая среда, в которой по-настоящему могут существовать выбор и самоопределение» [18]. Действительно, в случае недостаточного разнообразия предлагаемых студенту ресурсов в локальной среде вуза индивидуальные образовательные траектории едва ли могут полноценно развиваться, даже несмотря на существующие возможности сетевых форм обучения, а также обучения за границей. Таким образом, предлагаемый Болонскими принципами переход от предметно-центрированного к студентоцентрированному обучению представляется пока что недостаточно подготовленным для большинства российских вузов.

Проанализировав научно-методическую *надстройку* современного образовательного процесса – деятельность организаторов образования, преподавателей и методистов, обратимся теперь к практике вузовского обучения, которая непосредственно касается главных стейкхолдеров высшего образования – студентов.

Инновационные аспекты в практике работы современного вуза. Согласно новой образовательной политике СПбПУ, нацеленной на наиболее полное следование модели студентоцентрированного обучения, в вузе вводится несколько новых сюжетов образовательного процесса. Отметим, например, введение во все ООП вуза *модулей мобильности*, в которые входят дисциплины, не относящиеся к основному направлению подготовки и позволяющие обучающимся

приобрести компетенции в иных предметных областях. Все студенты первого курса магистратуры обязаны выбрать одну дисциплину непрофильного направления подготовки из общего пула дисциплин, составленного всеми институтами СПбПУ. Интересно, что практически все входящие в модули мобильности дисциплины должны будут изучаться в виртуальном режиме, на основе электронных ресурсов локальной сети вуза. Оценка организационных и дидактических аспектов модулей мобильности пока преждевременна, опыт обучения ещё не наработан.

Вторая инновационная черта современного вуза, которая может использоваться и в модулях мобильности, – это *широкое применение массовых открытых онлайн-курсов* (МООК). Эта стремительно набирающая сегодня популярность форма дистанционного образования сейчас интенсивно исследуется [19; 20]. Наряду с количественным ростом этих курсов происходят и радикальные качественные изменения – «тяготение» к современным мультимедийным технологиям (использование HD-видео, 3D-миров, дополненной и виртуальной реальностей, новых технологий, элементов геймификации и т.д.). Наблюдается явное усиление интерактивной составляющей вузовского обучения, направленной на создание условий реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов.

Отметим, что интеграция МООК в вузовский учебный процесс вызывает неоднозначное отношение исследователей. По их мнению, введение МООК в вузовскую практику может рассматриваться в двух основных ракурсах: в качестве равноценной замены аудиторной нагрузки по определённым дисциплинам или в качестве дополнительного ресурса для совершенствования организации самостоятельной работы студентов (СРС) при выстраивании ими индивидуальных образовательных траекторий.

Анализ данных по эффективности введения МООК в вузовские программы обучения бакалавров показывает, что экспери-

ментальные группы, которые изучали предписанные им МООК, лишь незначительно опередили контрольные группы, обучавшиеся по традиционной схеме. Качественная оценка внедрения МООК как равноценной замены традиционных курсов показала, что большинство опрошенных студентов выражают недовольство отсутствием инструктора и предпочитают общение в аудитории рекомендуемому во всех МООК форуму (более 90% опрошенных) [21]. Что касается рассмотрения МООК как одного из видов СРС, то возникает более позитивная картина [22]. Профессионально-ориентированные курсы МООК на английском языке от ведущих зарубежных университетов могут успешно использоваться для студентов неязыковых направлений, если они полностью или частично совпадают с профильными для студентов дисциплинами. Здесь иностранный язык используется как средство освоения студентами своей специальности в формате предметно-языкового интегрированного обучения (content and language integrated learning: CLIL) [23; 24]. Заметим, что рекомендация по использованию конкретного МООК в качестве дополнительного ресурса освоения профессионально-ориентированной дисциплины может исходить как от преподавателя специальной дисциплины, так и от преподавателя иностранного языка. Наиболее оптимальным решением по использованию МООК является взаимная договорённость двух преподавателей об использовании одного и того же МООК для всей группы.

В этом случае преподаватель по иностранному языку может оказывать помощь студентам при прохождении МООК, проводить дискуссии по отдельным модулям МООК, а по окончании курса обучающимся может быть предложено задание написать эссе или реферат по пройденной теме либо подготовить презентацию. Поэтому выполнение МООК в режиме самостоятельной работы может стимулировать профессионально-ориентированную продуктивную учебную деятельность на иностранном языке. Про-

ведённая в СПбПУ апробация [22] данного варианта работы с МООК показывает, что у 70% студентов уровня В2 не возникает сложностей при работе с МООК, а 75% студентов положительно относятся к введению МООК в учебный процесс в качестве дополнительного ресурса СРС.

В любой образовательной программе политехнического университета стало обязательным *применение методов проектного обучения*, что важно для обеспечения формирования у студентов комплекса общекультурных (универсальных), профессиональных и профильных компетенций. Проектная деятельность может быть организована в рамках дисциплины (курсовые работы и курсовые проекты), либо модуля образовательной программы (междисциплинарный проект), либо практики. Проект должен носить междисциплинарный характер и обеспечивать формирование и оценку обобщенных для модуля образовательной программы результатов обучения. Проектная деятельность организуется преимущественно с привлечением научных, инновационных и иных подразделений вуза, а также работодателей региона. К основным видам проектной деятельности относятся исследовательские проекты, практико-ориентированные проекты с участием работодателей и бизнеса, а также творческие проекты [25]. Региональные проекты могут принести ощутимую пользу в плане личностного роста обучающихся, воспитания у них лидерских качеств и исполнительской дисциплины.

Примером проектной работы магистрантов технических и гуманитарных направлений в рамках дисциплины «Иностранный язык» является выполнение семестрового проекта по составлению заявки на получение условного гранта по основной специальности студентов. Задания по профессионально-ориентированной проектной деятельности включены в учебные пособия по иностранному языку для гуманитарного [26] и технического [27]

направлений и выполняются в небольших исследовательских группах по 3–4 человека. В конце семестра проводится конкурс проектов, представленных письменными заявками и презентациями; одной из групп присуждается условный грант. Проектная деятельность является обучением в сотрудничестве, и студенты имеют возможность лучше оценить научный и менеджерский потенциал членов своей команды (слабые по иностранному языку студенты могут оказаться генераторами инновационных идей). Степень вовлечённости студентов в эту квазипрофессиональную проектную деятельность бывает так высока, что некоторые участники уточняют у преподавателей иностранного языка, нельзя ли составленную ими заявку подать на настоящий грант.

Выводы. Если рассмотреть освещённые в статье проблемы ВО в ракурсе указанной научной специальности 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования», то нужно отметить, что паспорт данной специальности должен в большей степени учитывать происходящие изменения в профессиональном образовании России. В частности, можно рекомендовать введение в паспорт данной специальности таких областей исследования, как «Генезис и теоретико-методологические основы процесса реформирования высшего образования» и «Интерактивные технологии в информационной образовательной среде современного вуза». Эти области исследования станут отражением общего инновационного процесса в сфере высшего образования. Магистральным же направлением развития современного высшего образования должно стать повышение его качества, и именно этому следует, в конечном итоге, посвящать больше всего усилий и времени педагогической общественности. Если качество образования будет поставлено во главу угла, если будут разработаны чёткие научно обоснованные критерии его оценивания, то у нашего выс-

шего образования есть возможность стать сбалансированным и более привлекательным для всех стейкхолдеров – как студентов, так и профессорско-преподавательского состава.

Литература

1. Белоцерковский А.В. К вопросу о согласовании образовательных и профессиональных стандартов // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 27–31.
2. Сенашенко В.С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 31–37.
3. Донских О.А. Дело о стандартах // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 36–43.
4. Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов (утв. Минобрнауки РФ 22.01.2015, № ДА-2/05вн). URL: <http://fgosvo.ru/support/43/5/8/>
5. Бородачев В.В. Актуализация ФГОС при внедрении новых стандартов. URL: http://www.akvobr.ru/aktualizaciya_fgos_pri_vnedrenii_novyh_standartov.html
6. Бородачев В.В., Латшин А.А. Особенности разработки и внедрения профессиональных стандартов в производственную и образовательную деятельность в современных условиях // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. 2014. Вып. 26. С. 41–49.
7. Пилипенко С.А., Жидков А.А., Карабаева Е.В., Серова А.В. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 5–15.
8. Данилов А.Н., Кон Е.А., Лобов Н.В., Матушкин Н.Н., Фрейман В.И., Южаков А.А. Практика разработки и применения самостоятельно устанавливаемых стандартов и программ высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 5–14.
9. Халыгина Л.П., Малороссиянова О.И. К проблеме соответствия содержания профессионального образования требованиям принципа регионализации // Инновации в образовании. 2015. № 9. С. 51–59.
10. Ильченко О.С. Компетентностный подход versus принципов и понятий классической методики и педагогики // Высшее образование сегодня. 2015. № 7. С. 16–19.
11. Соснин Н.В. О проблеме трансляции компетенций в содержание обучения // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 64–71.
12. Сенашенко В.С., Медникова Т.Б. Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность // Высшее образование в России. 2014. № 5. С. 34–46.
13. Роботова А.С. Неоднозначные процессы в педагогике высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 47–54.
14. Прахова М.Ю., Заиченко Н.В., Краснов А.Н. Оценка сформированности профессиональных компетенций // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 21–28.
15. Мотова Г.Н. Болонский процесс: 15 лет спустя // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 53–65.
16. Носко И.В. Студентоцентрированное образование как основополагающий принцип болонских реформ в высшей школе // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1(4). С. 136–138.
17. Шевчик Д.Ю. Концепция студентоцентрированной модели для организации индивидуальной траектории обучения по специальности «Профессиональное обучение. Дизайн»: URL: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/11222>
18. Ковалева Т.М. Тьюторство как эффективная практика индивидуализации // Аккредитация в образовании. Электронный журнал об образовании: URL: http://www.akvobr.ru/tjutorstvo_praktika_individualizacii.html
19. Стародубцев В.А. Персонализированные МООК в смешанном обучении // Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 133–144.
20. Соловов А.В., Меньшикова А.А. Электронное обучение: вектор развития // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 66–75.
21. Коган М.С., Уайндштейн Е.В. Существуют ли альтернативы МООКам? Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования // Материалы международной школы-конференции 27–30 марта 2017 года. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. С. 230–233.

22. Жук Л.Г. Иноязычные массовые открытые онлайн-курсы как один из видов внеаудиторной самостоятельной работы студентов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2016. № 5 (19-1). С. 235–243.
23. Попова Н.В., Иовлева В.И. Предметно-языковое интегрированное обучение в вузовском учебном процессе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования. Материалы международной школы-конференции 27–30 марта 2017 года. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. С. 163–166.
24. Dale L., Tanner R. CLIL Activities. A resource for subject and language teachers. CUP. 2012. 284 p.
25. Полат Е.С. Метод проектов. URL: <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm>
26. Английский язык. Учебное пособие для магистрантов гуманитарного профиля / Н.И. Алмазова, О.А. Никитенко, Н.В. Попова, М.М. Степанова. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. 220 с.
27. Английский язык. Практический курс для магистрантов технического профиля. Учебное пособие / Н.И. Алмазова, Н.В. Попова, М.С. Коган, М.М. Степанова О.А. Никитенко, СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. 272 с.

Статья поступила в редакцию 06.07.17.

С доработки 10.08.17.

Принята к публикации 12.09.17.

KEY ISSUES OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL POLICY AND PRACTICE

Nina V. POPOVA – Dr. Sci. (Education), Prof. of the department “Linguistics and Intercultural Communication”, e-mail: ninavasp@mail.ru

Institute of Humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia

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

Abstract. The main problems considered are the difficulties of interlinking Federal State Educational Standard with professional standards and compliance with the principle of regionalization in the development of independently established educational standards in linguistics. A brief analysis of the university’s consultations with employers in the field of translation activities is given, which is aimed at formulating professional competencies if professional standard is not available. The complexities of the competence approach implementation in terms of the competence assessment are discussed, as well as the problems of student-centered learning within the framework of Bologna process and the organization of individual educational routes. The paper gives examples of methodological work with regulatory documents, illustrates innovative aspects in the practice of a modern university, in particular, the use of mobile modules, project training and MOOC courses as additional learning resources.

Keywords: higher education, professional standards, Federal State Educational Standard, interlinking, linguistics, translator’s competence, regionalization, MOOC, student-centered learning

Cite as: Popova, N.V. (2017). [Key Issues of Contemporary Educational Policy and Practice]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 26-38 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Belotserkovsky, A.V. (2015). [On the Issue of Harmonizing Educational and Professional Standards]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp.27-31. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Senashenko, V.S. (2015). [On the Correlation of Professional Standards and Federal State Educational Standard of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp. 31-37. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Donskikh, O.A. (2015). [Case on Educational Standard]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia, No. 6, pp. 36-43. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Methodological Recommendations for Updating the Existing Federal State Educational Standards for Higher Education, Taking into Account the Adopted Professional Standards (Approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on January 22, 2015, No. DL-2/ 05vn). Available at: <http://fgosvo.ru/support/43/5/8/> (In Russ.)
5. Borodachev, V.V. [Updating the Federal State Educational Standards in the Process of New Standards Implementation]. Available at: http://www.akvobr.ru/aktualizaciya_fgos_pri_vnedrenii_novyh_standartov.html (In Russ.)
6. Borodachev, V.V., Lapshin, A.A. (2014). [Features of the Development and Implementation of Professional Standards in Production and Educational Activities in Contemporary Conditions]. In: *Sbornik trudov po problemam dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* [Collected Works on the Problems of Additional Vocational Education]. Issue 26, pp. 41-49. (In Russ.)
7. Pilipenko, S.A., Zhidkov, A.A., Karavaeva, E.V., Serova, A.V. (2016). [Interlinking Federal State Educational Standards with Professional Standards: Identifying Problems, Possible Approaches, Recommendations for Actualization]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia, No. 6, pp. 5-15. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Danilov, A.N., Kon, E.L., Lobov, N.V., Matushkin, N.N., Freiman, V.I., Yuzhakov, A.A. (2014). [The Practice of Developing and Applying Independently Established Standards and Higher Education Programs]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia, No. 6, pp. 5-14. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Khalyapina, L.P., Malorossiyanova, O.I. (2015). [On the Problem of Correspondence of the Vocational Education Content with the Requirements of the Regionalization Principle]. *Innovatsii v obrazovanii* = Innovations in Education, No. 9, pp. 51-59. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Ilchenko, O.S. (2015). [Competence Approach Versus the Principles and Concepts of Classical Methodology and Pedagogy]. *Vysshee obrazovanie segodnia* = Higher Education Today. No. 7, pp. 16-19. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Sosnin, N.V. (2014). [On the Problem of Transferring Competencies into the Content of Training]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia, no.12, pp. 64-71. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Senashenko, V.S., Mednikova, T.B. (2014). Competence Approach in Higher Education: Myth and Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 34-46. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Robotova, A.S. (2014). [Ambiguous Processes in the Pedagogy of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3, pp. 47-54. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Prakhova, M.Yu., Zaichenko, N.V., Krasnov, A.N. (2015). [How to Assess the Professional Competence]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2, pp. 21-28. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Motova, G.N. (2015). [Bologna Process: 15 Years Later]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia, no. 11, pp. 53-65. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Nosko, I.V. (2011). [Student-Centered Education as a Fundamental Principle of the Bologna Reforms in Higher Education]. *Vektor nauki* = Vector of Science TSU, no. 1 (4), pp. 136-138. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Shevchik, D.Yu. [Concept of Student-Centered Model for the Organization of an Individual Educational Route on the Specialty «Vocational Training. Design»]. Available at: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/11222> (In Russ.)
18. Kovaleva, T.M. [Tutoring as an Effective Practice of Individualization]. *Akkreditatsiya v obrazovanii* [Accreditation in Education. Electronic Journal of Education]. Available at: http://www.akvobr.ru/tjutorstvo_praktika_individualizacii.html (In Russ.)
19. Starodubtsev, V.A. (2015). [Personalized MOOC in Blended Learning]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No.10, pp.133-144. (In Russ., abstract in Eng.)
20. Solovov, A.V., Menshikova, A.A. (2015). [E-Learning: Vector of Development]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11, pp. 66-75. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Kogan, M.S., Wyndstein, E.V. (2017). [Are There Any Alternatives to MOOC? Innovative Ideas and Approaches to the Integrated Learning of Foreign Languages and Professional Disciplines in the System of Higher Education]. In: *Materialy mezhdunarodnoi shkoly-konferentsii* [Materials of the International School-Conference, March 27-30, St. Petersburg: Publishing House of Polytechnic Univ., pp. 230-233. (In Russ., abstract in Eng.)

22. Zhuk, L.G. (2016). [Foreign Mass Open Online Courses as One of the Types of Extracurricular Independent Student Work]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze* [Teaching Methodology in Higher Education], no. 5 (19-1), pp. 235-243. (In Russ., abstract in Eng.)
23. Popova, N.V., Iovleva, V.I. (2017). [Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the University Learning Process]. In: *Innovatsionnye idei i podkbody k integrirovannomu obucheniyu inostrannym yazykam i professional'nyim distsiplinam v sisteme vysshego obrazovaniya* [Innovative Ideas and Approaches to the Integrated Learning of Foreign Languages and Professional Disciplines in the System of Higher Education. Materials of the International School-Conference, March 27-30. St. Petersburg: Publishing House of Polytechnic Univ., pp. 163-166. (In Russ., abstract in Eng.)
24. Dale, L., Tanner, R. (2012). CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers. CUP. 284 p.
25. Polat, E.S. *Metod proektov* [Project Method]. Available at: <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm> (In Russ.)
26. Almazova, N.I., Nikitenko, O.A., Popova, N.V., Stepanova, M.M. (2010). [English Language. Textbook for Masters of Humanities]. St. Petersburg: Publishing House of Polytechnic Univ., 220 p.
27. Almazova, N.I., Kogan, M.S., Nikitenko, O.A., Popova, N.V., Stepanova, M.M. (2011). [English Language. Practical Course for Masters of Engineering]. St. Petersburg: Publishing House of Polytechnic. Univ., 272 p.

*The paper was submitted 06.07.17
Received after reworking 10.08.17.
Accepted for publication 12.09.17.*

 НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА **LIBRARY.RU** Пятилетний импакт-фактор РИНЦ-2015, без самоцитирования

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,015
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	1,449
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,412
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,001
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,938
ПЕДАГОГИКА	0,726
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	0,642
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,630
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	0,562
ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	0,552
ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ	0,525
АЛМА МАТЕР	0,400
Интеграция образования	0,383
Высшее образование сегодня	0,367
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,284
ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ	0,202

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПТИМИСТ ИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПЕССИМИСТ: КТО Я?

РОБОТОВА Алевтина Сергеевна – д-р пед. наук, проф. E-mail: asrobotova@yandex.ru
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Россия
Адрес: 191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48, корп. 11

Аннотация. Представленный текст не столько статья, сколько размышление, вызванное статьёй А.А. Полонникова «Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность». Не являясь в строгом смысле педагогической, она поднимает чрезвычайно важные для развития педагогики вопросы, побуждает к критическому анализу системы педагогического языка. Но самое главное – она обращена к тем, кто вплотную занимается педагогической наукой, и поднимает вопрос о дискурсивной ответственности, пренебрежение которым становится тормозом в развитии педагогического знания, в понимании образовательной ситуации, в поисках ответа на вопрос: кто же я как автор педагогического текста.

Ключевые слова: педагогический текст, система педагогического языка, конкурирующие дескриптивные практики, критическая педагогика, дискурсивная ответственность

Для цитирования: Роботова А.С. Педагогический оптимист или педагогический пессимист: кто я? // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 39-46.

Не скрою: мне интересно читать статьи необычные, отчасти даже непонятные из-за обилия слов и терминов, от которых бывают далеки педагогические тексты. Такой непривычной статьёй, вызвавшей немало мыслей, стала статья А.А. Полонникова «Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность» (Высшее образование в России. 2017. № 2). Тексты этого автора не отличаются простотой, ясностью, в них много терминологии, не являющейся педагогической: *имманентная и трансцендентная критика образования, дискурсивный ресурс, дескрипции, дискурсивная исчерпанность языка, интертекстуальная реальность и т.п.* В такой лексике делается незаметной педагогическая терминология. К тексту приходится обращаться не единожды, чтобы разобраться в его содержании и смыслах, увидеть нечто новое в тех процессах, в которые ты сам включён (образование в высшей школе), лучше понять ту образовательную ситуацию, которую ты тоже творишь своими собственными

мыслями, поведением во всех его формах: речевом, рефлексорном, рассудочном, научном... Всеми своими профессиональными действиями.

Такие тексты весьма важны для научного самоопределения читателя, для ответа на вопросы: *кто я в предлагаемом контексте? Какова моя позиция по тому или иному вопросу?* Подобные трудные для беглого просмотра тексты вызывают иногда раздражение, но зато усиливают внимание, заставляют вдуматься в логику автора, в те смыслы, которые он предлагает...

И вот снова чтение, просмотр не вполне ясных высказываний и даже некоторое недовольство тем, что пишет об образовании и образовательной ситуации человек не из «твоей» (хотя и близкой) науки.

Автор начинает с анализа болезненной для образования и педагогики проблемы – определения ситуации, в которой они оказались. Анализируя содержательно явления, которые связаны с современной образовательной ситуацией, выделяя пессимистов

и оптимистов, автор приходит к выводу, что и те и другие ориентируются примерно на одно и то же определение ситуации. Она принята теми и другими по умолчанию. Сходство тех и других проявляется также и в конвенциональном сходстве их дискурсивной практики. По мнению автора, это «переводит весь круг обсуждаемых проблем в статус принципиально неразрешимых» [1, с. 29]. Это всё более увеличивает исчерпанность педагогического тезауруса – как у оптимистов, так и у пессимистов. Отсюда следует вывод: по мнению автора, *поворот к новому состоянию педагогики и образования должен состояться на уровне всей системы педагогического языка*. И вот здесь я призадумалась. С начала 90-х гг. XX века идёт обновление педагогического языка, что проявилось, как мне представляется, ранее всего в переосмыслении традиционного понятия *образование*, которое в ту пору стали связывать с обретением образа человека как образа духовного и телесного, как *воплощение*. «Образование» стало восприниматься как некое глобальное духовное понятие, не вполне ясное по своему педагогическому наполнению и смыслу, понятие, связанное с бытием, культурой, с духовностью [2]. И лишь позднее в нём стали робко выделять составляющие: обучение и воспитание. А также вернулись к многословному и многоуровневому его определению: социокультурный институт, особая сфера деятельности, условие нормального функционирования человека в обществе – и пришли к выводу: «педагогика исследует *образование* как относительно самостоятельную социальную систему, функцией которой является обучение и воспитание членов общества для овладения личностью духовно-нравственными ценностями, общими и специальными компетенциями, социокультурными нормами поведения, содержание которых определяется современной ситуацией социально-экономического развития общества» [3, с. 10].

Зависимость образования от социальных условий развития общества, от «вызовов

времени», «экономической сообразности» делает педагогический смысл базовой категории педагогики беспредельно широким и неочевидным. Педагогическая самобытность понятия оказывается нечёткой. А ведь эта категория является системообразующей для педагогики. Можно ли чисто волевыми усилиями её изменить? Вряд ли... Как мне кажется, А.А. Полонников видит выход в наличии конкурирующих дескриптивных практик и стратегий. Но у нас редко встретишь такие конкурирующие дескриптивные практики. А если они и встречаются, то их поддерживают совсем немногочисленные сторонники. В неформальном общении конкурирующие практики встречаются чаще, нежели в институциональном дискурсе, представленном бумажными или электронными текстами. Мне кажется, смена педагогической системы языка – дело не близкой перспективы. Сегодня, пожалуй, можно вести речь не о смене системы языка, а о часто беспредельно субъективистском толковании ряда педагогических понятий как необходимых элементов системы педагогического языка. Но не о конкуренции. Какие бы научные позиции мы ни занимали, мы заботимся об устойчивости ситуации, об универсализации дескриптивных практик. Мы насыщаем понятия педагогики субъективными характеристиками, но часто не задумываемся о глубинном, сущностном, «ядерном» (неустранимом) и периферийном значении многих педагогических понятий.

Однако странное явление... Заботясь об устойчивости образовательной ситуации, об универсализации педагогических описаний, мы с готовностью принимаем новации (в том числе и понятийно-терминологические) почти любого масштаба (зарубежные и отечественные), дабы не прослыть традиционалистами, оставаясь таковыми на самом деле. Провозглашая связь с традицией, мы, тем не менее, насыщаем традиционную лексику педагогики понятиями «кредит», «зачётная единица», «модуль», «бакалавр», «магистр», «трудоемкость», «мобильность».

Работая над этой статьёй, я обратилась к автореферату С.В. Архиповой «Лексика Болонского процесса» [4]. Исследователь, как мне кажется, увидел очень важное явление в активизации новой педагогической лексики: это явление диссонанса между лексикографическим и личностным значением новых слов. Интериоризация их – длительный процесс, и он влияет на восприятие и понимание целостности нового явления. Так, мы с готовностью включили новые понятия (понятия Болонского процесса), далеко не всегда понимая их личностный смысл.

Есть и другие примеры. Совсем недавно мы были свидетелями педагогического энтузиазма, связанного с технологией развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП). Бурный интерес возник к идее развития критического мышления (*через* чтение и письмо!). Из статьи в статью стали описываться элементы технологии РКМЧП: «корзина идей», «толстые и тонкие вопросы», «нарисуйте счастье», «дерево предсказаний» и др. Ясная задача – развивать критическое мышление ученика – погружена в многословный контекст объяснений, что и почему надо делать. Но ведь сам термин «критическое мышление» возник давным-давно (Д. Брунер, Л.С. Выготский). Автор «Теории и практики проблемного обучения» (1972) М.И. Махмутов писал, что дело не в приёмах, а в принципах.

С недавних пор мы насыщаем наши научные штудии новыми понятиями («новшество», «новация», «инновация», «инновационный продукт», «инновационная среда» и т.д.; «компетенции и компетентности»; «портфолио», «мониторинг качества образования» и др.). Спорим о частностях. Но при этом в стороне, без ответа, остаются многие вопросы, связанные с пониманием сущности инноваций: Кто может быть автором (творцом) инноваций? Каково соотношение между индивидуальными (авторскими) и коллективными инновациями? Есть ли пределы и ограничения для педагогических инноваций? И какова жизнь инноваций? Ка-

ков их возможный жизненный цикл? Как и почему инновация перестаёт быть таковой? Можно ли дать задание педагогу – осваивать ту или иную инновацию и применять её в деятельности? Можно ли вообще найти идеальную инновационную программу и методику?

Положение усугубляется ещё и тем, что отсутствие (или малое количество) в педагогических описаниях фактов, конкретики, ссылок на проверку и экспертизу инноваций становится источником внутреннего, не описываемого недоверия к ряду новшеств. Никто не пишет об осторожности при внедрении новшеств, о том, что порождаемая ими интенсивность педагогических процессов может усилить усталость учащихся и учащихся. Не пишут о возрастном подходе в инновационных процессах, о возможных рисках обновлений, об амбивалентности инноваций. Зато с удовольствием пишут об инновационном поле деятельности, об инновационном продукте, об инновационной среде и т.д. Мы почти не найдём описания неудач в использовании инновационных идей. Напротив, нас охватывает энтузиазм, который, однако, с течением времени угасает, а освоенная ранее инновация становится неактуальной. И в образе педагога каким-то удивительным образом взаимодействуют и оптимизм, и пессимизм.

Я пришла в школу в 60-е гг. С места в карьер инспектор РОНО стала настойчиво требовать, чтобы я показала владение методикой поурочного балла, комментированного обучения, работу с карточками (липецкий опыт); потом было освоение опыта ростовских учителей (обучение без второгодников). Позднее пришлось знакомиться с опытом казанских учителей (развитие познавательной активности) и одновременно с этим – с теорией и практикой проблемного обучения (М.И. Махмутов). Весь мой школьный путь был наполнен освоением и внедрением в практику идей, о которых сказано выше. И никто никогда не высказывался против них: конкурирующих дескрипций просто

не было. Идеи спускались сверху. Между массой учительства и творцами новых идей были различные структуры: органы образования, методические службы, руководители образовательных учреждений, статьи в «Учительской газете». Априори было известно: это инновация, она эффективна, её надо внедрять. В этом массовом движении тонули, может быть, не менее полезные педагогические находки и решения, но у их авторов, по-видимому, не было ни желания, ни иной мотивации стать известными, желания тиражировать свои идеи. Критическое начало в потоке увлечения передовым опытом почти всегда отчётливо не выражено, тем более в текстовой деятельности. Педагоги доверяют рекомендациям сверху, принимают их часто на веру, хотя, возможно, не без сомнения и колебаний. Ведь далеко не всегда новация органично встраивается в сложившуюся систему работы. Иногда в силу личностных особенностей новая идея не соответствует индивидуальному стилю деятельности педагога, особенностям класса или группы. Но сложилась традиция: публично описывается по преимуществу только положительный опыт. А ведь случаются неудачи, совершаются ошибки. Любая новация в педагогике связана с человеком, а человеку не свойственно механически исполнять то, что предписывается. Но об этом мы молчим или говорим и пишем об этом крайне редко. К сожалению, авторами «критики инновационного разума» становятся отнюдь не педагоги, а представители естественного и точного знания [5].

Внимательное изучение критических статей о педагогике привело к работе И.П. Смирнова. Автор пишет о ряде проявлений, характеризующих уровень критической мысли в педагогике, и одно из них такое: «Существуют сотни научных школ, возглавляемых муниципальными мэтрами научной педагогики, каждое их слово – божественное откровение, а цитата из их книги – вершина истины, за которой обрывается разумное. Приспосабливаясь к авторитетам, авторы

диссертаций теряют критическую остроту исследования. Аспиранты злоупотребляют позитивным цитированием чужих работ, с готовностью выражают “согласие”, “поддержку” и “одобрение”, “разделяют” и “принимают к сведению” сомнительные идеи и редко проверяют их на прочность» [6]. И ведь это так. Мы можем подвергать критическому анализу прежние педагогические представления (Л.Н. Толстого, вальдорфскую систему, идеи Дьюи и др.). Но ведь сегодня, когда гуманитарный кризис коснулся напрямую и педагогики, наверное, надо бы включить коллективный критический разум и понять, каково здесь истинное положение дел. И, может быть, одним из предметов такого анализа могла бы стать педагогическая система языка, её дифференциация по принципу реалистического нарратива (положение-на-самом-деле) и нарративного идеализма (фиксация разрыва между формой и содержанием). Растёт поток новых терминов (скорее всего, педагогических слов), часто между ними нет логической связи, которая так необходима для любой системы.

Я не разделяю оптимизм автора в плане скорого создания обоснованной и чёткой системы педагогического языка. Г.И. Щукина (мой учитель в науке), создатель педагогической теории познавательного интереса, оставила нам систему фундаментальных научных текстов, которые в равной степени доступны и учёному-исследователю, и учителю. Язык педагогики был одной из существенных проблем методологии педагогики, и к этой проблеме Г.И. Щукина обращалась не раз. В 1976 г. на семинаре молодых учёных она обратила внимание на интеграцию и дифференциацию научного знания, на взаимодействие научной терминологии и указала на опасную тенденцию: «Модной терминологией прикрывается нередко научная бедность существа работы, которая, собственно говоря, ничего нового и не вносит в науку» [7, с. 77].

Я соглашусь с мнением А.А. Полонникова о том, что любая педагогическая идея «имеет дискурсивную прописку» и «вне дискурсив-

ного контекста ... не может быть признана легитимной» [1, с. 30]. Но сегодня у нас фактически нет анализа педагогического дискурса. Педагогический лексикон приобретает всё более хаотический характер, но сами учёные-педагоги говорят об этом нечасто. К чему я пишу об этом? Если я правильно поняла пафос А.А. Полонникова, то он видит усиление познавательной функции педагогики в отказе от универсализации дескриптивных процедур (как условия сохранения традиции и консервативных педагогических программ) и в большем внимании к динамической терминологии, к «радикальной лингвистической трансформации»: «педагогике и наукам об образовании остро необходим новый язык» [1, с. 32]. А инструментом такой трансформации может стать *критическая педагогика*.

Сомневаюсь в необходимости «радикальной лингвистической трансформации». Разве она может коренным образом изменить дело в педагогике? *Критическая педагогика...* С этим я согласна. Но много ли найдётся авторов, желающих поддержать такую педагогику своими дескрипциями и нарративами? Тормозом в осуществлении такого мотива может стать самый обычный конформизм, влияние научных авторитетов и статусов, множество зависимостей, да и просто невладение критическим дискурсом. Утвердившийся в течение десятилетий универсальный язык педагогики «выбрасывает» индивидуальную стилистику автора. Этому способствует и та формализация в написании авторефератов диссертаций, где гипотезы, новизна, значимость должны быть описаны привычным, сухим, понятным каждому языком, чтобы у читателя не было возможности споткнуться и задуматься. Наши авторы выходят из положения, включившись в ставшие привычными языковые игры, где нужно задумываться не столько над смыслом, сколько над разгадыванием усложнённого синтаксиса или вновь изобретённого слова. Вдумаемся в такую фразу из докторской диссертации: *«образовательная компетентность не является пассивным*

продуктом, усвоенным в процессе образования. Она, во-первых, организует саму себя, во-вторых, представляет собой педагогические условия для совместного функционирования всех участников-партнёров открытого образования. Такие условия позволяют создавать культурный продукт, принадлежащий всем участникам. Результат образования характеризуется как взаимосвязь существующего состояния образованности и возникающего процесса становления и развития культурного уровня участников образовательной деятельности». Можно ли из неё извлечь понятный даже специалисту смысл? Или вот ещё: *«Теория и практика объектно-ориентированного проектирования содержания обучения средствами информационных технологий»* – с первого чтения понять сущность проведённого исследования невозможно. А какие преграды для понимания создают замысловатые названия вроде *«Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования (в системе “вуз – интернатура”)*»? В последние годы появилось множество педагогов, о чём пишет В.М. Полонский: «Термины “педагогика сотрудничества”, “педагогика модальности”, “педагогика любви и свободы”, “интегральная педагогика”, “педагогика риска”, “пренатальная педагогика”, “эмбриональная педагогика”, “антипедагогика” и многие другие являются неправильно ориентирующими. Они решают частные проблемы либо выступают направлениями, течениями, авторскими школами. Ни одна из них не имеет родо-видовых признаков, присущих общей педагогике, не является развитой областью знания» [8].

Отсутствие саморефлексии у авторов, работающих над современными исследованиями и защищающими их, не внушает оптимизма по поводу возникновения критической педагогики и наполнения этой области знания дискурсом, отличным от традиционного. Если даже посмотреть на огромные спи-

ски защищённых диссертаций, то видишь, что они начинаются по преимуществу словосочетаниями и словами: *педагогические условия, теоретические основы, теория и практика, становление, управление, система, интеграция, формирование* и т.д. А если сравнить наши учебники по педагогике? Беру базовое понятие «воспитание». Авторство не указываю – это учебники XXI века:

«Воспитание является одним из видов деятельности по преобразованию человека или группы людей. Это практико-преобразующая деятельность, направленная на изменение психического состояния, мировоззрения и сознания, знания и способа деятельности, личности и ценностных ориентаций воспитуемого».

«Как явление воспитание понимают: (1) в широком социальном смысле, когда речь идет о воздействии на человека всей окружающей действительности; (2) как форму (или способ) человеческих отношений (воспитательные отношения, воспитывающее общение), когда один человек по отношению к другому выполняет воспитательные функции; (3) как ценностно-смысловой диалог воспитателя и воспитанника».

«Воспитание – это специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Обучение – специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности. Являясь составной частью воспитания, обучение отличается от него степенью регламентированности педагогического процесса, нормативными предписаниями как содержательного плана, так и организационно-технического».

Вдумаемся во все эти определения, попробуем встать на позицию вчерашнего школьника, пришедшего в педагогический вуз. Вместо «прозрачных» определений в одном случае он читает, что воспитание – это преобразование (чего? с какой целью?

всегда ли оно необходимо?); в другом – это и глобальное воздействие среды на человека, и форма человеческих отношений, и диалог. А в третьем случае это вообще образование.

В интернет-журнале «Лицей» в статье зам. директора М.В. Калужской приводится такой пример: «А как вам нравится название секции, которую я недавно помогала модерировать (никакого фейка, только что скопировала из программы): *«Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования как один из инструментов реализации требований Стандарта к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования»*» [9]. Читая такие определения, видишь, как мы погружаем студента в лексическую неразбериху, из которой трудно выбраться. Здесь явно нужна критическая педагогика, которая помогла бы внести ясность в запутанные и многословные истолкования терминов. И прежде чем создавать новую систему педагогического языка, полезно бы провести тщательную ревизию имеющейся системы.

Вместе с тем вряд ли возможна радикальная переделка педагогической системы языка, как считает А.А. Полонников. Субъектами этой системы является огромное количество людей, творящих систему, изменяющих и обновляющих её. Чтобы быть способными это делать, все эти люди должны быть языковыми личностями, людьми, хорошо знающими различные педагогические системы с их концептосферами, людьми, образованными в гуманитарно-филологическом плане. И самое главное – они должны быть носителями и творцами продуктивных педагогических идей. Думаю, что исчерпанность педагогического дискурса, о котором пишет автор статьи, обусловлена не только обеднением языка, но и, возможно, истощением идей, практических новаций, «способов конструирования образовательного мира». Хотя здесь связь взаимная. Прочно устоявшийся язык мешает выражению новой мысли, а но-

вая мысль не находит адекватной словесной формы воплощения.

В заключение хочу сказать, что статья А.А. Полонникова заставила о многом задуматься, тем более что к проблеме педагогического дискурса, к языку педагогических исследований мне пришлось обращаться не раз. Однако перевод важной педагогической проблемы в контекст лишь дискурсологии, без анализа педагогической реальности несколько обедняет значение этой публикации. Вопрос, поставленный в заглавие статьи, пока оставляю без ответа. Он требует обдуманного обсуждения, критического размышления над современным языком педагогики, привлечения к такому обсуждению широкого круга педагогов и, конечно, *дискурсивной ответственности*.

Литература

1. Полонников А.А. Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 26–36.
2. Симоненко Т.И. Онтологическая сущность образования в контексте герменевтических интерпретаций. Вестник Мурманского государственного технического университета. 2011. Т. 14. № 2. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20274884_86540048.pdf
3. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2014.
4. Архитова С.В. Лексика Болонского процесса: психолингвистический подход к обнаружению степени интериоризации. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2013.
5. Ахромеева Т.С., Малинецкий Г.Г., Посошков С.А. Критика инновационного разума // Управление мегаполисом. 2011. № 5. С. 9–17.
6. Смирнов И.П. Педагогическая наука: уровень критической мысли // Казанский педагогический журнал. 2014. № 3. С. 9–17.
7. Галина Ивановна Щукина: Труды и дни / Сост. М.А. Верб, И.Г. Шапошникова; Отв. ред. А.П. Тряпицына. СПб., 1997.
8. Полонский В.М. Методологические принципы разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики // Образование и общество. 2004. № 4 (27). С. 55–63
9. Калужская М.В. Педагогический новояз как игра в имитацию // Интернет-журнал "Лицей". 2015. 14 апреля. URL: <https://gazeta-licey.ru/educ/reform/31795-pedagogicheskiy-novoyaz-kak-igra-v-imitatsiyu>

Статья поступила в редакцию 14.07.17.

Принята к публикации 20.08.17.

PEDAGOGICAL OPTIMIST OR PEDAGOGICAL PESSIMIST: WHO AM I?

Alevtina S. ROBOTOVA – Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail asrobotova@yandex.ru

Herzen State Pedagogical University of Russia

Address: 48, bld. 11, Moika river embankment, St. Petersburg, 191186, Russian Federation

Abstract. The author regards the following text not as an article, but as reflections caused by A.A. Polonnikov's article "Modern educational situation: approaches to the description and discursive responsibility." It raises issues that are extremely important for the development of pedagogy, encourages critical analysis of a system of pedagogical language. But what is the most important – that it speaks to those who are closely involved in educational science and puts a question of discursive responsibility. Disregard of this question becomes a hindrance in the development of pedagogical knowledge, in understanding of the educational situation, in finding an answer to the question: who I am as an author of a pedagogical text.

Keywords: pedagogical text, system of pedagogical language, competing descriptive practices, critical pedagogy, discursive responsibility

Cite as: Robotova, A.S. (2017). [Pedagogical Optimist or Pedagogical Pessimist: Who Am I?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No.10 (216), pp. 39-46. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Polonnikov, A.A. (2017). [Modern Educational Situation: Approaches to the Description and Discursive Responsibility]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2, pp. 26-36 (In Russ., abstract in Eng.)
2. Simonenko, T.I. (2011). [The Ontological Essence of Education in the Context of Hermeneutic Interpretation]. *Vestnik Murmanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. [Bulletin of Murmansk State Technical University]. Vol. 14. No. 2. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20274884_86540048.pdf
3. Pitkasistiy, P.I. (Ed.) (2014). *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow. 624 p. (In Russ.)
4. Arkhipova, S.V. (2013). *Leksika Bolonskogo protsessa: psikholingvisticheskii podkbid k obnaruzheniyu stepeni interiorizatsii* [The Vocabulary of the Bologna Process: A Psycholinguistic Approach to the Detection of the Degree of Internalization]. Cand. Diss. Abstract (Philology). Ulan-Ude. (In Russ.)
5. Akhromeeva, T.S., Malinetskii, G.G., Pososhkov, S.A. (2011). [Criticism of Innovative Mind]. *Upravlenie megapolisom*. [Management of Megalopolis]. No. 5, pp. 9-17. (In Russ.)
6. Smirnov, I.P. (2014). [Pedagogical Science: The Level of Critical View]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. No. 3, pp. 9-17. (In Russ.)
7. Galina Ivanovna Shchukina: *Trudi i dni* [Galina Ivanovna Shchukina: The Works and Days]. Comp. M.A. Willows, I.G. Shaposhnikov; A.P. Trapezina (Ed). St. Petersburg, 1997. (In Russ.)
8. Polonsky, V.M. (2004). [Methodological Principles of the Development of the Terminological Apparatus of Pedagogy]. *Obrazovanie i obshchestvo* [Education and Society]. No. 4 (27). pp. 55-63. (In Russ.)
9. Kaluzhskaya, M.V. (2015). [Pedagogical Newspeak as an Imitation Game]. Litsei [Internet-journal "Litceum"], April 14. URL: <https://gazeta-licey.ru/educ/reform/31795-pedagogicheskii-novoyaz-kak-igrav-imitatsiyu>. (In Russ.)

*The paper was submitted 14.07.17.
Accepted for publication 20.08.17.*

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи.

Рукопись должна содержать следующую информацию на русском и английском языках:

- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести–семи слов);
- аннотация (не менее 100–250 слов, или 10 строк);
- ключевые слова (5–7);
- библиографический список (15–20). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники.

«СЕМИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОВОРОТ» В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУКАХ

ПОЛОННИКОВ Александр Андреевич – канд. психол. наук, доцент. E-mail: polonn@bsu.by
Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования
Адрес: Республика Беларусь, 220050, Минск, ул. Московская, 15-725

Аннотация. Основной проблемой, обсуждаемой в статье, является вопрос об условиях и эффектах реификации (овеществления) гуманитарных реалий, производимой научно-педагогическим текстом. Физикалистская научная установка на реализацию «режима истины» рассматривается в качестве одного из основных реифицирующих условий. Дерейфикация связывается с «семиологическим поворотом» научно-педагогического высказывания, обусловленным самореферентностью научно-педагогического языка и коммуникативной объективацией его риторических форм. Еще одним условием дерейфикации выступает изменение образа научности, на который ориентируются науки об образовании.

Ключевые слова: дискурс, научно-педагогический текст, «режим истины», реификация, авторизация, самореферентность, риторика, многомерность, семиология

Для цитирования: Полонников А.А. «Семиологический поворот» в педагогических науках // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 47-57.

Редакция журнала «Высшее образование в России» предложила мне продолжить разговор, начатый публикацией «Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность» (2017. № 2), обусловив его публикуемой в настоящем номере статьей известного читателя этого журнала (и не только) профессора Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена Алевтины Сергеевны Роботовой «Педагогический оптимист или педагогический пессимист: кто я?». Её работа как реакция на моё выступление проявила в нём ряд недоговорок, невольных упрощений, неэксплицированных контекстов, часть из которых (я надеюсь) удастся проявить в данном комментарии. На этот раз я коснусь нескольких тезисов из статьи профессора Роботовой, относясь к ним, во-первых, как выражению определённой научной позиции, разделяемой широким кругом учёных, а во-вторых, как образовательной практике, реализующей конкретный антропологический проект, анализ которого может быть

включён в предметную область критической педагогики. Согласившись на этот диалог, я понимаю, что он не может быть простым, и вместо желаемого прояснения научно-образовательной ситуации у нас (как участников разговора, так и лиц, причастных к нему), скорее всего, появится новая серия вопросов, скрытых ранее в «складках» многообразных суждений или обусловленных «слепыми пятнами», производными от профессиональных и экзистенциальных положений собеседников.

Данный комментарий заведомо фрагментарен и не касается всего поля проблем, затронутых Алевтиной Сергеевной. В нём я сосредоточусь лишь на нескольких аспектах развития педагогических наук, не вдаваясь детально в вопросы связей этих наук с педагогической практикой. На эту тему, если на то будет добрая воля редакции журнала, я выскажусь позднее. Здесь же, во вступлении, только отмечу, что к области педагогических наук я отношу не только собственно педагогику, но и весь круг научных дисциплин, ориентирован-

ных на концептуальную поддержку образовательных изменений¹.

Выделенные тезисы в каком-то смысле являются моим авторским произволом, и вполне возможно, что другие читатели статьи А.С. Роботовой иначе расставят в ней акценты или обратят внимание на проблемы иного порядка. Меня же в этом комментарии будет более всего занимать вопрос языка педагогических наук в аспекте производимой с их помощью «реификации»². Дерейфикация, как мне представляется это сегодня, может выступить не только условием изменения характера исследовательских описаний³, но и послужить фактором динамизации действующих образовательных отношений.

От реалистического исследования к дискурсивному

Тезис первый: «сегодня, когда гуманитарный кризис коснулся напрямую и педагогики, наверное, надо бы включить коллективный критический разум и понять, каково здесь истинное положение⁴ дел. И, может быть, одним из предметов такого анализа могла бы

¹ Американский социолог М. Бэсси предложил в свое время различение, согласно которому могут быть обнаружены «образовательные исследования, как направленные на образовательные суждения и решения для улучшения образовательного действия, так и те, которые не обеспокоены улучшением образовательных отношений, хотя и осуществлены в образовании. Эти исследования относимы и к области социологии, и психологии, и антропологии, и экономики, и истории, и философии» [1, р. 39].

² Реификация – восприятие человеческих феноменов в качестве вещей, то есть в нечеловеческих и, возможно, в сверхчеловеческих терминах [2, с. 147].

³ В такой постановке вопрос о педагогическом языке близок к его семиологической редакции, которая «в противоположность семантике... задается не вопросом о том, что значат слова, но вопросом о том, как они значат. [Это позволяет] заключить в скобки сам вопрос о значении, освобождая таким образом критический дискурс от изнуряющей работы пересказа» [3, с. 12].

⁴ Курсив мой. – А.П.

стать педагогическая система языка, её дифференциация по принципу реалистического нарратива (положение-на-самом-деле) и нарративного идеализма (фиксация разрыва между формой и содержанием)» (с. 42).

В вопросе о «педагогической истине» я буду опираться на теоретическое положение Р. Рорти о том, что истина не может находиться за пределами дискурса, «не может существовать независимо от человеческого духа (mind), поскольку так существовать или находиться “по ту сторону” предложения не могут. Мир находится по ту сторону, но описания мира – нет. Только они могут быть истинными или ложными. Собственно же мир, лишённый описывающей активности людей, не может быть ни истинным, ни ложным» [4, с. 24]. Отталкиваясь от этого положения Рорти, я буду рассматривать не семантический ресурс категории «истина», а прагматический – способ обращения с ней и связанные с ним эффекты. В плане реификации меня будет интересовать риторический аспект высказываний, обусловленный, как полагал еще Аристотель, задачей убеждения⁵. С этой точки зрения акцент в работе «истины» высказывания я буду делать не на её связи с «вещами», а на утверждении посредством истины некоторых убеждений – в определённой редакции мира, в естественности социальной конвенции (прежде всего – общего языка), а также разумности топологического распределения, выражаемого требованием на занятие той или иной позиции и осуществление действий, обусловленных ею.

В обсуждаемом тезисе профессора Роботовой в качестве содержания истины выступает ситуационная дефиниция – «гуманитарный кризис, который коснулся напрямую и педагогики». Давайте присмотримся к нему. Какие семиологические возможности здесь обнаруживаются? Так, если мы попытаемся верифицировать утверждение о кризисе как о внеязыковом явлении, то можем с лёгкостью

⁵ Античный философ полагал, что «знание способов убеждения существенно для риторического искусства, а все прочее – приводящее» [5, с. 5].

стать заложниками «фактуальной петли». В этом легко убедиться, выслушав аргументы сторонников и противников образовательных изменений. Один и тот же факт, например информатизацию образования, адепты нередко трактуют в терминах технологического оптимизма, в то время как их оппоненты склонны видеть в свидетельствах электронной эпохи кризис межличностных связей учителя и ученика, дегуманизацию педагогических отношений в целом [6, с. 131–132]. Третий же ряд высказываний утверждает, что никакого кризиса в образовании нет, поскольку всегда были ученики, которые не хотели или не могли учиться, и учителя, способные и неспособные их научить. Какое положение дел признать «действительным»?

Единственная возможность остановить возгонку аргументаций – согласиться с дискурсивной природой кризиса. Поль де Ман замечает по близкому поводу: «Всегда можно показать на всех уровнях восприятия, что переживаемое другими людьми как кризис на самом деле не несёт в себе никаких перемен; всё зависит от точки зрения наблюдателя. Исторические “перемены” совсем не похожи на изменения природные, а словарь изменений и движений, поскольку он применяется к историческому процессу, – это только метафора, не лишённая смысла, но не имеющая объективного коррелята, на который можно однозначно указать в эмпирической реальности, как если бы речь шла о перемене погоды или изменении в организме... Событие остается релевантным, если кто-то переживает его как кризис и если он постоянно говорит о действительности на языке кризиса» [7, с. 16]. С дискурсивной точки зрения внелингвистическая трактовка кризиса, заключив альянс с властью, может выступить ключевым условием реификации, которая как в педагогическом исследовании, так и в практике образования способна служить кристаллизации убеждений⁶.

⁶ И. Гофман, например, иронически замечает: «Даже когда лектор молчаливо утверждает, что

Это значит, что кризис, как и педагогическую истину, в дискурсивной логике следует рассматривать только как самореферентную риторическую и лингвистическую конструкцию. Самореферентность в этом случае предполагает анализ обстоятельств не столько обозначаемого, сколько обозначающего⁷. Перемещение внимания с предмета обозначения на способ обозначения представляет собой важнейший момент семиологического поворота в педагогических науках, механизм торможения реификационных эффектов в использовании знаков.

Такого рода перемещение – как на уровне языковых элементов, так и на уровне системы педагогического языка – при всей его сложности не требует глубинной реформы образования, а значит, может быть осуществлено в значительной степени уже сегодня. В практико-педагогическом плане, например, это соотносится с особым построением высказывания и образовательной коммуникации, в которых конструктивная роль обозначающего проявлялась бы в максимальной степени. В этом, по моему мнению, и должна заключаться разработка одного из направлений критической педагогики.

Трудно не согласиться с мнением профессора Роботовой в следующем: «Но много ли найдётся авторов, желающих поддержать такую педагогику своими дескрипциями и нарративами? Тормозом в осуществлении такого мотива может стать самый обычный конформизм, влияние научных авторитетов и статусов, множество зависимостей, да и просто невладевание критическим дискурсом»

только его академическая дисциплина, его методология или его подход к данным могут произвести действительную картину, этим требованием подразумевается то, что действительные картины вообще являются возможными» [8, р. 195].

⁷ Условие выявления самореферентности Р. Барт видел в том, что «давая той или иной вещи имя, я тем самым именую и сам себя, вовлекаясь в соперничество множества различных имен» [9, с. 486].

(с. 43). Да, это так. Но, замечу «на полях» своего согласия: а когда сторонников образовательных изменений было большинство? К тому же я не стал бы преувеличивать принципиальную инновационность задачи критики педагогического дискурса. Работы такого рода, прежде всего – на уровне теоретического языка педагогики, постоянно ведутся, в том числе и самой Алевтиной Сергеевой⁸. Предпринимаются попытки трансформации научно-педагогического дискурса, его сближения с языком практики⁹, и наоборот, осуществляются спецификации теоретических и практических описаний, рождающие проблему границ профессионально-педагогической коммуникации¹⁰.

⁸ «По мере развития новых идей в педагогике (как общей, так и специализированной) многое в высшей школе стало восприниматься неоднозначно. Предлагаются произвольные толкования многих понятий, таких как *парадигма, научный подход, технология, компетенция, педагогическая реальность* и др. Вследствие возникших разночтений, при отсутствии широких публичных научных дискуссий ослабевают коммуникативные связи между областями педагогики, между учёными, происходит разрыв между теорией и образовательной практикой, в научно-педагогическом сообществе усиливаются настроения взаимного неприятия. При этом теоретическая “накрученность” языковой субстанции многих научно-педагогических текстов – часто лишь свидетельство мнимой новизны идей. Иногда авторы как будто соревнуются в демонстративной “научности” создаваемого текста, нарушая известный принцип экономии мышления, запутывая читателя немотивированной усложнённой языком» [10, с. 53].

⁹ «Как бы неожиданно это ни звучало для академической науки, чтобы выразить себя и быть понятым Другими, особо важна метафора. Формулируя и развивая в дискурсе собственное понимание, мы неизбежно пользуемся общезначимым языком, но, чтобы быть строгими, должны выразить это понимание “здесь и сейчас” индивидуальным, единичным образом» [11, с. 285].

¹⁰ «Упрощение научной терминологии часто оказывается невозможным потому, что термин – как бы формула, за которой стоит

В то же время, по моим наблюдениям, анализ и критика языка педагогических наук в незначительной степени связаны с самосознанием (самореферентностью) того языка, которым пользуются сами исследователи. Польский философ образования Б. Бешчад (Bieszczycki) пишет в этой связи: «Вопреки так называемой педагогической традиции, сегодня эта дисциплина должна быть понята как рефлексия над состоянием своих собственных дискурсов, которые обуславливают понимание её предметов. Социальная образовательная практика описывается, интерпретируется, объясняется и проектируется в рамках дискурса. Его обстоятельства вписаны в язык, определяющийся для реализации формы и направленности практики, её анализа и эмпирических исследований. То, что отличает педагогику от иных социальных и гуманитарных дисциплин, – интенция изменения, вписанная в принципы педагогического мышления и действия» [14, с. 8]. В нашем случае обсуждается не только тот язык, к которому относятся аналитические суждения, но и прежде всего тот, в котором реализуется рефлексия исследователя. Это может быть язык психоанализа и экзистенциализма, язык позитивной науки и феноменологии, как, впрочем, и тот язык, который должен быть ещё определён. В любом случае речь идёт о той лингвистической инстанции, от имени которой осуществляются критические процедуры. И эта инстанция – критическое педагогическое описание, которое не может быть

многолетний путь научной работы, абстрагирования, открытий. Попытки “своими, простыми, всем понятными словами” заменить научный термин, как правило, несостоятельны, поскольку для этого пришлось бы вместо краткой фразы писать целую книгу, а точнее, переписывать, так как книги, на основании которых принят этот термин, уже написаны» [12]; «научное сообщество использует абстрактно-понятийный дискурс, педагоги-практики – язык педагогического действия» [13, с. 15].

образовательно нейтрально (сколь много бы оно ни претендовало на объективность и истинность)¹¹. В нём, и прежде всего в нём, заключён основной смысл педагогического послания. Или, другими словами, критика критической педагогики должна быть ориентирована на анализ собственного языка и лишь в связи с ним – на экспертизу определяемых в этом языке предметов.

От рокировки слов

к изменению способа высказывания

Тезис второй: «Сомневаюсь в необходимости “радикальной лингвистической трансформации”. Разве она может коренным образом изменить дело в педагогике?» (с. 43).

При обсуждении этого тезиса я бы хотел перейти от теоретизирований в первой части своего размышления к серии аналитических действий. С их помощью и на примере фрагмента другой публикации профессора Роботовой я намерен показать один из вариантов семиологического поворота, который может быть использован как в научной работе, так и в практике педагогического обучения. Однако прежде чем перейти к делу, хочу сделать одно замечание. Оно касается характера лингвистической трансформации, причем, как уже говорилось выше, не на уровне языковых элементов, а на уровне системы языка. О чём здесь, собственно, речь? Речь идёт, конечно, не о том, чтобы заменить одни слова на другие или осуществить синтаксическую корректировку. Задача трансформации касается способа обращения с языком. Так, например, если язык используется преимущественно в констативном залоге, то переход к перформативному его употреблению может быть понят как изменение на уровне системы языка. Или, если (по Шкловскому) язык применялся

прозаически, то переход к его поэтической редакции и будет означать радикальное лингвистическое смещение¹².

Цитирую: «Сейчас, когда нарастает бум публикационной активности и все стремятся печататься, чтобы поднять индекс Хирша, рецензии писать приходится часто (как члену редколлегии журнала). И постепенно интерес к их написанию всё больше ослабевает (пишу о себе как рецензенте). О первопричине падения моего интереса. Думаю, что многое зависит от качества присылаемых статей, часто весьма невысокого. Разумеется, научные статьи очень разные.

Одни написаны по преимуществу в стандартах монотонного научного текста. Они информативны, но как-то бессубъектны и внеличностны. Автор скорее сообщает о своих научных изысканиях, нежели защищает их, чётко формулируя и аргументируя свою научную позицию. Может быть, даже противопоставляя её существующим в науке. Но это бывает нечасто. Редкий автор вступает в полемику, выражает критическое отношение к авторитетам. И вообще, стало заметным явлением – не только по статьям, но и по диссертациям, – что авторы уклоняются от критики, полемики, предпочитая перечисление длинного ряда имён, которые у многих на слуху (как бы кого не забыть?). Это приводит к труднообъяснимому явлению: в одном ряду оказываются отечественные и зарубежные учёные, жившие в разные эпохи, учёные, представляющие разные научные направления. И автору это кажется достаточным, что-

¹¹ В этом я солидарен с белорусским философом Т. И. Щитковой, которая считает, что описание образования уже является практикой образования [15, с. 39].

¹² Возражая А.А. Потебне, связывавшему специфику поэтического с образным мышлением, В.Б. Шкловский настаивал на том, что художественность состоит не в обращении к образу как таковому, а в том, как этот образ используется. Так, например, он может функционировать как средство практического мышления (обобщение) и как прием усиления впечатления (амплификатор). В первом случае образ как отвлечение (абстрагирование) не имеет ничего общего с искусством, во втором – выполняет поэтическую функцию [16].

бы показать свою осведомлённость в науке. Иногда возникает впечатление, что авторы просто заимствуют некоторые имена друг у друга, возможно, не читая самих работ. Так, когда читаешь о системном подходе, всегда глаз выделяет три обязательные фамилии: В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. Реже стала употребляться фамилия Л. Бертаманфи. Наверное, стали реже обращаться к ежегоднику «Системные исследования» [17, с. 144]. Представленное в этом отрывке, взятом из прежней статьи профессора Роботовой, описание научно-педагогической ситуации выглядит вполне реалистично, вызывая у читателя вполне оправданное чувство солидарности с автором и его неприятием сложившегося положения вещей. Однако, как мы уже условились ранее, в настоящем анализе мы будем всматриваться не столько в «что» текста, сколько в его «как», выводя из него разнообразные следствия.

Поскольку меня интересует прежде всего позиция «автора»¹³ представленного критического фрагмента, то я воспользуюсь приемом экспликации присущего этой позиции образа идеального научного текста, определяющего стилиевые особенности изложения. В этом я буду опираться на методологическое положение А.А. Потебни о внутренней форме высказывания¹⁴. В письменном тексте функцию внутренней формы выполняет его миссия, ориентирующая и стиль повествования, и отбор содержания, и набор регулятивов, управляющих процессом чтения.

¹³ «Автор» в данном рассмотрении есть не более чем реконструкция, основанная на прочтении текста. Вполне возможно, что действительная позиция создателя анализируемого фрагмента статьи будет не в полной мере совпадать с образом реконструкции. – А.П.

¹⁴ Под «внутренней формой» А.А. Потебня понимал способ функционирования значений языка, когда «слово собственно выражает не всю мысль, принимаемую за содержание, а только один ее признак. ... она показывает, как представляется человеку его собственная мысль» [18, с. 74].

Итак, по мнению «автора», научно-педагогический текст должен быть:

- субъектным и личностным;
- формулировать и аргументировать научную позицию;
- полемичным, выражать критическое отношение к авторитетам;
- не содержать формального перечисления длинного ряда имен, которые у многих на слуху;
- дифференцировать разные научные направления;
- опираться на современные версии системных исследований.

В чём же причина того, что эта разумная и позитивная программа не реализуется в современных научно-педагогических текстах? Что нам об этом сообщает обсуждаемый фрагмент? А он нам говорит о стремлении *авторов*¹⁵ к повышению формальных показателей своей научной активности, об ориентации *авторов* на констатирующий характер научно-педагогических текстов, об уклонении *авторов* от полемики, об имитации *авторами* исследовательской грамотности, о склонности *авторов* к компилятивности, об *авторской* некомпетентности в области современной научной методологии.

Выделенные мной апелляции текста к авторству, как мне представляется, как раз и указывают на внутреннюю форму (миссию) реализуемого ею высказывания. Она (предположу) заключается в нормализации ситуации производства научно-педагогического письма через корректировку авторства. Создаваемый текстом обобщённый образ автора не выглядит слишком уж привлекательным. Он исполнен черт демонстративности, перверсивности, научной недобросовестности. И хотя в нем говорится о влиянии на авторов «стандартов монотонного научного текста», основной тренд «авторизации» от этого принципиально не изменяется. Мысль читателя, подталкиваемая внутренней формой обсуждаемого от-

¹⁵ Курсив мой. – А.П.

рывка, движется в направлении восполнения авторской дефицитности. Нетрудно догадаться, что её результатом станет решение о необходимости повышения научно-педагогической квалификации учёных-педагогов, ригоризации критериев отбора текстов для публикации.

А теперь давайте изменим масштаб¹⁶ анализа, уберём из него фигуру автора и настроим оптику на дискурсивные текстуально-научные обстоятельства. С какими внесубъективными условиями связана сухость и формальность многих рецензируемых научно-педагогических текстов, их бессодержательность, ограниченная полемичность и поверхностность суждений? Если мы сумеем избежать гипноза авторства и воспользуемся для ситуационного описания языком изменения условий научно-педагогической деятельности, то сможем увидеть нечто иное. Так, например, внимательное прочтение требований ВАК РФ, предъявляемых к научным статьям, обнаруживает их, мягко выражаясь, несовременность. Как возможно исследователю в условиях «информационного взрыва» выполнить работу «обзора существующих работ по теме исследования» [20], когда, по оценкам специалистов в сфере информатизации, «на сегодняшний день проанализировано менее 1% всей имеющейся информации» [21]. То есть кодирована ничтожная часть информационного потока. В перспективе же 2020 года, учитывая автоматическую генерацию данных, объём информации должен увеличиться в 15 раз [Там же]. Как поступить исследователю? Думаю, что никак, вернее только так, как поступают авторы научно-педагогических статей, составляя формальные перечни и манкируя анализом и содержательной критикой.

¹⁶ Операцию «масштабирования» П. Рикёр назвал «оптической метафорой». «Изменяя масштаб, – писал он, – мы вовсе не видим те же вещи крупнее или мельче... Мы видим разные вещи... Это ряды, различные по своей конфигурации, по причинно-следственным связям» [19, с. 297].

Бесконечный поток статей и диссертаций-близнецов, воспроизводящих пустоту, на что справедливо указывается в статье профессора Роботовой, вопиет о необходимости дискурсивной трансформации, изменения правил поведения на научно-образовательном поле, модификации эпистемологических и семиологических форм научно-педагогического производства. Так, в частности, норма обзора существующих работ по теме исследования должна быть изменена на требование привлечения только тех работ, которые проявляют авторскую научную позицию (ограничивают, контекстуализируют), а также подчеркивают особенности её размещённости в пространстве научных поисков и практик. А это означает отказ от установки на экстенсивность и полноту обзора. Это дискурсивное изменение даст эксперту ключи к топологии анализируемого исследования, создаст возможность её оценки не из экспертной венаемости, а посредством заимствования того местоположения, которое выражает себя в экспертируемом высказывании.

Или ещё один опыт вынесения за скобки авторства. О чём ещё говорят отмеченные в статье профессора Роботовой длинные формальные перечни исследований и научных традиций в статьях и диссертациях? Как мне представляется, их критическая аранжировка указывает на два новых дискурсивных обстоятельства. Во-первых, на ситуацию дискурсивного многообразия, соприсутствия в научном пространстве множества конкурирующих, а порой и несоизмеримых подходов, языков, практических решений. С этой точки зрения критический пафос комментируемой статьи связан с методологической непривередливостью многих исследовательских сочинений. Особенность же ситуации заключается в том, что это вынужденная неразборчивость. Научно-педагогическое пространство становится всё более гетерогенным и гетерохронным. Типовое пло-

скостное его отображение в письменном (линейном) тексте оказывается невольно уплощающим (одномерным) и дезориентирующим как его создателя, так и читателей. Да и как можно разместить в двухмерном пространстве трёхмерные предметы? Выходом из создавшегося положения мог бы стать гипертекст, однако он до сих пор нелегитимен в господствующем профессионально-педагогическом дискурсе.

Во-вторых, отсыл некоторых работ к родоначальникам-теоретикам системного подхода (Берталанфи, Юдину и др.) ничего не говорит о несовременности того или иного исследования, если, разумеется, оно не посвящено изучению истории становления и развития этой методологической позиции. Вопрос скорее заключается в том, как используются те или иные системные решения в презентуемом исследовании, а также в обоснованности обращения в педагогике к самому системному подходу как таковому. Ведь не секрет, что в последние десятилетия именно системный взгляд на мир активно атакуется постмодернистски ориентированными методологиями¹⁷, что, безусловно, реактивирует задачи обоснования уместности системности как таковой и выбора той или иной редакции. Это значит, что само по себе обращение к системному подходу не гарантирует ни истинности, ни качества научно-педагогического письма. Более того, анализ стремления к установлению «режима истины», «действительного положения вещей» обнаруживает прочную связь «истины» с доминирующим языком, отношениями власти и гуманитарными и образовательными практиками в целом [23, s. 10].

¹⁷ Американский социолог Адель Кларк (Clarke) выделяет, например, следующие особенности современного постмодернистского научного исследования: «частичность, позициональность, усложнение, прерывность, нестабильность, ситуативность, противоречивость, гетерогенность, нерегулярность, фрагментарность, сложность/множество дискурсов» [22, p. 32].

Обстоятельства научно-педагогического высказывания в оптике семиологического поворота предстают как связанные с многочисленными контекстами, взаимодействием текстов между собой (интертекстом), правилами производства текстов и читательскими практиками. В любом случае фокус экспертного внимания смещается с автора научно-педагогического сочинения на текст как «целостный самодостаточный организм» [24, с. 94]. Если же авторская фигура всё же попадает в экспертное описание, то, как мне кажется, в этом случае следует говорить не о личности автора в смысле психофизиологических свойств или параметров «души», а о текстуальной личности, порождённой условиями функционирования высказывания. То есть, говоря словами П. Рикёра, «персонаж сохраняет свою идентичность, которая согласуется с идентичностью рассказанной истории» [25]. И эта идентичность – дискурсивная (текстуальная, повествовательная) – не подчиняется логике преемственности и самождественности субъекта. Разрыв между субъектом-самим-по-себе и текстуальным субъектом являет собой важнейший момент изменения практики речи, семиологического поворота в научно-педагогической коммуникации.

Заключение

Суждения, высказанные мной в этом комментарии, нельзя считать ни окончательными, ни исчерпывающими. Они представляют собой попытку соразмышления со статьей профессора Руботовой, в некоторых случаях диссонирующего, что, как мне представляется, и должно быть присуще научному диалогу.

Поскольку в качестве важнейшего условия дереификации я назвал самореферентность претендующих на значимость (но не на общезначимость!) текстов, позволю себе сказать в заключение несколько слов на этот счёт.

Прежде всего, следует отметить, что самореферентность не является продуктом рефлексивного мышления, как может показаться на первый взгляд. Её генез связан с условиями научного взаимодействия, главным образом – с обстоятельствами парадоксальной коммуникации, в которой сталкиваются различные способы реализации языка, создавая предпосылку взаимного дискурсивного самообнаружения. Этой задаче как раз и служит радикальная лингвистическая трансформация.

Язык, от имени которого я пытался строить свое высказывание, не является кодифицированным. Он как раз представляет собой искомое. Но его поиск невозможен в гомогенном научно-образовательном пространстве. Именно поэтому критическое дискурсивное исследование должно обладать значительным дифференцирующим потенциалом, способностью производить теоретическое и практическое многообразие. Но эта задача рождает, в свою очередь, ряд новых проблем, в частности проблему диверсифицированного описания, которое бы ставило во главу угла не обобщение, но различие, а также поддерживало бы разнородность, а иногда и несоизмеримость педагогических онтологий и эпистемологий.

Именно в этом контексте я хотел обсуждать вопрос о педагогическом реализме и идеализме. Реализм, эксплуатирующий риторику истины, апелляцию к тому, что есть на-самом-деле, будучи перенесён на педагогическую почву, может стать условием социальной репрессии, принуждения к инвариантной профессиональной идентификации и дискурсивному исключению педагогического Иного. Но как тогда быть с научностью, с её установкой на обнаружение подлинных сущностей, лежащих за пределами языка? В настоящем комментарии нет места для этой темы, поэтому я сделаю лишь небольшой отсыл к исследованиям немецко-амери-

канского философа Ханса Ульриха Гумбрехта, инициировавшего в очередной раз дискуссию о форме современной гуманитарной науки. В его трактовке эта форма, ориентированная на многомерность и многомирность, отдаляется от идеалов физикалистского знания, приближаясь к тому типу научности, который предлагается литературоведением или (шире) искусствоведением [26, с. 210].

Литература

1. *Bassey M.* Case study research in educational settings. Buckingham: Open University Press, 1999. 192 p.
2. *Бергер П.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Academia-Центр; МЕДИУМ, 1995. 321 с.
3. *де Ман П.* Аллегории чтения: Фигуральный язык Руссо, Ницше, Рильке и Пруста. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 368 с.
4. *Рорти Р.* Случайность, ирония и солидарность. М.: Русское феноменологическое общество, 1996. 280 с.
5. *Аристотель.* Риторика. Поэтика. М.: Лабиринт, 2000. 224 с.
6. *Полонников А.А.* «Иконический поворот»: образовательные стратегии и альтернативы // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 127–136.
7. *де Ман П.* Слепота и прозрение. СПб.: Гуманитарная Академия, 2002. 256 с.
8. *Goffman E.* Forms of talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981. 335 p.
9. *Барт Р.* Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс; Универс, 1994. 616 с.
10. *Роботова А.С.* Неоднозначные проблемы в педагогике высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 47–54.
11. *Кожевникова М.Н.* Язык педагогики // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 283–302.
12. *Краевский В.В.* Язык педагогики в контексте современного научного знания. URL: www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1209
13. *Сериков В.В.* Методологическая рефлексия педагогики: к современному прочтению // Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография / Под ред. Р.С. Бозиева, В.К. Пичугиной, В.В. Серикова. М.: Планета, 2016. С. 10–19.

14. *Bieszczaд B.* Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagellońskiego, 2013. 214 s.
15. *Щитцова Т.* Феномен воспитания и наука о воспитании в творчестве Финка // Топос. 2000. № 2. С. 38–40.
16. *Шкловский В.* Искусство как приём // Опыз. Материалы. Документы. Публикации. URL: <http://www.opozaz.ru/manifests/kakpriem.html>
17. *Роботова А.С.* Научно-педагогическое рецензирование: большие проблемы малого жанра // Высшее образование в России. 2016. № 8–9. С. 142–148.
18. *Потебня А.А.* Мысль и язык. К.: СИНТО, 1993. 192 с.
19. *Рикёр П.* Память, история, забвение. М.: Издательство гуманитарной литературы, 2004. 728 с.
20. Требования к научной статье ВАК. URL: <https://www.ru-science.com/ru/blog/publikaciya-nauchnyh-statej-vak/trebovaniya-k-nauchnoj-stat-e-vak>
21. Рост объема информации – реалии цифровой вселенной. URL: <http://www.tssonline.ru/articles2/fix-corp/rost-obema-informatsii--realii-tsifrovoy-vselennoy>
22. *Clarke A.* Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn. London; New Delhi: SAGE Publications; Thousand Oaks, 2005. 365 p.
23. *Klus-Stańska D.* Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji // Studia Edukacyjne. 2016. Nr. 38. S. 7–20.
24. *Роботова А.С.* И снова... о научно-педагогических текстах // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 94–98.
25. *Рикёр П.* Повествовательная идентичность. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Rik/pov_ident.php
26. *Гумбрехт Х.У.* Ледяные объятия «научности», или Почему гуманитарным наукам предпочтительнее быть «Humanities and Arts» // Новое литературное обозрение. 2006. № 81. С. 201–226.

Статья поступила в редакцию 09.08.17.

Принята к публикации 03.09.17.

A “SEMIOLOGICAL TURN” IN PEDAGOGICAL SCIENCES

Alexander A. POLONNIKOV – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Center for the Development of Education Problems, e-mail: polonn@bsu.by

Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus

Address: 15-725, Moskovskaya Str., Minsk, 220050, Republic of Belarus

Abstract. The main issue discussed in the paper concerns the conditions and effects of reification (objectification) of the humanities realities produced by a scholarly-pedagogical text. A physicalist scholarly orientation towards realization of the “truth regime” is being considered as one of the main reifying conditions. Dereification is related to the “semiological turn” of the scholarly-pedagogical statement determined by self-referentiality of the scholarly-pedagogical language and communicative objectivization of its rhetorical forms. Another condition for dereification is a change of the scientificity image that educational sciences are oriented at.

Keywords: discourse, scholarly-pedagogical text, “truth regime”, reification, authorization, self-referentiality, rhetoric, multidimensionality, semiology

Cite as: Polonnikov, A.A. (2017). [A “Semiological Turn” in Pedagogical Sciences]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 47-57. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Bassegy, M. (1999). Case Study Research in Educational Settings. Buckingham: Open University Press, 192 p.
2. Berger, P., Luckmann, T. (1967). The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge. First Anchor Book Edition.
3. de Man, P. (1979). Allegories of Reading: Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke, and Proust. Yale University Press. 305 p.

4. Rorti, R. (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge University Press, 201 p.
5. Aristotel'. (2000). *Ritorika. Poebtika*. [Rhetoric, Poetics]. Moscow: Labirint Publ., 224 p. (In Russ.)
6. Polonnikov, A.A. (2013). [Iconic Transition: Alternatives and Choices in Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*= Higher Education in Russia. No. 6, p. 127-136. (In Russ., abstract in Eng.)
7. de Man, P. (1983). *Blindness and Insight: Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*. Routledge, 308 p.
8. Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 335 p.
9. Bart, R. (1994). *Izbrannye raboty. Semiotika. Poebtika*. [Selected Works. Semiotics. Poetics] Moscow: Progress; Unvers Publ., 616 p. (In Russ.)
10. Robotova, A.S. (2014). [Ambiguous Processes in Higher School Pedagogy]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*= Higher Education in Russia. No. 3, p. 47-54. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Kozhevnikova, M.N. (2014). [Language of Teaching]. *Voprosy obrazovaniya*. [Educational Studies]. No. 3, pp. 283-302. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Kraevskii, V.V. *Yazyk pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya* [Pedagogy Language in the Context of the Modern Scientific Knowledge]. Available at: www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1209. (In Russ.)
13. Serikov, V.V. (2016). [Methodological Reflection of Pedagogy: Regarding the Current Reading]. In: *Metodologiya nauchnogo issledovaniya v pedagogike* [Methodology of Scholarly Research: a Collective Monograph] / R.S. Boziev, V.K. Pichugina, V.V. Serikov (Eds). Moscow: Planeta Publ., pp. 10-19. (In Russ.)
14. Bieszczad, V. (2013). *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytey Jagelońskiego, 214 s. (In Polish)
15. Shchitsova, T. (2000). [Phenomenon of Education and Science of Education in E. Fink's Creative Activity]. *Topos*. [Topos]. No. 2, pp. 38-40. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Shklovskii, V. [Art as a Technique] In: *Opojaz. Materialy. Dokumenty. Publikatsii*. [Opoyaz: Materials, Documents, Publications]. Available at: <http://www.opojaz.ru/manifests/kakpriem.html> (In Russ.)
17. Robotova, A.S. (2016). [Scientific and Pedagogical Reviewing: Big Problems of a Small Genre]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8-9 (204), pp. 142-148. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Potebnya, A.A. (1993). *Mysl' i yazyk*. [Thought and Language]. Kiev: SINTO Publ., 192 p. (In Russ.)
19. Rikyor, P. (2006). *Memory, History, Forgetting*. The Univ. of Chicago Press, 642 p.
20. *Trebovaniya k nauchnoi stat'e VAK*. [Requirements to scholar papers of the Higher Attestation Commission]. Available at: <https://www.ru-science.com/ru/blog/publikaciya-nauchnyh-statej-vak/trebovaniya-k-nauchnoj-stat-e-vak>. (In Russ.)
21. *Rost ob'ema informatsii – realii tsifrovoi vselennoi*. [Growth of information volume: realities of the digital Universe]. Available at: <http://www.tsonline.ru/articles2/fix-corp/rost-obema-informatsii--realii-tsi-frovoy-vselennoy> (In Russ.)
22. Clarke, A. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory After the Postmodern Turn*. London; New Delhi: SAGE Publications; Thousand Oaks, 365 p.
23. Klus-Stańska, D. (2016). Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji. *Studia Edukacyjne*. No. 38, pp. 7-20. (In Polish)
24. Robotova, A.S. (2012). [And Again about Research and Educational Texts]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11, p. 94-98. (In Russ., abstract in Eng.)
25. Riker, P. *Narrative Identity*. Available at: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Rik/pov_ident.php (In Russ.)
26. Gumbrecht, H.U. (2006). *Ledyanye ob'yatiya «nauchnosti», ili Pochemu gumanitarnym naukam predpochtitel'nee byt' «Humanities and Arts»*. [The Cold Embrace of "Science", or: Why the Humanities Better Be "Humanities and Arts"]. *Novoe literaturnoe obozrenie* [New Literary Review]. No. 81, pp. 201-226. (In Russ.)

The paper was submitted 09.08.17.

Accepted for publication 03.09.17.

ЕЩЁ ОДИН ПОВОРОТ... (ОТВЕТ А.А. ПОЛОННИКОВУ)

РОБОТОВА Алевтина Сергеевна – д-р пед. наук, проф., кафедра педагогики.

E-mail: asrobotova@yandex.ru

РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Адрес: 191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48, корп. 11

Аннотация. Текст построен как полемическое размышление, как отклик на статью А.А. Полонникова о сложных взаимоотношениях между системой языка педагогических наук и её отражением в педагогической действительности.

Ключевые слова: дискутирование, семиологический поворот, языковой и внеязыковой кризис

Для цитирования: Роботова А.С. Ещё один поворот ... (Ответ А.А. Полонникову) // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 58-63.

Да... Нелёгкая это задача – включиться в дискуссию с оппонентом на страницах журнала. Почему? Устный диспут очень многим отличается от письменного. В самом деле: в личной полемике можно сразу подправить высказанную мысль, неудачное её оформление; внести уточнение, ответить на прозвучавшую с места реплику, потом снова взять слово и сделать своё выступление более завершённым и ясным. А критический дискурс в журнале – совсем другая история. Всё время должен помнить, что твои критические размышления, полемические приёмы в печатном тексте не могут быть использованы во всей полноте (критика, опровержение, сарказм, ирония, выделение нарушений логики рассуждений и т.д.). Текст оппонента содержит обычно несколько вопросов и проблем, на которые хотелось бы ответить, но, увы, объём ответного текста тебя ограничивает. Снова перечитала редакционное вступление к новой рубрике журнала (Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 24–25), где поставлено много вопросов, на которые, очевидно, отзовутся многие читатели журнала. Там же опубликована статья А.А. Полонникова «Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность» [1], откликом на которую и стала моя статья «Педагогический оптимист

или педагогический пессимист: кто я?», размещённая в данном номере журнала.

Я должна ответить на ряд вопросов, которые поставил передо мной и читателями А.А. Полонников в своей новой статье «Семиологический поворот в педагогических науках». Перечитывая её не раз и не два, я чувствовала, как нарастает моя критическая рефлексия. Она началась с названия статьи, ключевым словом которого является слово **поворот**. Во всех словарях его значение истолковано как «полное изменение в развитии чего-л., перелом. П. судьбы». Поскольку он (поворот) относится к педагогическим наукам, это вызвало у меня ощущение тревоги, ожидание какой-то неясной изменчивости. Это чувство навяло много воспоминаний о поворотах в профессиональной судьбе и педагогической деятельности. Поступив на факультет русского языка и литературы, я вдруг оказалась на историко-филологическом факультете с заданной свыше задачей стать «учителем широкого профиля» (1959). Однако этот «поворот», как всегда, был недолгим, и высшее педагогическое образование стало плавно возвращаться к узкой специализации. Таких поворотов на моём профессиональном пути было немало, а ведь все они были означены с помощью педагогических понятий, терминов, концептов... Язык

предвосхищал новый поворот, появлялась новая подсистема языка, его описывающая.

Вторая статья А.А. Полонникова содержит немало сложных для восприятия и понимания вопросов и терминов, которые совсем *неочевидно* вписываются в научно-педагогический контекст. Ответить на многие из вопросов я не смогу, повторив слова моего оппонента о том, что следующий далее текст содержит «ряд недоговорок, невольных упрощений, неэксплицированных контекстов», обусловленных целым рядом обстоятельств. Именно об этом я предупреждаю своего критика и читателей. И первое предупреждение – о том, что вряд ли можно *педагогически точно* раскрыть смысл названия статьи Александра Андреевича: он многим будет не совсем понятен, особенно словосочетание *семиологический поворот*¹. Сегодня говорят об антропологическом, лингвистическом, семиотическом, иконическом, визуальном повороте. И, кажется, в меньшей степени – о семиологическом, который почти во всех запросах сопоставляется с семиотическим, а иногда трактуется как его аспект. Разумеется, можно воспользоваться различными научными источниками, но когда с самого начала возникает некоторое препятствие для понимания смысла, это вызывает противоречивые чувства. Неполное понимание смысла ключевых понятий рождает ощущение пессимизма, тревожности и чувство недостатка знаний, снижает критицизм мышления. Все эти чувства во многом исчезали по мере знакомства с работами учёных: Ю.С. Степанова [2], А.А. Уфимцевой [3], У. Эко [4]. Я не могу точно интерпретировать смысл названия статьи А.А. Полонникова, но, читая работы по семиотике и семиологии, сделала вывод, возможно, и не соответствующий взглядам своего критика. Я воспринимаю «поворот» как разрушение языковой системы отдельно

взятой науки, как трансформацию этой системы, влияющей на внеязыковые явления, отсутствие в педагогических исследованиях точных определений, что порождает двусмысленность терминов, немотивированный перенос слов, значений, понятий из одной науки в другую. И в этом отношении я пессимист. Былая терминологическая строгость педагогических работ всё более исчезает, а освободившиеся места занимают новые понятия и слова.

Заинтересовалась давно защищённой докторской диссертацией о генезисе педагогического сознания (возник и личный интерес: как моё обыденное сознание трансформируется в научное). Оказывается, автором работы использован многомерный *голографический анализ*. Может, это и есть начало семиологического поворота? Вместе с тем я, противореча вышеприведённым высказываниям, понимаю, что языковое существование может самым активным образом влиять на процессы педагогической действительности. Как это происходит? Почему слова оказываются иногда сильнее логики, здравого смысла? К сожалению, у нас педагогические науки выпадают из сферы лингвистических исследований. И проблема взаимоотношений языка, дискурса, их влияния на большие и малые повороты в науке почти не рассматривается. Поэтому опыт А.А. Полонникова расцениваю как движение в осмыслении важной проблемы.

Нарушая логику внутреннего диалога с А.А. Полонниковым, сразу попытаюсь ответить на первый вопрос, который звучит в его статье. Как я воспринимаю гуманитарный кризис, коснувшийся и педагогики? Для меня это и внеязыковое, и языковое явление. Технологизация образования, иногда педагогически не продуманная, исчезновение из теории педагогики некоторых значимых разделов и сегментов педагогического знания (о методологии педагогики, о новых методах исследования, о мировоззрении, семейном воспитании, о ранее существовавших педагогических теориях и концепциях,

¹ Такой ожидаемой могла быть ссылка на определение этого понятия, уж точно нечасто встречающееся в педагогических науках...

об изменившемся поколении учащихся и учителей) – эти явления, вопреки словесным декларациям и заверениям, говорят о снижении научного потенциала педагогического знания, об уменьшении его влияния на образовательную практику, о некоторых пустотах, образовавшихся в педагогических науках. Но одновременно в педагогике явно обнаруживаются признаки языкового кризиса. Из наших учебников педагогики исчезает педагогическая повседневность, взамен появляется избыточно управляемая педагогическая действительность, описанная обобщёнными понятиями и концептами. Поэтому я бы не решилась выделить доминанту во внеязыковом и языковом кризисе. Они взаимосвязаны. Сошлюсь на авторитет Ю. Кристевой: «текст обретает двоякое место в порождающей его реальности – в материи языка и в социальной истории; он становится частью общего процесса материального и исторического изменения, если только не ограничивается – в качестве означаемого – описанием самого себя или не погружается в субъективистские фантазмы... Иными словами, текст – это не коммуникативная речь, кодифицированная в грамматике; он не ограничивается тем, что просто *репрезентирует* – *обозначает* – реальную действительность. Когда он что-то обозначает, он вызывает эффект смещения в том, что он же и репрезентирует, и тем самым участвует в движении и преобразовании реальности, которую он застаёт в данный момент в ее незамкнутости» [5, с. 35].

* * *

Внесу некоторую ясность в свои следующие размышления. Согласно с тем, что многие вопросы развития образования касаются не только тех, кто напрямую занимается педагогикой, но и тех, кто включён в образовательные отношения и образовательные действия. Поэтому вопросы трансформации педагогического знания, анализ эффектов модернизации и имплантации новшеств, изменения в образовательном ареале пе-

дагогики могут интересовать многих. Одна из ключевых задач развития современного педагогического знания – прийти к взаимопониманию по очень многим вопросам. Сейчас в педагогику «вторгаются» представители многих областей знания и сферы искусства со своей терминологией, своими трактовками, идеями и проектами. Это вызывает противоречивые чувства: от глухого раздражения до неприятия новшеств. Но, с другой стороны, нельзя отрицать и мысли И. Пригожина о порядке и беспорядке, о нарушении принципа детерминизма: «И нет, поэтому, ничего удивительного в том, что новые вопросы, влияющие в науку свежие силы, часто исходят из традиций вопрошания, коренящихся в совсем иных культурах. А тот факт, что сегодня самые разные культурные образования принимают участие в развитии научной культуры, является для нас источником новых надежд. Мы верим – будут сформулированы иные вопросы, ведущие к новым направлениям научной деятельности» [6]. Именно непедagogические науки нередко задают вопрошание, ответ на которое нужно найти всем сообща. И тут я оптимист.

Из всех вопросов, которые заинтересовали Александра Андреевича в моей статье, я остановлюсь снова на системе педагогического языка, тем более что к этой проблеме я обращалась не раз. Название моего отклика на первую статью А.А. Полонникова («Педагогический оптимист или педагогический пессимист: кто я?») говорит о ситуации познавательной неопределённости и языковой нестабильности, в которой оказались и педагоги-учёные, и педагоги-практики, и все, кто занимается образовательными отношениями. Двойственность положения вузовских преподавателей, которые связаны и с теоретическими исследованиями, и с образовательной практикой, во многом влияет на противоречивость современной педагогической системы языка. Прежде всего, мы вынуждены отвечать на социальные вызовы действительности, на социальный заказ образовательной практики. И успешное ре-

шение хотя бы некоторых проблем вселяет в исследователей оптимизм, который отражается на словотворчестве современных учёных, изобретении обозначений тому новому, которое удалось как будто установить. Считаю, что именно это уводит часть исследователей от фиксации и анализа неудач, совершённых ошибок, от понимания причин нелинейного развития исследовательской деятельности. На это влияет также всё возрастающее несоответствие методов педагогического исследования уровню современной методологии науки.

Кроме того, эти процессы усиливаются насыщением педагогики невидимыми, неосознаваемыми сущностями – такими, как *целостность, приобщение, пространство, поликультурность, мобильность, образовательная траектория, влияние, холизм*, и многими-многими другими. В постмодернизме эти явления, наверное, и названы реификацией – овеществлением, опредмечиванием, наделением субстанциональной сущностью. Эти последние – невидимые сущности – становятся серьёзным препятствием для развития языка педагогики как системы. Несмотря на стремление исследователей их «овеществить» посредством наукообразных критериев и приземлённых проявлений (показателей), такие понятия не становятся органическим элементом языка науки, способствующим её динамическому развитию. Сразу скажу, что произвольное «опредмечивание» иногда просто затемняет смысл педагогических явлений, процессов, событий. Вот фрагмент одного исследования: «...оптимизационное моделирование профессиональной подготовки студента есть многомерный феномен, проявляющийся как универсальное средство системного познания и системного преобразования личности, способствует реализации образовательных стандартов нового поколения, служит основой для проектирования моделей образовательного процесса в вузе с учетом критерия оптимальности, обеспечивает формирование профессиональной компе-

тентности будущего специалиста в условиях эффективного использования образовательных ресурсов вуза». Субстанциональная сущность «многомерного феномена» так «опредмечена», что понять её без распределения последствий и результатов невозможно. И думаешь: что это за уникальный феномен, который способен решить столько педагогических проблем? Здесь явно наблюдается приписывание самостоятельного бытия тому, что является лишь свойством, отношением.

Мы редко говорим о жизнеспособности новых понятий, не проводим дискурс-анализ работ по педагогике. Объём терминологии разрастается, но бывает почти невозможно установить иерархию понятий, их взаимосвязи, смысловые ряды. Сложившиеся стереотипы исследований по педагогике лишены конкретики, образов, живых картин школьной или вузовской жизни, диалогов, воспроизведения речевых ситуаций и речевого поведения, описания переживаний, настроения, проявления смыслов человека. Феноменология педагогики часто становится лишь эпизодом в исследовании, и читатель оказывается в окружении исключительно теоретических идей, образов, проектов, расчудочных описаний, в которых причудливо соединяются различные сегменты гуманитарных дисциплин. При этом авторы вводят такое количество терминологии, что понять смысл ключевого понятия или ключевой проблемы просто невозможно.

Средством преодоления кризисных явлений могло бы стать усиление внимания педагогов к феноменологии. Об этом я уже писала [7]. Обращу внимание на статью В.П. Зелеевой «Педагогическая феноменология: возвращение и новые смыслы» [8]. Уменьшение феноменологических описаний снижает саму возможность диалога читателя с исследователем, полемического отношения к тексту или дискурсу. А ведь именно это могло бы усилить гуманитарный поворот в образовании и педагогических науках. Каким «поворотом» можно объяснить вот

такое определение: «интеграцию целесообразно рассматривать как неограниченное поле действия, включающее как собственно информацию, так и навыки, умения, знания, виды образования и т.д. Интеграция понимается как своего рода “проникающая радиация”, охватывающая все области учебной и педагогической деятельности по горизонтали и вертикали непрерывного образования личности». Как много здесь всего, что затемняет истинный смысл интеграции!

Во второй части статьи А.А. Полонникова меня, разумеется, больше всего заинтересовал вопрос о том, как добиться торможения реификационных эффектов: «Такого рода перемещение – как на уровне языковых элементов, так и на уровне системы педагогического языка – при всей его сложности не требует глубинной реформы образования, а значит, может быть осуществлено в значительной степени уже сегодня. В практико-педагогическом плане, например, это соотносится с особым построением высказывания и образовательной коммуникации, в которых конструктивная роль обозначаемого проявлялась бы в максимальной степени. В этом, по моему мнению, и должна заключаться разработка одного из направлений критической педагогики» (с. 49). Всё-таки выражу несогласие со своим оппонентом. Вряд ли особое построение высказывания, перемещение языковых элементов может быть осуществлено быстро и конструктивно. Да, язык активен – он может укреплять консервативные традиции и может прокладывать конструктивные направления развития. Но, Андрей Александрович, ведь для этого нужна и педагогическая, и лингвистическая образованность пишущих, разрабатывающих новые идеи и концепции, ведущая к позитивному реформированию, устранению устаревших стереотипов деятельности, стереотипов педагогического языка, в котором возникло немало пустот и неясностей, что активизирует процессы реификации. Меня смущает кажущаяся простота предлагаемого решения и те задачи, которые она может решить. Я пере-

читала М.А. Гаспарова и хочу напомнить его мысль: «...каждое новое соположение знакомых нам языковых фрагментов, которые мы пытаемся составить вместе, выдвигает новые проблемы и новые возможности их варьирования и контаминации; каждое изменение предмета мысли, эмоционального тона, жанровой и стилевой атмосферы меняет представления о том, какие из этих контаминаций и сращений являются приемлемыми, какие ведут к удовлетворительным или неудовлетворительным результатам. Феномен, который можно назвать “владением” языком, состоит в способности относительно успешно ориентироваться в напластованиях разнородных компонентов и их непрерывных пластических изменениях, в бесчисленных переплетениях аллюзионных, эмотивных, жанровых силовых линий, – ориентироваться так, чтобы создавать более или менее успешные языковые произведения, в которых и мы сами, и наш адресат (непосредственный либо подразумеваемый) могли бы распознать нечто, соответствующее той мысли, которую мы хотели сформулировать и передать: соответствующее в достаточной степени, чтобы между нами могло возникнуть ощущение языкового контакта и обмена» [9, с. 8].

Р. С. Я не смогла ответить на все поставленные передо мной вопросы, и вопросы, обусловленные самим текстом А.А. Полонникова. Некоторые из них требуют не кратковременных размышлений, обращения к научной литературе и особого настроения, которое возникает, когда ты погружаешься в педагогическую повседневность. В целом же я благодарна автору за постановку сложных вопросов, которые побуждают к напряжённой работе мысли и без решения которых трудно воспитать в исследователе-педагоге дискурсивную ответственность.

Литература

1. Полонников А.А. Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 26–35.

2. Семиотика: Антология (Сост. Ю.С. Степанов). М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. 702 с.
3. Уфимцева А.А. Лексическое значение (Принцип семиологического описания лексики). М.: Наука, 1986. 240 с.
4. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб.: Петрополис, 1998. 432 с.
5. Кристева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики / Пер. с франц. М.: РОССПЭН, 2004. 656 с.
6. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991. № 6. С. 46–57.
7. Роботова А.С. Преподаватель-гуманитарий в режиме e-Learning: «волнения души» // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 43–51.
8. Зелеева В.П. Педагогическая феноменология: возвращение и новые смыслы // Образование и саморазвитие. 2010. № 5.
9. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.

Статья поступила в редакцию 26.08.17.

Принята к публикации 03.09.17.

ANOTHER TWIST... THE ANSWER TO A. POLONNIKOV

ROBOTOVA Alevtina S. – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., the Department of education, e-mail: asrobotova@yandex.ru

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

Address: 48, Moika river embankment., St. Petersburg, 191186, Russian Federation

Abstract. The paper is constructed as a polemical reflection, as a response to A.A. Polonnikov's article about the complex relationships between the language system of pedagogical sciences and its reflection in the image of pedagogical reality.

Keywords: dispute, semiological turn, linguistic and extralinguistic crisis

Cite as: Robotova, A.S. (2017). [Another Twist ... The Answer to A. Polonnikov]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 58-63. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Polonnikov, A.A. (2017). [The Modern Educational Situation: Descriptive Approaches and Discursive Responsibility]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2 (209), pp. 26-35. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Stepanov, Yu.S. (Ed.). (2001). *Semiotika: Antologiya* [Semiotics: Anthology]. Moscow: Akademicheskii projekt, Eraterinburg: Delovaya kniga Publ. 702 p. (In Russ.)
3. Ufimtseva, A. (1986). *Leksicheskoe znachenie (Printsip semiologicheskogo opisaniya leksiki)* [Lexical Meaning (Principle of Lexis Semiological Description)]. Moscow: Nauka Publ. 240 p. (In Russ.)
4. Eco, U. (1998). *Otsutstvuyushchaya struktura. Vvedenie v semiologiyu* [The Absent Structure. Introduction to Semiotics]. St. Petersburg: Petropolis Publ., 432 p. (In Russ.)
5. Kristeva, Ju. (2004). *Izbrannie trudi: Razrushenie poetiki*. [Selected Works: The Destruction of Poetics]. Transl. from French. Moscow: ROSSPEN Publ., 656 p. (In Russ.)
6. Prigozhin, I. (1991). [Philosophy of Instability]. *Voprosi filosofii* [Issues of Philosophy]. No. 6, pp. 46-57. (In Russ.)
7. Robotova, A.S. (2017). [Humanities Lecturer in e-Learning Mode: “Soul Excitement”]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3 (210), pp. 43-51. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Zeleeva, V. (2010). [Pedagogical Phenomenology: Return and New Meanings]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and Self-development]. No. 5, pp. 56-61. (In Russ.)
9. Gasparov, B.M. (1996). *Yazyk, pamyat, obraz. Lingvistika yazykovogo suschestvovaniya*. [Language, Memory, Image. Linguistics of Language Existence]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ. 352 p. (In Russ.)

The paper was submitted 26.08.17.

Accepted for publication 03.09.17.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

«ФИЛОСОФИЯ» КАК УЧЕБНЫЙ КУРС: СМЕНА КОНЦЕПТА

КАРЕЛИН Владислав Михайлович – канд. филос. наук, доцент. E-mail: phizika@mail.ru

КУЗНЕЦОВА Наталия Ивановна – д-р филос. наук, проф. E-mail: car-car@inbox.ru

Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия

Адрес: 125993, Москва, Миусская площадь, д. 6

ГРИФЦОВА Ирина Николаевна – д-р филос. наук, проф., зав. кафедрой философии. E-mail: grif811l@yandex.ru

Московский педагогический государственный университет, Институт социально-гуманитарного образования, Москва, Россия

Адрес: 119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы смены концептуальных оснований в преподавании курса философии. Предложенные тематические ориентиры разработаны в рамках реализации госзадания по подготовке соответствующей концепции и примерной рабочей программы дисциплины для студентов нефилософских гуманитарных специальностей бакалавриата.

Ключевые слова: философия как учебный курс, бакалавриат, базовый курс философии, преподавание философии, аспекты содержания философского курса, разделы курса философии

Для цитирования: Карелин В.М., Кузнецова Н.И., Грифцова И.Н. «Философия» как учебный курс: смена концепта // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 64-74.

Специфика педагогической ситуации

В настоящее время не существует целостного образа философии в плане её преподавания в качестве самостоятельного общеобразовательного курса. Между тем «Философия» непременно присутствует в статусе дисциплины базовой части учебного плана для всех студентов – и гуманитарных, и естественнонаучных, и технических направлений высшего образования. Плохо это или хорошо? Не стоит торопиться с решительной позитивной или негативной оценкой такой ситуации.

Содержание курса философии для бакалавров любых специальностей традиционно строится по усмотрению кафедры или преподавателя на основе выбора ряда стратегий.

Первая стратегия, в настоящее время наиболее привычная и распространенная, – *историко-философская*; её главная задача – дать предельно широкую ретроспективу философских идей, существовавших в

истории в их взаимной связи и преемственности (или просто в порядковой последовательности). Стратегия простая и понятная – как для преподавателя, так и для студента; как по содержанию, так и по форме. Цель, которую можно найти у такого подхода, – сформировать широкую философскую эрудированность – обладает несомненной ценностью, но сама по себе не предполагает ни применения полученных знаний, ни развития познавательных компетенций. Конечно, всё это названной целью не отрицается, но ни явно, ни имплицитно в её внутреннюю структуру не входит.

Вторая стратегия – *проблемно-ориентированная*; её главная задача – познакомить студента с проблемами, ставившимися философами, с самой спецификой философских проблем и вопросов, с подходами к решению таких проблем. Дизайн философского курса, устроенного таким способом, предполагает проблемную ориентированность мыш-

ления даже в плане простого запоминания: студент постигает, что философия – это не череда сменявшихся и изменявшихся абстрактных сюжетов, а область дискуссий и проблем. Не вызывает сомнения, что переход самого студента к активно-деятельностному применению получаемых в таком случае философских знаний, не составит большого труда (даже в том случае, если преподавание прямо не нацелено на применение активных и интерактивных методов обучения). В этом отношении вторая стратегия заметно выигрывает по сравнению с первой, которая в наиболее последовательной и утрированной своей реализации показывает «философию без актуальных проблем». Подчеркивая достоинства такого способа преподавания, М.А. Розов выразительно писал: «Курс философии в вузе не должен быть ни сокращённым вариантом, ни тем более конспектом программы философского факультета университета. В такой же степени мы не пытаемся ознакомить, например, инженера со всеми разделами современной математики. Мы должны показать студенту, зачем ему нужна философия и как ею пользоваться. Конечно, мне можно возразить, сказав, что к преподаванию философии не следует подходить утилитарно, что философия – это необходимый элемент общей культуры, что иметь представление о развитии философских идей так же важно, как прочесть “Войну и мир” А.Н. Толстого... Я с этим согласен. Суть, однако, в том, что изложение идей великих мыслителей прошлого вне контекста современных проблем студенты воспринимают чаще всего как своеобразные сказки: да, когда-то так думали, но это было давно и неверно» [1, с.21].

Третья стратегия встречается нечасто, она устроена довольно специфично, её можно назвать *монопроблемной*: в центре такого учебного философского курса находится проблема (чаще всего одна) или концепт, с опорой на которую подается практически любая тема курса. Причин для такой стратегии немало: это и верность политике кафе-

дры или факультета (особенно в тех случаях, когда учебные программы разрабатываются в соответствии с требованиями конкретной администрации) или вообще «современной политике». До сих пор существует немало преподавателей, как правило, «старой закалки», для которых всякая философская тема выступает исключительно как очередная битва на арене вековой борьбы материализма и идеализма или метафизического и диалектического мышления. Многие современные философские взгляды и концепции они могут всерьёз клеймить как «буржуазные» или «буржуазно-либеральные» – и в своих учебно-методических материалах, и в устных лекциях. Стихийный выбор именно такой стратегии возможен в силу недостаточного опыта у начинающего преподавателя, который пока слабо владеет многокрасочной палитрой философских проблем, или по причине чрезмерной увлеченности определённой темой, которую, он, например, разрабатывает в своей диссертации. Не последнюю роль могут играть персональные научные (зачастую и откровенно конфессиональные) предпочтения преподавателя, обычно хорошо заметные «стороннему наблюдателю».

Вдобавок к этим условно обозначенным стратегиям можно привести множество вариантов их смешения. В числе же названных, как нам представляется, следует отдать предпочтение второй – ориентированной на философские проблемы и их обсуждение. Следование ей позволяет не только что-то узнать, но и овладеть компетенциями критического мышления, представить себе философию как важный источник познавательных средств, играющий огромную роль в анализе феноменов кризисной современности, которые сейчас о себе заявляют не как «факты», требующие знания и узнавания, а как «проблемы», требующие понимания и анализа. Вместе с тем мы признаём, что такая стратегия – не панацея, да и у других названных стратегий тоже есть свои достоинства. В связи с этим представляется

необходимой не столько разработка «стратегической идеологии» базового философского образования, сколько определение «матричной структуры», ключевых аспектов его содержания, в разной мере значимых для каждой темы общеобразовательного курса.

Отметим ещё одно обстоятельство, которое требуется учитывать в практике преподавания философии. Хотя мы говорим о необходимости в конечном счёте формирования критического мышления, но, по сути, должны вести речь и о борьбе с навыками оценочного суждения, что особенно актуально для студентов – недавних школьников. Что мы имеем в виду? Е.В. Брызгалина так описывает отмеченную ситуацию: «Вчерашние школьники готовы подробно описать собственные мысли “по поводу”, часто крайне далеко отстоящие от замысла автора, оценить поступки героев в основном с позиций сегодняшнего дня. Но они не подготовлены и не готовы провести литературоведческий анализ произведения с опорой на текст и авторские идеи. Неслучайно на разных ступенях образования начинает преобладать такой жанр письменных работ, как эссе <...>. Свободный жанр эссе призван зафиксировать субъективные соображения по некоему поводу, он не претендует на системную или исчерпывающую трактовку предмета. Целью этого вида работ для школьника и студента является развитие самостоятельного творческого мышления и навыка письменного изложения собственных мыслей. Использование концепций и аналитического инструментария, предполагающегося рамками темы, не имеет решающего значения в сравнении с авторской позицией по поставленной проблеме» [2, с. 11–12]. Безусловно, если не принимать никаких мер по расшатыванию инфантильной «оценочной позиции», а, напротив, поощрять предьявление так называемого «собственного мнения», то в результате начнется быстрое строительство ситуативно-обывательского, если так можно выразиться, мировоззрения.

Если начать в очередной раз *ab ovo*, то есть попытаться сформулировать общую за-

дачу базового курса «Философия» для тех, кто вовсе не собирается стать философом, следует исходить из следующего постулата. Чтобы действительно принести интеллектуальную пользу студентам различных специальностей, современный общий курс философии должен информировать не только о множестве философских персоналий и понятий, но, наравне с демонстрацией исторического многообразия форм мысли, способствовать стремлению к разностороннему анализу явлений современной реальности. Конечной целью должна стать ориентирующая помощь в понимании сложности мира, «в котором мы живём».

В силу этого предметом философии с чисто дидактической стороны должно стать рассмотрение практик мышления в их многообразии, ориентированное на выявление соответствующих эвристических стратегий и анализ их возможностей в плане применимости к соответствующим классам проблем современного мира.

Аспекты содержания философского курса

Как же добиться реализации поставленной задачи? Попытаемся перечислить основные содержательные параметры предлагаемой «стратегической матрицы» будущего курса философии. Каждый преподаватель, что очень важно отметить в рамках требований педагогики высшей школы, мог бы *по-своему* выстраивать освещение тех или иных аспектов содержания. И всё же можно утверждать, что изложение любых философских проблем должно быть *поликонтекстуальным*. Можно выделить и подчеркнуть наличие шести необходимых разворотов преподавания или, иными словами, шести аспектов, которые должны присутствовать при изложении любых тем курса: *всемирно-исторический; историко-философский; социокультурный; общественно-политический; активно-исследовательский (критический); обзор социогуманитарных проблем современности.*

Поясним сказанное. С нашей точки зрения, красивое изложение любой философ-

ской проблемы (даже если она сформулирована в Античности или в Средние века) должно включать в рассказ о ней несколько контекстов. *Всемирно-исторический* предполагает «размещение» проблемы на оси исторического времени и соответствующей региональной обстановки с учетом по мере необходимости, скажем, особенностей физико-географических, ландшафтных, климатических условий. Интереснейшие соображения в связи с такими «земными обстоятельствами» высказывала в своё время Н.И. Басовская [3]. Иными словами, в целях демонстрации данного контекста целесообразно использовать историческую географическую карту, которая позволяет указать фактуальное время и место действия данной «пьесы». *Историко-философский* контекст позволит познакомиться с «действующими лицами»: вспомнить предшественников, авторов и современников выдвинутой идеи, показать её восприятие в историческом интеллектуальном ракурсе, специфику дискуссий того времени. *Социокультурный* контекст – это демонстрация «вызовов» той или иной эпохи, связанных со спецификой «момента» происходящего, особенностями её культурных ресурсов. *Общественно-политический* контекст предполагает фокусировку внимания на повседневности социальной жизни, возможностях соответствующих социальных институтов, состоянии правящей элиты и «жизненного мира» обывателей.

Особого внимания требуют пятый и шестой аспекты содержания философского курса. Дело в том, что фактуально-историческое знание, которое предьявлялось в рамках четырёх перечисленных контекстов, представляет только часть дисциплинарной реальности. Это – фундамент, без которого невозможно развитие когнитивных навыков и личностных качеств студентов, но только фундамент.

Эффективное современное мышление определяется как критическое мышление. Критичность следует понимать как особую

практику, технику разбора и рассуждения (от греч. *κριτική τέχνη*). Развитие современного критического мышления – это формирование навыков разностороннего рассмотрения предмета, сопряжённого с возможностью (а порой и необходимостью) смены позиции анализа. Точно так же необходимо разбирать со студентами проблему «рамок» проводимой аналитики, демонстрируя таким образом, что искусство критического мышления – это ещё и искусство контекстуализации, т.е. определения исторической обусловленности изучаемого предмета, а также исходной позиции и границ собственного исследования. Таков *активно-исследовательский* (критический) аспект философского курса. Добавим к этому, что обучающийся в вузе специалист должен быть готов в будущем к работам междисциплинарного и трансдисциплинарного характера. Развитие навыков критического мышления через «философский тренинг» способно обеспечить подключение к трансдисциплинарному аналитическому тренду, необходимость которого убедительно продемонстрирована отечественными научными работами последних лет [4; 5], хотя в принципе он был задан ещё в начале 1970-х гг. [6].

И наконец – обращение к тому, что мы назвали выше *социогуманитарными проблемами современности*. Данный контекст предполагает принципиальный отказ от всякой историчности и демонстрацию того, что навыки философского анализа позволяют ориентироваться (по крайней мере, дают язык) в специфике «текущего момента». Идёт ли речь о справедливом устройстве государства, способе образования общих понятий, проблеме «первичных» и «вторичных» качеств и тому подобное – без «помощи» Платона и Аристотеля, средневековых номиналистов и реалистов, Локка, Демокрита и Декарта тут не обойтись.

Говоря о развитии гуманистического мировоззрения, столь необходимого в настоящее время, невозможно обойтись только изложением теорий морали и нравственности.

Эта проблематика всплывает и при знакомстве с традиционными проблемами гносеологии и философии науки. Жесткая институциональная связь вопросов теоретического содержания и социального содержания была достаточно ярко продемонстрирована ещё Т. Куном в его концепции научного сообщества [7]. Динамику ценностно-социальной детерминации познания, в том числе рационально-научного, в особенности в настоящее время, весьма содержательно проанализировал В.С. Степин [8]. В целом ряде его работ развита проблематика человекообразности в современной науке (далеко не только гуманитарной), сопряжённая с включением широкого спектра ценностей – не только научных, но и правовых, религиозных, общечеловеческих установок – в нормативную структуру исследования. Не последнее место в данной проблематике принадлежит и связи гуманитарно-ценностных вопросов с политическими в свете очевидного пересечения областей научных исследований и принятия политических решений в сфере, скажем, глобальных проблем, включая учёт антропологических факторов, негативных экологических эффектов, экономических кризисов, угроз терроризма и др. В настоящее время актуализируется множество вопросов ценностного характера, которые еще не так давно могли восприниматься как научно-фантастические выдумки. К примеру, возникает острый запрос на философское исследование такого феномена, как NBICs-конвергенция (технологическое слияние nano-, био-, информационных и когнитивных наук) [9; 10]. Современные технологии порождают целый комплекс неожиданных и зачастую неблагоприятных последствий. Это, в частности, проект создания «улучшенного человека» (трансгуманизм), киборгов и тому подобное. В связи с обсуждением таких казусов у студента непременно должно быть актуализировано критическое мышление, позволяющее чётко отделять научное содержание проблемы от псевдонаучных домыслов, реальность от утопий. Значение специали-

стов, обладающими навыками гуманитарной экспертизы (не обязательно философов), в различных областях современной социокультурной практики становится всё более и более существенным.

Если функционально сгруппировать аспекты курса философии, то можно заметить, что первый и второй – это методические аспекты, способствующие пониманию вопроса, как подходить к философским проблемам и концепциям; третий и четвёртый – социо-контекстуальные, позволяющие понять значение философских проблем для культуры и общества; пятый и шестой – прагматические, направленные на развитие познавательных навыков молодого человека, его адаптацию к контексту сложных вызовов современного мира. Сами же проблемы философии содержательно представлены разделами и их темами (о чём речь пойдет ниже). Предлагаемые здесь аспекты указывают на те стороны рассмотрения, которые значимы не только для усвоения философских знаний, но и для активного их осознания и интериоризации как ценностных ориентиров, необходимых для жизни в условиях нашего мира «текущей современности» (по выражению Зигмунта Баумана [11]) и «общества риска» (тезис Ульриха Бека [12]).

Выделенные аспекты и соответствующая им структура содержания разделов представляют собой удобное аналитическое допущение, которое не требует жёсткого прямого применения. Хотя границы аспектов выглядят довольно чёткими, между ними должны быть установлены тесные содержательные взаимосвязи.

Новый концепт:

пояснение тематических ориентиров

Обсудим теперь, каким же образом нам представляется выстраивание общеобразовательного курса философии в свете вышесказанного. Попробуем сформулировать наши соображения относительно преподавания такого курса для бакалавров, обучающихся по специальностям «Гуманитарные науки».

Предлагаемая нами программа ориентирована на современные требования к профессионалам в области социально-гуманитарного знания. Она принципиальным образом ориентирована на общекультурную подготовку, позволяющую выпускнику ориентироваться в ключевых вопросах философских дисциплин, применять полученные знания в междисциплинарных и трансдисциплинарных исследованиях, а также адаптировать аналитический инструментарий к анализируемым проблемам в соответствии с получаемыми навыками критического мышления. Лекционная часть дисциплины должна носить проблемный характер с обязательным включением элементов интерактивности. Семинарские занятия предполагают использование форм, максимально включающих студентов в интерактивный процесс взаимодействия и выработку навыков совместной проектной деятельности.

Философии принадлежит огромная роль в развитии личности – как в плане социализации, так и приобретения студентом опыта определения собственных познавательных позиций и освоения различных эвристических средств. В профессиональном направлении этому соответствует освоение научных фактов, мыслительных стратегий анализа, но важнее всего – опыт активного их применения, выработки самостоятельных средств анализа и аргументации, выбора их оснований.

Структура дисциплины, на наш взгляд, должна быть представлена в четырёх фундаментальных разделах:

- 1) Предмет философии как проблема. Многообразие современных философских практик;
- 2) Философия познания;
- 3) Проблема человека в философии (философская антропология);
- 4) Социальная философия.

Эффективное современное мышление следует понимать как особую практику, технику разбора и рассуждения; оно требует, как уже говорилось, умений разносторонне-

го рассмотрения предмета, предполагающего возможность (а порой и необходимость) смены позиции анализа. Речь идёт о том, чтобы готовить студента к развитию активно-исследовательских профессиональных качеств высокого уровня. Критический аспект позволяет сформировать у студента навыки целеполагания и проектной деятельности, которая необходима для приобретения исследовательских компетенций в собственной научной деятельности на уровне бакалавриата с дальнейшим вектором его совершенствования в магистратуре и аспирантуре. В связи с этим можно говорить о реализации *воспитательного значения философии в широком смысле слова*, состоящего в развитии критического мышления как необходимого свойства достоинства личности и гражданина, ответственного за развитие современного ему общества.

Базовыми для освоения учащимися дисциплины «Философия» являются знания, умения, способы деятельности и установки, полученные в учебных заведениях среднего и среднего специального образования в процессе изучения таких предметов, как «История», «Обществознание». Дисциплина «Философия» может быть предшествующей для дисциплин профессионального гуманитарного цикла, требующих методологической и мировоззренческой культуры. Учебный курс «Философия» также даёт базовые знания для дальнейшего обучения бакалавра в магистратуре и аспирантуре (в частности, при подготовке к вступительному экзамену по философии в аспирантуру, а также при изучении дисциплины кандидатского минимума «История и философия науки»).

Общая трудоёмкость дисциплины, на наш взгляд, составит не менее 6 зачетных единиц. Целью курса, повторимся, является развитие навыков самостоятельного активного анализа социально-гуманитарных проблем на основе критического мышления и выработка проблемно-аналитической позиции студента в исследованиях, проектировании, мировоззрении.

Принципиально новый акцент первого раздела – «Многообразие философских практик». Речь идёт о том, чтобы, отказавшись от привычного определения предмета философии или её «основного вопроса» (каков бы ни был предлагаемый преподавателем ответ), представить студенту совокупную картину многообразия современных философских течений. Конечно, необходимо набросать какую-то историческую картину возникновения философии в Античности, представить первые философские вопросы, характерные для древнегреческого мышления, – в частности, отделить «мудреца» от «философа», вспомнить метод Сократа («майевтику»), столь важный для демонстрации специфики философского рассуждения. Однако главный разворот состоит в том, чтобы фактически сразу, в первом разделе курса дать краткое представление об основных течениях современной философии, таких как *экзистенциализм, феноменология, герменевтика, прагматизм, неомарксизм, аналитическая традиция, религиозная философия*.

Практический преподавательский опыт показывает, что так поставленная задача только на первый взгляд представляется невыполнимой. Краткие экскурсы в основные течения современной философской мысли (а эти направления мы отобрали как наиболее значимые для XX столетия, как, можно сказать, квинтэссенцию философского опыта прошлого века) требуют, конечно, высокого педагогического мастерства. Однако вряд ли это более трудно, чем донести до молодого человека, далекого от философии, идеи Канта, Фихте или Гегеля. Можно смело утверждать, что «трансцендентальное единство апперцепции» или «инобытие Идеи» вряд ли всерьёз усваиваются нашим студенческим юношеством. А слова «экзистенциальный», «прагматический», «феноменологический», «герменевтический круг», «марксистский подход» и «аналитика» окружают молодого человека буквально со всех сторон – эти термины достаточно часто используют со-

временные масс-медиа. Молодые люди, конечно, сталкиваются с религией на каждом шагу, однако вовсе не представляют себе сути поисков религиозной философии, которая так успешно развивается в эпоху секулярности. Заметим также, что современные преподаватели в своём мировоззрении, скорее всего, относят себя к одному из названных направлений и вполне осознанно делали свой выбор среди предложенных XX веком позиций. Значимый педагогический результат этого раздела – освоение студентом минимального современного философского глоссария, а также знакомство с разнообразием философских практик. Более глубинное понимание идей каждого из этих направлений вполне возможно в самостоятельной работе (по мере интереса), ибо сегодняшний Интернет готов предоставить любую информацию, пояснить всё, что угодно, а также познакомить с персоналиями и необходимой литературой.

Раздел второй – «Философия познания». Главная его направленность – раскрытие неординарности вопросов, связанных с тем, как устроено человеческое знание и процесс его получения. Для студентов, обучающихся по специальностям гуманитарной направленности, должен быть сделан акцент на специфике гуманитарных наук, в которых проблема объективности анализа, «теоретическая нагруженность» фактов выглядит не так, как в естественных науках. Предварительное знакомство, даже беглое, с тематикой экзистенциализма, феноменологии, герменевтики здесь не оценимо. Вместе с тем проблема обоснования научной теории и её эмпирической проверки сохраняется, а также предполагается знакомство с проблемами методологии, в особенности с современными представлениями о научной истине. Важно, чтобы студенты были знакомы не только с корреспондентской теорией, трудности которой на сегодняшний день активно обсуждаются философским сообществом. Прагматическая и когерентная теории истины должны быть также изложены, и мы

не должны настаивать на том, что «соответствие знаний действительности» – единственно возможная позиция. Стыдливое умолчание о том, что корреспондентская теория истины не является бесспорно доказанной и единственно верной – один из досадных пережитков прежней идеологизации нашего гуманитарного образования, который хорошо виден при сравнении с программами обучения в зарубежных вузах.

Чрезвычайно важная часть раздела – логика и теория аргументации. Совершенно необходимо, чтобы студент знал, понимал и активно использовал в практике своего рассуждения фундаментальные логические правила: знал, что такое объём и содержание понятия, строение умозаключения, модальность высказывания, имел представление о правилах дедуктивного и индуктивного вывода. Опыт преподавателей говорит о том, что студент, не овладевший элементарными логическими операциями, подобен в своих рассуждениях тому незадачливому графоману, который пишет и пишет, не ведая о правилах грамматики, и страшно удивляется, когда узнаёт, что таковые имеются, а несоблюдение их дисквалифицирует даже самую оригинальную и смелую идею.

Третий раздел посвящен философскому учению о человеке, т.е. знакомству с ответами на вопрос «Что такое человек?» в специфически философском ракурсе. Иначе говоря, необходимо раскрыть рассмотрение проблемы человека в философской антропологии в сопоставлении с её трактовкой в психологии, социологии, этнографии, медико-биологических науках. Сюда же целесообразно поместить такие вопросы, как проблема свободы (включая её объективные и субъективные предпосылки), неизбежность аксиологии (имея в виду не только религиозные, этические, но и эстетические ценности). Особое внимание, следуя сформулированным выше общим установкам, можно и нужно уделить проблемам современности, где на первый план выходит тема NBICs-конвергенции и порождаемой в связи с этим движением транс-

гуманизма [13; 14], а также своеобразие современной социокультурной ситуации, где столь остро был поднят вопрос о разработке биоэтики [15; 16] и возникла перспектива «постчеловеческого будущего», как это представлено в работах Фрэнсиса Фукуямы [17].

Четвертый раздел – «Социальная философия», тематика которого связана с рассмотрением животрепещущих проблем нашего социального окружения, следовательно, и нашей повседневности. Здесь сохраняются традиционные вопросы: генезис государства, семьи и частной собственности, иных социальных институтов, властных отношений и тому подобное. Невозможно обойти молчанием вопросы философии истории; иначе говоря, следует представить основные модели исторического процесса, как они сложились в связи с развитием гражданской истории в XIX–XX вв. («циклическое время», «линейная модель» прогресса, «формационная модель», идея «цивилизаций» и её своеобразие). Следует рассмотреть вкратце такие темы, как «культура», «политика» и «право», акцентируя внимание на анализе именно философских аспектов этих феноменов и демонстрируя как непреложность их существования, так и относительность их конкретного содержания. И, конечно, целесообразно обсудить современную ситуацию – коснуться таких вопросов, как своеобразие техногенной цивилизации, концепций «индустриального» и «постиндустриального общества», проблем глобализации и толерантности, эффекта «восстания масс», по выражению Ортеги-и-Гассета [18], а также тесно связанных с этим концепций «массового сознания» Густава Лебона [19] и Сержа Московичи [20]. По опыту известно, что именно приближение к современности в наибольшей мере активизирует внимание студенческой молодёжи, вызывает неподдельный интерес.

Вместо заключения

Хотелось бы подчеркнуть, что всё сказанное выше – это предложение для препода-

давательского сообщества, ведь запрос на коренное изменение самого подхода к построению базового учебного курса «Философия» давно ощущается и обсуждается в кулуарах педагогических собраний и при личных встречах. Речь идёт о том, что называют «вызовом времени». Готовы ли мы, преподаватели, принять этот вызов – вот в чём коренной вопрос.

В свете сделанных замечаний нужно подчеркнуть, что необходимость трансформации базового курса философии подталкивает, в свою очередь, к некоторым изменениям контекста преподавания данного курса. Коль скоро в репрезентации этой дисциплины появляются новые доминанты, обусловленные не только смещением содержательных акцентов, но и переопределением целей (в частности, развитие критического мышления), возникает потребность в обсуждении вопроса о разработке программ дополнительного образования (переподготовки) специалистов, занимающихся преподаванием философии. Заметим, что такая мера могла бы способствовать закрытию ещё одной брешы в философском образовании: мы хорошо знаем, что выпускник-философ в дальнейшем может претендовать на преподавательскую работу, однако не секрет, что его багаж знаний, умений и навыков оказывается связанным скорее с исследовательской, нежели педагогической работой. Также надо упомянуть о том, что предлагаемая реконцептуализация базового курса философии в определённой мере предполагает и перефокусировку компетенций выпускника, что в конечном счёте потребует соответствующих частичных корректировок (ФГОС3++).

Подчеркнём, что мы отнюдь не отказываемся от традиционных тем курса, мы предлагаем изменить сам подход, сам концепт философского курса для бакалавров, обучающихся по специальностям области «Гуманитарные науки». Вряд ли кто-то уже сейчас готов в полной мере начать преподавание в свете новых установок. Впереди – тщательная, вдумчивая, систематическая разработка

«Рабочей программы дисциплины», предусматривающая вариабельность изложения основных тем в соответствии с профилем вуза и конкретного факультета. Идеально было бы попытаться написать учебник в соответствии с новым концептом и составить хрестоматию изучаемых текстов. Очевидно, что изложение должно быть живым и популярным, но не тривиальным, что весьма непросто для реализации. Следует также учитывать, что всякий базовый курс – это навигация, а не жёстко выстроенная система отточенных временем знаний и представлений.

И мы крайне заинтересованы в замечаниях, уточнениях, пожеланиях тех, кто искренне желает делать свою работу хорошо, открывая молодым людям путь в мир философских проблем.

Благодарности:

Работа выполнена в рамках госзадания, проект № 27.4310.2017/НМ.

Литература

1. Розов М.А. Чего мы ждем от философии? (Заметки старого преподавателя) // Высшее образование в России. 2010. № 8–9. С. 20–29.
2. Брызгалова Е.В. Философия образования в контексте традиций и инноваций // Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования. Вып. 4. М.: ИФРАН, 2010. С. 3–18.
3. Басовская Н.И. Природно-географический фактор в истории // Вестник РГГУ. 1996. № 3. С. 35–43.
4. Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы / Под ред. В.Бажанова, Р.Шольца. М.: Навигатор, 2015. 564 с.
5. Ивахненко Е.Н. Трансдисциплинарность в действии // Философские науки. 2015. № 12. С. 134–135.
6. L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche / Ed. by Léo Apostel, Guy Berger, Asa Briggs et al. Paris: Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, Organisation de Coopération et de développement économique, 1972. 334 p.
7. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. И. Налётова. М.: АСТ, 2015. 320 с.

8. Степин В.С. Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии. 2012. № 5. С. 18–25.
9. Прайд В., Медведев Д.А. Феномен NBIC-конвергенции: реальность и ожидания // Философские науки. 2008. № 1. С. 97–117.
10. Глобальное будущее. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / Под. ред. Д.И. Дубровского. М.: МБА, 2013. 272 с.
11. Бауман З. Текучая современность. СПб: Питер, 2008. 240 с.
12. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седелника и Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
13. Полякова О.В. Трансгуманистическое движение как социокультурный феномен // Вестник РГГУ. 2012. № 17. С. 189–198.
14. Полякова О.В. Социальные практики российского трансгуманизма // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 154–161.
15. Юдин Б.Г. Мораль, биология, право // Вестник РАН. 2001. Т. 71. № 9. С. 775–783.
16. Юдин Б.Г. Социальная справедливость как проблема биоэтики // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 2. С. 115–117.
17. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее, последствия биотехнологической революции. М., 2008. 349 с.
18. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. М.: АСТ: Ермак, 2005. 269 с.
19. Лебон Г. Психология народов и масс. М.: Академический проект, 2012. 239 с.
20. Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс. М.: Академический проект, 2011. 395 с.

Статья поступила в редакцию 26.08.17.

С доработки 03.09.17.

Принята к публикации 10.09.17.

«PHILOSOPHY» AS AN EDUCATIONAL COURSE: THE CHANGE OF THE CONCEPT

Vladislav M. KARELIN – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., e-mail: phizika@mail.ru

Natalia I. KUZNETSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., e-mail: cap-cap@inbox.ru

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

Address: 6, Miusskaya sq., Moscow, 125993, Russian Federation

Irina N. GRIFTSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., the Head of the Department of Philosophy,
e-mail: grif811k@yandex.ru

Institute for Social and Humanitarian Education, Moscow State Pedagogical University

Address: 1/1, Malaya Pirogovskaya, Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The article addresses the problem of the change of conceptual grounds of teaching the educational course of philosophy. The thematic waymarks we offer have been developed as a part of the Government Contract Project for the layout of the according conception of the course and the indicative working program of the discipline for undergraduate students of non-philosophical humanitarian specialties.

Keywords: philosophy as an educational course, baccalaureate, elementary philosophy course, teaching philosophy, philosophy course content, branches of philosophy course

Cite as: Karelin, V.M., Kuznetsova, N.I., Griftsova, I.N. (2017). [«Philosophy» as an Educational Course: the Change of the Concept]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 64–74. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Rozov, M.A. (2010). [What Are We Waiting for from Philosophy? (The Notes of an Elder Teacher)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8–9, pp. 20–29. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bryzgalina, E.V. (2010). [Philosophy of Education in the Context of Traditions and Innovations]. In: *Chelovek vchera i segodnya: mezhdistsyplinarnye issledovania* [Human Then and Now: Interdisciplinary Studies]. Issue 4. Moscow: IPHRAS Publ., pp. 3–18. (In Russ.)

3. Basovskaya, N.I. (1996). [The Natural-Geographical Factor in History]. *Vestnik RGGU = RSUH Bulletin*. No. 3, pp. 35-43. (In Russ.)
4. Bazhanov, V., Sholz, R.(Eds) (2015). *Transdistsiplinarnost' v filosofii i nauke: podkbody, problemy, perspektivy* [Transdisciplinarity in Philosophy and Science: Problems, Approaches, Prospects]. Moscow: Navigator Publ. 564 p. (In Russ.)
5. Ivakhnenko, E.N. (2015). [Transdisciplinarity in Action]. *Filosofskie nauki = Philosophical Sciences*. No. 12, pp. 134-135. (In Russ., abstract in Eng.)
6. L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherché. (1972). Eds: Léo Apostel, Guy Berger, Asa Briggs et al. Paris: Centre pour la Recherché et l'Innovation dans l'Enseignement, Organisation de Coopération et de développement économique.
7. Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press.
8. Styopin, V.S. (2012). [Scientific Rationality in the Technogenic Culture: Types and Historical Evolution]. *Voprosy filosofii = Problems of Philosophy*. No. 5, pp. 18-25. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Prayd, V., Medvedev, D.A. (2008). [Phenomenon of NBIC-Convergence: Reality and Expectations]. *Filosofskie nauki = Philosophical Sciences*. No. 1, pp. 97–117. (In Russ.)
10. Dubrovsky, D.I. (Ed). *Global' noe budushchee. Konvergentnye tekhnologii (NBICS) i transgumanisticheskaya evolyutsiya* [The Global Future. Convergent Technologies (NBICs) and Transhumanist Evolution] (2013). Moscow: MBA Publ. 272 p. (In Russ.)
11. Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press. 228 p.
12. Beck, U. (1992). *Risk Society, Towards a New Modernity*. SAGE Publications, Ltd. 260 p.
13. Polyakova, O.V. (2012). [The Transhumanity Movement as a Social-Cultural Phenomenon]. *Vestnik RGGU = RSUH Bulletin*. No. 17, pp. 189-198. (In Russ.)
14. Polyakova, O.V. (2015). [Transhumanism in Russia: Social Activities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 154-161. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Yudin, B.G. (2001). [Morality, Biology, Law]. *Vestnik RAN = RAS Bulletin*. Vol. 71. No. 9, pp. 775-783. (In Russ.)
16. Yudin, B.G. (2006). [Social Fairness as a Problem of Bioethics]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill]. No. 2, pp. 115-117. (In Russ.)
17. Fukuyama, F. (2003). *Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution*. USA; Peador, 272 p.
18. Ortega y Gasset, J. (1932). *The Revolt of the Masses*. N.Y., L.: W.W. Norton & Company. 269 p.
19. Le Bon, G. (1898). *The Psychology of Peoples*. N.Y. The Macmillan Co.
20. Moscovici, S. (1985). *The Age of the Crowd. A Historical Treatise on Mass Psychology*. Cambridge; New York: Cambridge University Press; Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme. 408 p.

Acknowledgements.

This work is supported by the Government Contract Project, No 27.4310.2017/NM.

The paper was submitted 26.08.17.

Received after reworking 03.09.17.

Accepted for publication 10.09.17.

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

СТРОМОВ Владимир Юрьевич – канд. юрид. наук, доцент, ректор.

E-mail: vladimir_stromov@mail.ru

СЫСОЕВ Павел Викторович – д-р пед. наук, проф. E-mail: psysoyev@yandex.ru

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Адрес: 392000, Россия, Тамбов, Интернациональная, 33

Аннотация. Одной из задач высших учебных заведений выступает подготовка квалифицированных специалистов, способных по окончании вуза заниматься исследовательской и инновационной деятельностью в профессиональной сфере для создания научного продукта, организации наукоемких производств и внедрения современных достижений науки в практику. Эффективность решения этой задачи находится в прямой зависимости от организации научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС) в период их обучения в вузе. Данная работа посвящена рассмотрению вопросов привлечения студентов к исследовательской работе и анализу результатов разработки соответствующей многоуровневой модели организации научно-исследовательской деятельности в вузе. В статье авторы а) обозначают актуальность вопроса, б) обобщают цели и задачи развития студенческой науки в вузе, в) разрабатывают многоуровневую модель организации научно-исследовательской деятельности в вузе, г) рассматривают вопрос об эффективности управления научно-исследовательской работой студентов.

Ключевые слова: студенческая наука, исследовательская деятельность, инновации, моделирование, многоуровневая модель

Для цитирования: Стромов В.Ю., Сысов П.В. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 75-82.

Актуальность

Подготовка высококлассных специалистов, способных заниматься научно-исследовательской деятельностью в профессиональной сфере, создавать инновационные продукты, организовывать наукоемкие производства, эффективно внедрять передовые достижения науки на практике в быстроменяющемся мире, является одной из задач высших учебных заведений различного профиля. Создание условий для выявления талантливой молодёжи, привлечения студентов к участию в научных мероприятиях в период их обучения в вузе позволит молодым людям определиться с участием в научно-исследовательской и инновационной деятельности и будет частью

их профессионального самоопределения и становления. Овладевая основами исследовательской работы и достигая конкретных научных результатов в период обучения в бакалавриате, студенты могут сделать выбор в пользу или дальнейшего продолжения обучения в магистратуре и аспирантуре, или же работы на инновационных наукоемких предприятиях, в сфере экономики, юриспруденции, образования, культуры и т.п. Однако результат качественной подготовки кадров, способных к самостоятельной научно-исследовательской и инновационной деятельности, находится в прямой зависимости от системы организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе. В педагогической науке

проводятся исследования, посвящённые описанию опыта конкретных вузов в организации научно-исследовательской работы студентов. Анализ опубликованных работ показывает, что в центре внимания учёных находятся следующие вопросы: актуальность развития студенческой науки в вузе на современном этапе [2], роль научно-исследовательской деятельности в профессиональном становлении студентов [3; 4], вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность [5; 6], психолого-педагогические условия организации научной работы студентов [7], описание опыта конкретных вузов в развитии студенческой науки [8; 9; 10]. Проблема разработки *уровневой модели* организации научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС) в вузе, в которой бы были выделены институциональные уровни организации НИДС и соответствующие цели и задачи, до сих пор не выступала предметом отдельного педагогического исследования. В данной работе на основе анализа научной литературы и обобщения практического опыта нам бы хотелось предложить своё решение этой задачи.

Цели развития студенческой науки в вузе на современном этапе

Развитию студенческой науки в российских вузах уделяется внимание уже достаточно длительный период. Вместе с тем в разных научных работах и отчётных документах вузов (ежегодный отчёт о научной деятельности вуза, ежегодный мониторинг эффективности деятельности вуза) выделяются разные цели НИДС. В нашем исследовании была предпринята попытка систематизировать цели НИДС в вузе и выделить соответствующие задачи (Табл. 1).

Обозначенные в таблице 1 цели и задачи различаются по направленности, трудоёмкости и средствам реализации. Именно поэтому их невозможно выстроить в иерархической последовательности по значимости. Вместе с тем каждая из задач решается на

определённом институциональном уровне, что обуславливает разработку уровневой модели организации НИДС в вузе.

Уровневая модель

В данной работе под *уровневой моделью* понимается упрощённый заменитель реального объекта – организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе – с задачами и необходимыми мероприятиями по каждому из выделенных уровней. Таким образом, модель организации научно-исследовательской деятельности студентов вуза можно представить в виде перевернутой пирамиды, состоящей из иерархически выстроенных уровней, которые различаются по целевой установке и количеству вовлеченных в НИД участников (Рис. 1).

Уровень 1 – *студенческие научные кружки, лаборатории и центры*. Это первичный уровень организации НИДС в вузе. В каждом структурном подразделении создаются научные кружки, лаборатории и центры – творческие мастерские учёных. В зависимости от научных интересов, научной привлекательности и планов на будущую профессиональную деятельность студенты выбирают конкретный научный кружок, где под руководством профессора или доцента будут делать первые шаги в исследовательской работе. Именно в научном кружке руководитель обучает студентов определять тему исследования, ставить цель и задачи, формулировать гипотезу исследования, выбирать методы исследования, планировать этапы проведения работы, проводить теоретическое или эмпирическое исследование, обобщать, анализировать и интерпретировать полученные данные, оформлять и представлять результаты проведённой научной работы в виде научной статьи, стендового доклада, презентации, выступления на конференции. При этом важно выявить наиболее талантливых, способных к научно-исследовательской работе студентов и создать условия для их профессионального роста.

Таблица 1

Цели и задачи развития студенческой научно-исследовательской деятельности в вузе

Цели	Задачи
Выявление талантливой молодежи и привлечение её к научно-исследовательской деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - Проводить презентации студенческих научных кружков, центров, лабораторий среди студентов младших курсов; - обучать студентов использовать методы проведения научно-исследовательской работы, реализации проектной и экспериментальной деятельности; - проводить студенческие конкурсы научных работ; - проводить студенческие научные конференции, олимпиады
Повышение грантовой активности студентов	<ul style="list-style-type: none"> - Проводить тренинги по подготовке заявочной документации на стипендии и гранты; - проводить тренинги по риторике и искусству публичного выступления; - регулярно информировать студентов об актуальных конкурсах на стипендии и гранты; - привлекать студентов в качестве соисполнителей грантов в коллективы учёных (гранты РФФИ, РФФИ и других фондов)
Повышение публикационной активности студентов	<ul style="list-style-type: none"> - Информировать студентов об актуальных конференциях и объявлениях о подготовке сборников научных трудов; - проводить тренинги по технологии написания научного текста и публикационной этике; - выпускать университетские студенческие научные периодические издания
Подготовка студентов к инновационной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - Проводить тренинги по инновационному предпринимательству и бизнес-планированию; - обеспечивать участие студентов в форсайт-сессиях; - организовывать встречи с потенциальными бизнес-партнёрами; - создавать в университете малые инновационные предприятия и привлекать студентов к их работе; - создать в вузе бизнес-инкубатор; - создать в вузе технопарк
Расширение контактов и развитие профессиональных коммуникаций между студентами (одного вуза, разных вузов города, области, страны, мира)	<ul style="list-style-type: none"> - Проводить на базе вуза городские, областные, всероссийские, международные научные мероприятия; - организовывать участие студентов в научных мероприятиях других вузов (очная, заочная и онлайн формы проведения)
Развитие студенческого самоуправления, добровольчества и лидерства в области научно-исследовательской деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - Создавать факультетские / институтские студенческие научные общества (СНО); - создать общеуниверситетское студенческое научное общество (совет); - привлекать членов студенческих научных обществ к участию в студенческих научных мероприятиях вуза
Создание общеуниверситетского научного пространства	<ul style="list-style-type: none"> - Организовать Университетский лекторий с целью знакомства студентов с ведущими учёными университета и проблематикой их исследований; - проводить открытые занятия в студенческих научных кружках, центрах, лабораториях для студентов разных направлений подготовки; - проводить общеуниверситетские студенческие научные мероприятия; - создать единую платформу для обмена актуальной информацией (группа в социальной сети, раздел сайта университета, газета); - создать общий мультидисциплинарный публикатор студенческих научных работ (например, студенческий научный журнал)

Программа работы научного кружка не должна дублировать содержание дисциплин учебного плана, а скорее дополнять и обогащать их, создавая условия для дальнейшего

формирования профессиональных и общекультурных компетенций. Результаты своих первых изысканий студенты представляют и обсуждают на заседаниях кружка: они

– Проведение международных студенческих научных мероприятий (конференций, конкурсов) на базе вуза	Уровень 6 Международный уровень	– Участие студентов в международных студенческих научных мероприятиях на базе вузов-партнёров; – обмен опытом; – позиционирование вуза
– Проведение всероссийских студенческих научных мероприятий (конференций, конкурсов) на базе вуза	Уровень 5 Всероссийский уровень	– Участие студентов во всероссийских студенческих научных мероприятиях на базе других вузов; – обмен опытом; – позиционирование вуза
– Проведение совместных межвузовских студенческих научных мероприятий; – позиционирование вуза в городе / регионе	Уровень 4 Муниципальный / областной уровень	– Создание единого студенческого научного пространства города/области; – создание контактов для научного взаимодействия
– Проведение общеуниверситетских научных мероприятий (конференций, тренингов); – создание бизнес-инкубатора, технопарка и малых инновационных предприятий; – организация встреч студентов с представителями бизнеса	Уровень 3 Общеуниверситетский уровень	– Общеуниверситетское научное общество; – общеуниверситетский публикатор НИДС; – единый информационный портал (сайт, страница с социальной сети, газета); – общеуниверситетский просветительский проект
– Привлечение студентов к НИДС; – открытые занятия в студенческих научных кружках	Уровень 2 Структурное подразделение университета (факультет)	– Создание студенческого научного общества факультета; – проведение профильных студенческих научных мероприятий (конференций, круглых столов)
– Популяризация научно-исследовательской работы и роли науки в современном мире среди студентов; – привлечение студентов к НИДС; – участие в научных мероприятиях кружков, лабораторий и центров	Уровень 1 Студенческие научные лаборатории кружки, и центры	– Выявление талантливой молодёжи; – выбор научного кружка или лаборатории по интересам; – обучение основам проведения НИР; – работа над научным проектом под руководством научного руководителя

Рис. 1. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе

должны проводиться на регулярной основе. Приобретённый научный опыт и результаты первых исследований могут лечь в основу написания курсовых и квалификационных работ студентов. Невозможно однозначно сказать, какой процент общего количества студентов должен или может посещать научные кружки. Это будет зависеть от уровня интеллектуального и общекультурного развития студентов. Вместе с тем, учитывая, что на данном уровне организации НИДС происходит становление научного творчества, выявление талантов, их обучение и воспитание, *качество* индивидуального взаимодействия научного руководителя со студентом

здесь имеет первостепенное значение. Поэтому количество студентов в каждом кружке должно быть ограниченным.

Уровень 2 – уровень структурного подразделения университета. На этом уровне важно показать студентам разных родственных специальностей палитру научных направлений, в рамках которых работают учёные факультета или института. Именно на уровне структурного подразделения важно проводить общие научные мероприятия (конкурсы, конференции, семинары), на которых студенты, выполняющие исследование по разной, но часто родственной научной проблематике, могут понять друг

друга и поучиться друг у друга. На данном уровне организуются мероприятия по популяризации науки среди студентов и привлечению студентов младших курсов к НИД. На факультетах часто создаются студенческие научные общества, объединяющие научный актив подразделения вуза.

Уровень 3 – общеуниверситетский уровень. Основной целью организации НИДС на общеуниверситетском уровне является создание единого общеуниверситетского научного пространства. Достижение такой цели возможно через общеуниверситетские тренинги (например, по оформлению заявок на гранты, технологии написания научного текста, публикационной этике, риторике, основам бизнес-планирования и т.п.), крупномасштабные мультидисциплинарные научные мероприятия (например, День науки или Неделя науки в университете), открытые занятия в студенческих научных кружках и центрах.

Особую роль в формировании единого общеуниверситетского научного пространства может играть мультидисциплинарное научное периодическое издание студентов и молодых учёных. Причём если на уровне «большой» науки всё большую популярность по объективным причинам приобретают узкопрофильные научные журналы, то мультидисциплинарный журнал для публикации научных работ студентов – это уникальная общая платформа для знакомства студентов разных направлений подготовки с широкой университетской палитрой научных исследований. При этом само издание журнала (рецензирование работ, корректура, макетирование и публикация) может осуществляться командой, состоящей из студентов и их научных руководителей.

Большое значение для создания общеуниверситетского научного пространства играют просветительские проекты. Примером одного из таких проектов может быть «Университетский лекторий», на котором ведущие учёные университета в научно-популярной форме знакомят студентов и всех желающих с проблематикой и основными результатами

своих исследований. Цель проекта заключается в том, чтобы каждый студент, независимо от направления подготовки, знал имена ведущих учёных университета, основоположников научных школ и направлений, руководителей научных центров и лабораторий.

Кроме того, важную роль в формировании единого общеуниверситетского научного пространства будет играть создание единой площадки для обмена актуальной информацией (группы в социальной сети, раздела сайта университета, газеты), где каждый студент сможет поделиться своими научными успехами, а также узнать о достижениях других. Немаловажное значение в этом плане имеет студенческое научное общество, иницирующее и координирующее участие студентов в научных мероприятиях вуза.

Уровень 4 – муниципальный/областной уровень. Главная цель развития НИДС на муниципальном или областном уровне – это создание единого научного студенческого пространства города или области и объединение студентов разных вузов по научным интересам. Студенческими научными мероприятиями муниципального или областного уровня могут быть как уже традиционные научные конференции, тренинги и мастер-классы для формирования профессиональных компетенций, так и конвенты, хакатоны и форсайты, на которых студенты разных вузов будут совместно работать в командах над решением общих кейсов или проектов. При этом основной акцент делается не на *соперничестве* вузов, а на *сотрудничестве* студентов для решения общих вопросов. Полученные в ходе таких совместных проектов контакты участники смогут использовать в дальнейшем в своей профессиональной деятельности по окончании вуза.

Уровень 5 – всероссийский уровень. Организуя студенческие научные мероприятия (всероссийские конкурсы научных работ, инновационных идей и разработок, студенческие научные конференции, профессиональные тренинги, летние и зимние школы для студентов, направленные на формирование профессиональных компетенций), вуз пози-



Рис. 2. Управление научно-исследовательской деятельностью студентов в вузе

ционирует себя как всероссийский центр развития студенческой науки. Участие студентов любого вуза страны в научных студенческих мероприятиях данного уровня – это возможность заявить о себе, представить результаты своих исследований широкому кругу единомышленников. Кроме того, всероссийские мероприятия – это площадка для обмена современным опытом организации студенческой науки, который каждый участник сможет реализовать в своем родном вузе и регионе.

Уровень 6 – международный уровень. Характеризуется тесным взаимодействием конкретного российского вуза с зарубежными вузами-партнёрами в сфере студенческой науки. Многие отечественные вузы уже имеют опыт организации профессиональных узкопрофильных летних и зимних школ, студенческих конференций, программ научных стажировок и практик с коллегами из других стран. Всё это направлено как на обогащение научной практики студентов, знакомство с плюрализмом мнений по изучаемым вопросам, обмен мнениями, так и на расширение сфер международного взаимодействия между вузами.

Выстроенные в иерархической последовательности уровни организации НИДС в вузе различаются как по целевой направленности, так и по численности участников проводимых научных мероприятий. При этом переход на последующий уровень вовсе не означает достижение поставленных целей и завершение проводимых мероприятий на предшествующем. Невозможно и ранжировать выделенные уровни по значимости: каждый из них представляет особую значимость и направлен на решение конкретных задач. Для эффективной организации НИДС в вузе необходимо, чтобы работа велась одновременно на всех уровнях.

Управление научно-исследовательской деятельностью студентов в вузе

Для обеспечения эффективности организации НИДС в вузе можно использовать модель бинарного управления (Рис. 2). С одной стороны, это традиционная вертикаль управления: ректор, проректор по научной работе, начальник управления НИДС, отдел НИДС и заместители деканов по научной работе. С другой стороны, особое место в

управлении и организации НИДС должно отводиться студенческому самоуправлению. Создание в вузе общеуниверситетского студенческого научного общества, в которое войдут представители студенческих научных обществ структурных подразделений, придаст развитию студенческой науки динамику. Руководство обществом может осуществляться студенческим научным советом – представительско-совещательным органом, который как помогает реализовывать ряд научных мероприятий, предложенных традиционной вертикалью управления, так и выступает с инициативами по проведению дополнительных мероприятий.

Взаимодействие традиционной вертикали организации НИДС со студенческим самоуправлением в научной работе создаст оптимальные условия для оперативного учёта интересов и потребностей студентов в организации научно-исследовательской работы в вузе.

Литература

1. Демченко З.А. Научно-исследовательская деятельность студентов современного вуза как системообразующая ценность // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 4. С. 102–108.
2. Улямаева Ф.И. Научно-исследовательская деятельность студента – условие обеспечения профессионально-личностной активности будущего специалиста // Мир детства и образование: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорского гос. ун-та, 2012. С. 320–324.
3. Царева И.А., Пядина Т.И. Научно-исследовательская деятельность как профессиональное совершенствование студента // Молодежный научный вестник. 2017. № 2(14). С. 242–244.
4. Фазлыева А.А. Научно-исследовательская деятельность как фактор наращивания студентами конкурентных преимуществ // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2017. № 47. С. 12–15.
5. Клименко Е.В. От научно-исследовательской деятельности студента к инновационной профессиональной деятельности специалиста // Технические науки – от теории к практике. 2013. № 27-1. С. 25–29.
6. Леушин И.О., Леушина И.В. Некоторые проблемы организации самостоятельной работы студентов в техническом вузе // Высшее образование в России. 2017. № 6 (213). С. 51–56.
7. Кочемасова Л.А. Научно-исследовательская деятельность студента: риски и тенденции инновационного развития науки // Современные проблемы инновационного развития науки: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: ОМЕГА-САЙНС, 2016. С. 130–133.
8. Гаврин А.С., Ребышева Л.В. Развитие студенческой науки в современных условиях // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1.
9. Морозов Г.Б., Лобут А.А. Об одной эффективной форме активизации научно-исследовательской и проектной деятельности студентов неюридической специальности // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 241–249.
10. Баранов А.А., Малашенко В.Н., Мурашова Н.А. Студенческое научное общество: прошлое, настоящее, перспективы // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 95–100.

Статья поступила в редакцию 05.07.17.

Принята к публикации 28.08.17.

MODEL OF ORGANIZATION OF STUDENTS' SCIENTIFIC AND RESEARCH ACTIVITY

Vladimir Y. STROMOV – Cand. Sci. (Law), Assoc. Prof., Rector,
e-mail: vladimir_stromov@mail.ru

Pavel V. SYSOYEV – Dr. Sci. (Education), Prof., Head of Students and Scholars Research Department, e-mail: psysoyev@yandex.ru
Derzhavin Tambov State University
Address: 33, Internatsionalnaya str., Tambov, 392000, Russian Federation

Abstract. One of the tasks of higher educational institutions at the present stage is training of qualified specialists who on graduating from university can engage in research and innovation activities in the professional sphere to create innovative products, organize science intensive industries and introduce modern scientific achievements into practice. However, the effectiveness of solving this problem directly depends on the organization of students' research activities during their studies at university. This paper focuses on the issues concerning involvement of students into research work and the development of a corresponding multilevel model of the organization of students' research activities at the university. The authors a) indicate the importance of the issue, b) generalize the goals and objectives of the development of students' science at university, c) develop a multilevel model for organizing students' research activities at university, d) consider the effectiveness of students' research work managing at university.

Keywords: students' research, students' science, innovations, modeling, multilevel model, students' research work managing

Cite as: Stromov, V.Yu., Sysoyev, P.V. (2017). [Model of Organization of Students' Scientific and Research Activity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 75-82. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Demchenko, Z.A. (2012). [Students' Research Activities of a Modern University as a System-forming Value]. *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl'* [Historical and Socio-Educational Thought]. No. 4, pp. 102-108. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Ulyamaeva, F.I. (2012). [Students' Scientific and Research Activity – the Condition for Ensuring the Professional and Personal Activity of a Future Specialist]. *VI Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Mir detstva i obrazovanie"* [World of Childhood and Education. All-Russian Research Conference]. Magnitogorsk: Magnitogorsk State University Press, pp. 320-324. (In Russ.)
3. Tsareva, I.A., Pyadina, T.I. (2017). [Research Activities as a Professional Student Development]. *Molodezhny nauchny vestnik* [Youth Scientific Bulletin]. No. 2(14), pp. 242-244. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Fazlyeva, A.A. (2017). [Research Activity as a Factor of Increasing Students' Competitive Advantage]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii* [Issues and Perspectives of the Development of Higher Education in Russia]. No. 47, pp. 12-15. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Klimenko, E.V. (2013). [From Student's Research Activity to Specialist's Innovative Professional Activity of a Specialist]. *Tekhnicheskie nauki – ot teorii k praktike* [Technical Sciences: From Science to Practice]. No. 27-1, pp. 25-29. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Leushin, I.O., Leushina, I.V. (2017). [Some Problems of Student Individual Work Organization at Technical University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6 (213), pp. 51-56 (In Russ., abstract in Eng.)
7. Kochemasova, L.A. (2016). [Student Scientific-Research Activity: Risks and Tendencies of Science Innovative Development]. *Muzhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Sovremennye problemy innovatsionnogo razvitiya nauki"* [Int. Sci. and Practical Conf. "Modern Issues of Innovative Development of Science"]. Ufa: OMEGA-SCIENCE, Publ. pp. 130-133. (In Russ.)
8. Gavrin, A.S., Rebysheva, L.V. (2015). [Development of Students' Science in Modern Conditions]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Current Issues in Science and Education]. No. 1-1. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Morozov, G.B., Lobut, A.A. (2015). [On One Effective Form to Activate Research and Design Activities of Students of Non-Legal Specialty]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogical Education in Russia. No. 7, pp. 241-249. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Baranov, A.A., Malashenko, V.N., Murashova, N.A. (2010). [Student Scientific Society: Past, Present, Prospects]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia]. No. 2, pp. 95-100. (In Russ., abstract in Eng.)

ФОРМИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

ШУКШИНА Татьяна Ивановна – д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе, зав. кафедрой педагогики. E-mail: T.Ishukshina@yandex.ru

МОВСЕЯН Жанна Агасиевна – аспирант кафедры педагогики. E-mail: feeder345@mail.ru
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия

Адрес: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11а

Аннотация. Происходящие изменения в системе российского образования задают новые требования к выпускникам педагогического вуза, ориентированные на развитие личности студента, самостоятельности в принятии им ответственных решений. Выполнение этих требований связывают с формированием дидактической компетентности как важнейшей составляющей профессиональной компетентности педагога. В соответствии с данными положениями возникает потребность в исследовании педагогических инструментов выработки у студентов эффективной дидактической компетентности. В статье описываются компоненты модели формирования дидактической компетентности у студентов педагогического вуза в процессе самостоятельной работы.

Ключевые слова: дидактическая компетентность, модель формирования дидактической компетентности, студенты педагогического вуза, самостоятельная работа

Для цитирования: Шукшина Т.И., Мовсеян Ж.А. Формирование дидактической компетентности студентов в процессе самостоятельной работы // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 83-87.

Современное высшее педагогическое образование ориентировано не на получение студентом готовых конкретных знаний и выработку частных умений, а на повышение педагогического потенциала личности, совершенствование ее способности к овладению новыми знаниями, на развитие самостоятельности в принятии ответственных решений. Выполнение данной задачи связывают с формированием профессиональной компетентности и её важнейшей составляющей – дидактической компетентности студентов педагогического вуза как обобщённой комплексной характеристики уровня профессионализма педагога. Анализ ряда исследований позволил сформулировать определение дидактической компетентности студентов педагогического вуза как интегративного качества личности, включающего совокупность личных и профессиональных ценно-

стей и мотивов, знаний (содержательных и процессуальных основ процесса обучения), а также умений, способствующих осуществлению дидактической деятельности [1, с. 28; 2, с. 15; 3, с. 6; 4, с. 74].

В рамках нашего исследования разработана модель формирования дидактической компетентности студентов педагогического вуза в процессе самостоятельной работы, интегрирующая целевой, методологический, содержательный, процессуальный и диагностический блоки, построенные на основе целостности, согласованности, взаимообусловленности и взаимосвязанности. Работа ведётся в рамках предметной области «Педагогика», модуль – «Теория обучения».

Целевой блок является смысловым ядром модели, имеет сквозное значение для других компонентов. В ходе исследования важно было достичь прогнозируемого результата,

выраженного в желаемом уровне сформированности дидактической компетентности студентов педагогического вуза. Достижение цели связано с решением следующих задач: способствовать развитию личностных качеств (потребность к познавательной активности, проявление самостоятельности в процессе познания, образ мышления, обеспечивающий положительную мотивацию к учебной деятельности, ценностные основания и др.), позволяющих организовывать дидактическую деятельность; сформировать знания о сущности теории обучения как неотъемлемой составляющей педагогической науки; выработать умения определять и разрешать дидактические задачи, возникающие в процессе обучения; получить опыт дидактической деятельности (самостоятельный перенос полученных дидактических знаний в дидактическую деятельность, видение новой проблемы, возникающей в ходе обучения и др.); развить профессиональную рефлексию.

Методологический блок представлен подходами и принципами, с учётом которых осуществляется формирование дидактической компетентности студентов педагогического вуза. Наиболее продуктивными оказались следующие: системный (обеспечивает взаимосвязь относительно самостоятельных компонентов дидактической компетентности студентов), личностно-ориентированный (представления о мотивах к осуществлению профессиональной деятельности, ценностные основания профессиональной деятельности педагога) и деятельностно-компетентностный (акцентирует внимание на результате образования, причём в качестве результата рассматривается способность студента успешно осуществлять дидактическую деятельность). Методологический блок предполагает реализацию общих (научность, целостность, преемственность, культуросообразность) и специфических (единство группового и индивидуального обучения, единство теоретической и практической деятельности) принципов. Исследование формирования дидактической

компетентности студентов педагогического вуза в процессе самостоятельной работы опирается на ряд известных дидактических концепций: культурологическая концепция содержания образования В.В. Краевского; бинарно-интегративная теория содержания образования Л.М. Перминовой и др.

Содержательный блок модели отражает теоретическую и практическую подготовку студентов педагогического вуза и представлен следующими компонентами: аксиологическим (внутренняя и внешняя установка, мотивация к учебной деятельности, а также способность организовывать педагогическую деятельность в процессе обучения и совокупность личностных качеств, таких как потребность к познавательной активности, проявление самостоятельности в процессе познания, образ мышления, обеспечивающий мотивацию и т.д., которые становятся устойчивыми и субъективно значимыми); гностическим (наличие знаний студента о сущности процесса обучения как целостной системы и их использования на основе трансляции одними поколениями другим накопленного на протяжении длительного времени опыта); операционно-технологическим (наличие адекватных умений и способов деятельности); рефлексивным (осмысленное отношение студента к результатам обучения, способность оценивать свои результаты, ошибки собственной деятельности, способность к саморегуляции).

Процессуальный блок модели связан с выполнением этапов и педагогических условий формирования дидактической компетентности студентов педагогического вуза в процессе самостоятельной работы, а также с определением и использованием соответствующих форм, методов, средств и технологий подготовки в их диалектическом единстве. Соблюдение системности и этапности в организации и проведении самостоятельной работы обеспечивает эффективность формирования дидактической компетентности студентов педагогического вуза. На основании изучения исследований

по этой проблеме (Л.А. Осипова, Д.А. Хабибулин и др.) мы выделяем три основных этапа, необходимых для организации самостоятельной работы, а именно: репродуктивный (воспроизведение и частичное реконструирование, преобразование структуры и содержания усвоенной ранее учебной информации по заранее намеченному плану); продуктивный (поиск необходимой информации для получения необходимых знаний, включение студента в процесс выбора, накопления и сохранения информации); реконструктивно-творческий (углублённое изучение отдельных тем курса, установление новых связей и отношений, которые могут быть необходимыми для нахождения новых, неизвестных ранее принципов, идей, а также генерирования новой информации). Для формирования дидактической компетентности студентов педагогического вуза используются различные формы организации самостоятельной работы (аудиторная, внеаудиторная); методы (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый, исследовательский и др.); средства (дополнительная общеобразовательная программа, рабочая тетрадь для организации самостоятельной работы студентов по модулю «Теория обучения» и в период учебной практики) и технологии (разноуровневого обучения, кейс-технология, проблемного обучения, проектная).

Важнейшей составляющей рассматриваемого компонента модели, обеспечивающей эффективное формирование дидактической компетентности студентов педагогического вуза, являются педагогические условия. Анализ научной литературы, образовательной практики и собственной исследовательской деятельности позволил выявить следующие педагогические условия формирования дидактической компетентности студентов педагогического вуза в процессе самостоятельной работы:

1) внедрение в учебный процесс мотивационных способов активизации самостоя-

тельной работы (полезность выполняемой работы, интенсивное обучение, деловые и ситуационные формы занятий и т.д.);

2) обеспечение организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза через информационно-образовательную среду дидактической направленности [5]. Она реализована на основе платформы «Инфо-вуз», созданной в МГПИ, и предоставляет всем участникам учебного процесса возможности удаленного интерактивного доступа ко всем дидактическим ресурсам;

3) включение студентов в самостоятельную работу через выполнение компетентностно-ориентированных разноуровневых учебных заданий. Реализации данного педагогического условия способствуют разработанные нами разноуровневые учебные задания, которые представлены в рабочей тетради для самостоятельной работы по модулю «Теория обучения» и в период учебной практики, а также дополнительная образовательная программа «Организация самостоятельной работы будущего учителя»;

4) осуществление контроля за результатами самостоятельной работы студентов. Данное педагогическое условие основывается на оценивании всех видов выполненных учебных заданий с учётом качества и своевременности их выполнения через рейтинговую технологию [6, с. 17, 38]. В нашем исследовании контроль за результатами самостоятельной учебной деятельности студентов педагогического вуза осуществляется на основе использования балльно-рейтинговой системы (БРС), реализуемой в МГПИ с помощью программного продукта «ИС: Университет».

Назначением *диагностического блока* модели является осуществление педагогических измерений динамики уровня сформированности дидактической компетентности студентов (Л.А. Бодалев, Г.А. Бордовский, Е.Ю. Васильева, Л.Н. Макарова, И.В. Орлова и др.). Для этого выделены основные критерии (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, оценочный),

показатели формирования дидактической компетентности студентов педагогического вуза, которые выступают индикаторами, конкретизирующими проявление характерных особенностей компонентов дидактической компетентности, а также уровни (высокий, средний, низкий) сформированности дидактической компетентности.

Модель формирования дидактической компетентности студентов педагогического вуза в процессе самостоятельной работы выступает неким аналогом деятельности участников образовательного процесса (преподавателей и студентов), направленным на максимально возможное повышение уровня сформированности дидактической компетентности в процессе самостоятельной работы.

Литература

1. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. М.: Луч, 2016. 640 с.
2. *Перминова А.М.* Конструктивно-техническая функция дидактики // Педагогика. 2016. № 5. С. 14–20.
3. *Селивёрстова Е.Н.* Дидактическая концепция развивающей функции обучения. Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук, 2006.
4. *Шукишина Т.И., Соколова П.Ю., Парватова И.И., Мовсесян Ж.А.* Самостоятельная работа в формировании профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 3. С. 72–77.
5. *Сафоно В.И.* Организация информационно-образовательного взаимодействия педагогического вуза // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 48–52.
6. *Кочетова И.В.* Балльно-рейтинговая система обучения студентов в вузе // Учебный эксперимент в образовании. 2016. № 1 (77). С. 17–23.

Статья поступила в редакцию 14.06.17.

Принята к публикации 10.08.17.

FORMATION OF STUDENTS' DIDACTIC COMPETENCE IN THE PROCESS OF SELF-DEPENDENT WORK

Tatiana I. SHUKSHINA – Dr. Sci. (Education), Prof., Pro-rector in science, Head of the Department of pedagogy, e-mail: Tlshukshina@yandex.ru

Zhanna A. MOVSESYAN – postgraduate student, department of pedagogy, e-mail: feeder345@mail.ru

Mordovian State Pedagogical Institute, Republic of Mordovia, Saransk, Russia

Address: 11A, Studencheskaya str., Saransk, 430007, Republic of Mordovia, Russian Federation

Abstract. The changes in the system of Russian education set new requirements for the graduates of a pedagogical university, focused on the development of student's personality, self-sufficiency in making responsible decisions. The solution of this problem is associated with the formation of didactic competence as an important component of teacher's professional competence. In accordance with these provisions, it becomes necessary to elaborate a model for the effective formation of teacher training students' didactic competence in the process of self-dependent work. The authors describe the components of this model which integrates target, methodological, content, procedural, and diagnostic units.

Keywords: teacher training students, didactic competence, self-sufficient work, model, component, criterion, indicator, level

Cite as: Shukshina, T.I., Movsesyan, Zh.A. (2017). [Formation of Students' Didactic Competence in the Process of Self-dependent Work]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 83-87. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Klarin, M.V. (2016). [Innovative Learning Models: A Study of World Experience]. Moscow: Luch Publ., 640 p. (In Russ.)
2. Perminova, L.M. (2016). [The Constructive and Technical Function of Didactics]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2016. No. 5, pp. 14-20. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Seliverstova, E.N. (2006). *Didakticheskaya kontseptsiya razvivayushchei funktsii obucheniya* [Didactic Concept of Developing Learning Function]. Author's abstract. Diss. Dr. Sci. (Education). (In Russ.)
4. Shukshina, T.I., Sokolova, P.Yu., Parvatova, I.I., Movsesyan, Zh.A. (2016). [Independent Work in the Formation of Professional Competence in Undergraduate Teacher Education]. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* [Humanities and Education]. No. 3, pp. 72-77. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Safonov, V.I. (2013). [The Organization of Information Exchange in the Information-Educational Space of Teacher Training University]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Teacher Education in Russia]. No. 1, pp. 48-52. (In Russ.)
6. Kochetova, I.V. (2016). [Point-Rating System in Higher Education]. *Uchebnyi eksperiment v obrazovanii* [Training Experiment in Education]. No. 1 (77), pp. 17-23. (In Russ.)

The paper was submitted 14.06.17.

Accepted for publication 10.08.17.



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

Science Index РИНЦ-2015

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	8,525
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	6,925
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	4,847
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	4,706
ПЕДАГОГИКА	2,884
ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ	1,811
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	1,601
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	1,491
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	1,331
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	1,298
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,287
ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ	1,013
АЛМА МАТЕР	0,966
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,751
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	0,748
ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	0,538

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА: ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

ШАГЕЕВА Фарида Тагировна – д-р пед. наук, доцент, проф. кафедры инженерной педагогики и психологии. E-mail: faridash@bk.ru

Казанский национальный исследовательский технологический университет

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

***Аннотация.** Статья написана в рамках дискуссии относительно статуса инженерной педагогики, её определения и типологии. В процессе решения проблемы единства и противоположности позиций преподавателя технического вуза одновременно как педагога, учёного и методиста, возникают вопросы: как уравновесить все эти его функции? Как обеспечить эффективность педагогической деятельности, не нарушая её целостности? Размышления неизбежно приводят к проблеме педагогического мастерства преподавателя, необходимости поиска путей его развития и совершенствования. В статье обсуждаются сущность и структура педагогического мастерства, пути его становления и совершенствования, что весьма актуально для преподавателей инженерного вуза, как правило, не имеющих базовой психолого-педагогической подготовки. Предложена программа повышения квалификации как один из вариантов его развития, состоящая из нескольких модулей, рассмотрено их содержание и особенности реализации в инженерном вузе.*

***Ключевые слова:** инженерная педагогика, преподаватель инженерного вуза, эффективность педагогической деятельности, педагогическое мастерство, программа повышения квалификации*

***Для цитирования:** Шагеева Ф.Т. Педагогическое мастерство преподавателя инженерного вуза: пути совершенствования // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 88-93.*

Опубликованная в последнем номере журнала «Высшее образование в России» статья «Инженерная педагогика: попытка типологии» [1] затрагивает диалектику позиций преподавателя технического вуза как педагога, учёного, методиста. Авторы приглашают к дискуссии относительно статуса инженерной педагогики, определения её предмета. Однако здесь просматривается ещё один аспект проблемы. Выступая на круглом столе татарстанского нефтегазохимического форума, посвящённом проблемам кадрового обеспечения предприятий¹, один из авторов упомянутой статьи подчеркнул, что научно-педагогическому работнику за-

частую сложно и трудно, если не сказать «невозможно», одинаково качественно осуществлять все виды профессиональной деятельности: собственно преподавание (которое включает в себя задачи обучения, воспитания, развития личности, организацию процесса деятельности студентов), научные и методические исследования. Возникает вопрос: как уравновесить эти функции сотрудника вуза, как обеспечить эффективность педагогической деятельности, не нарушая её целостности? Неизбежно приходишь к проблеме педагогического мастерства вузовского преподавателя, необходимости поиска путей его развития и совершенствования [2]. Проблема педагогического мастерства весьма актуальна для преподавателей инженерного вуза, как правило, не имеющих базовой психолого-педагогической подготовки, но владеющих богатым опытом и добивающихся

¹ Обсуждение данной темы прошло в рамках круглого стола «Кадровое обеспечение нефтегазохимического комплекса: вопросы развития инженерной педагогики» (7 сентября 2017 г., Казань, КНИТУ).

ся вершин педагогического мастерства, по сути, эмпирическим путем [3–5].

В настоящее время в психолого-педагогической литературе понятие «педагогическое мастерство» характеризуется множественностью и неоднозначностью трактовок, за каждой из них стоит определённая модель педагогической деятельности, по-своему оправданная и эффективная в той или иной социокультурной ситуации [6–8]. Системное представление о педагогическом мастерстве как об обязательном элементе профессиональной компетенции учителя и как о самостоятельной учебной дисциплине в педагогическом вузе дал и ввел в практику подготовки будущих учителей И.А. Зязюн. Многие его идеи вполне применимы и к работе преподавателя высшей школы, поскольку предполагают наличие профессионального подхода и умения эффективно решать самые различные педагогические задачи. Мы придерживаемся данного им определения этого понятия: «Педагогическое мастерство – это комплекс свойств личности преподавателя, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации его профессиональной деятельности, включающий следующие компоненты: гуманистическую направленность личности, профессиональное знание, педагогические способности, педагогическую технику» [9].

Гуманистическая направленность личности вузовского преподавателя – это его цели, ценности, интересы, проникнутые главной идеей – любовью к своим студентам, которая проявляется, в частности, в учёте их потребностей и интересов, подборе целесообразных средств, а ещё в том, что можно было бы назвать достойным самоутверждением (преподавателю важно, чтобы студенты видели в нём знающего, опытного специалиста, интересного человека, старшего товарища и т.п.). *Профессиональное знание* складывается из знания предмета, методики его преподавания, основ педагогики и психологии; это базовый компонент педагогического мастерства, обладающий свойствами комплексности и личностной окра-

шенности. Возможность достижения уровня педагогического мастерства преподавателем зависит от *педагогических способностей*. Среди них: коммуникативные, перцептивные, креативность, эмоциональная устойчивость (способность управлять своим эмоциональным состоянием), динамизм личности (способность управлять педагогической ситуацией), оптимистическое прогнозирование (вера преподавателя в интеллектуальные возможности своих студентов) и др. [10; 11]. Компонент, который невозможно только «знать», а надо ещё и освоить, «уметь», – *педагогическая техника*. Она включает не только умение взаимодействовать в учебном процессе (как известно, процесс преподавания – это общение преподавателя и студентов в разных формах), но и умение управлять своим поведением, эмоциональным состоянием; сюда же входят и внешний вид, мимика, пантомимика.

Подготовка к педагогической деятельности, основы мастерства закладываются во время обучения в вузе – на ступенях магистратуры, аспирантуры [12; 13]. В дальнейшем, в процессе деятельности формируется педагогический опыт, лекторское и методическое мастерство. В совокупности с научно-методической работой, опираясь на способность к саморазвитию и самореализации, развивается профессиональная компетентность вузовского преподавателя. Возможны различные пути совершенствования педагогического мастерства преподавателями инженерного вуза: научно-исследовательская работа и защита диссертаций; посещение специальных психолого-педагогических семинаров; участие в работе научно-практических конференций различного уровня и в методических кафедральных семинарах; проведение открытых занятий, в том числе с участием преподавателей-мастеров; повышение квалификации по педагогике высшей школы и обучение по отдельным программам совершенствования педагогического мастерства [14; 15].

На наш взгляд, необходимо внедрение отдельной программы повышения квалифика-

ции, затрагивающей непосредственно проблему формирования и совершенствования педагогического мастерства, в рамках которой можно выделить следующие разделы: психолого-педагогические основы учебно-воспитательного процесса; система совершенствования педагогического мастерства преподавателей; приёмы и методы повышения эффективности лекционного курса; технологии осуществления воспитательной деятельности преподавателя; дидактическое обоснование использования технических средств обучения; педагогические основы и пути улучшения организации самостоятельной работы студентов и др.

В *Казанском национальном исследовательском технологическом университете* на кафедре инженерной педагогики и психологии разработана программа повышения квалификации «Педагогическое мастерство преподавателей высшей школы». К числу её задач относятся: овладение профессиональными компетенциями, обеспечивающими готовность преподавателя инженерного вуза к эффективной педагогической деятельности на основе систематизированных психолого-педагогических знаний, умений и навыков; формирование имиджа преподавателя, развитие компонентов педагогического мастерства, освоение элементов педагогической техники и педагогического артистизма.

Программа включает несколько модулей. Первый из них затрагивает ряд вопросов: высшая школа в современных условиях (компетентностный подход, ключевые тренды новой парадигмы высшего образования); преподаватель как субъект образовательной деятельности; педагогическое мастерство как система (определение, структура, взаимосвязь компонентов); профессионализм, мастерство и компетентность преподавателя; состав компетенций преподавателя вуза. Теоретический материал закрепляется на практическом занятии «Диагностика педагогических способностей» с элементами обсуждения и разработкой программы саморазвития.

Следующий модуль посвящён рассмотрению психологических основ деятельности преподавателя. Здесь раскрываются такие темы, как учебно-познавательная деятельность студентов, студент как субъект учебной деятельности; факторы и закономерности развития личности студента, особенности студенческого возраста; воспитательная деятельность преподавателя вуза (технологии и инновации). Модуль предполагает самостоятельное освоение теоретического материала по ранее выданным дидактическим материалам и несколько аудиторных занятий (практическое занятие по составлению сводной карты целей, мотивов, эмоций, состояний учебной деятельности; активный семинар на тему «Взаимосвязь обучения и развития»; а также деловую игру «Взгляд», в ходе которой на индивидуальном, микрогрупповом и групповом уровнях выявляются опыт и проблемы воспитания в различных вузах).

Третий модуль, один из самых сложных, – профессиональное знание как базовый компонент педагогического мастерства – посвящён дидактике высшей школы, методике как частной дидактике, дидактике лабораторных работ, современным образовательным технологиям. Проработка и закрепление материала осуществляются на практических занятиях: с элементами тренинга – на тему «Основы методики подготовки и проведения различных типов аудиторных занятий при многоуровневой подготовке»; с элементами обсуждения – «Разработка лабораторного (практического) занятия с использованием информационных технологий обучения». Завершается модуль семинаром в форме вопросов-ответов, комментариев и обмена опытом слушателей на тему «Формы и методы активного обучения как составная часть образовательной технологии».

Следующий модуль вызывает неизменный интерес у слушателей, поскольку связан с проблемами организации педагогического взаимодействия, рассматривает современные психотехнологии общения и управления

взаимодействием, механизмы управления коммуникацией и взаимодействием, приёмы установления контакта с аудиторией, коммуникативные приёмы и техники; стиль педагогического общения и коммуникативную технику преподавателя в условиях сотрудничества, профессиональную этику как неотъемлемый компонент нравственной культуры преподавателя, деловой этикет, этикетные нормы в сфере отношений «преподаватель – студент», «преподаватель – коллеги», «преподаватель – администрация». Конечно, освоение модуля невозможно без активной познавательной деятельности на занятиях (предусмотрены активный семинар-тренинг «Управление конфликтными ситуациями в процессе педагогического взаимодействия» и семинар в форме вопросов-ответов, комментариев и обмена опытом на тему «Нравственная и правовая культура преподавателя»).

Модуль «Педагогическая техника», на-верное, самый интересный для слушателей и востребованный, поскольку затрагивает вопросы, как правило, остающиеся за привычными представлениями о важности методической и технологической составляющих подготовки вузовского преподавателя к занятиям. Слушатели начинают понимать значимость таких «мелочей», как внешний вид, правильное произношение, интонация, мимика и пантомимика преподавателя. Модуль включает темы: педагогическая техника как форма организации поведения преподавателя; социально-перцептивные качества (внимание, наблюдательность, воображение); управление эмоциональным состоянием, техника саморегуляции педагога; имидж преподавателя как собирательный образ, его характерные черты: компетентность, культура, особенности образа жизни и поведения; техника речи; взаимосвязь актерского и педагогического мастерства; система Станиславского в педагогических ситуациях; педагогический артистизм. Безусловно, эти темы требуют тщательной проработки на семинарских занятиях и тренингах. Та-

ковых запланировано несколько: практическое занятие с элементами тренинга на тему «Управление эмоциональным состоянием» с составлением программ самовнушения, семинар-анализ ситуаций и решение задач по проблемам культуры общения преподавателя и студентов, практическое занятие с элементами тренинга на тему «Основы мимической и пантомимической выразительности», тренинговые занятия с применением кейс-технологии «Искусство коммуникации и влияния на аудиторию».

Программа завершается круглым столом на тему «Пути становления и развития педагогического мастерства». Слушатели заранее готовят свои проекты, в процессе активного обсуждения аудитория приходит к определённым выводам, преподаватели инженерного вуза делятся своими планами на будущее. Опыт двухлетней реализации программы подтвердил её востребованность и популярность.

Литература

1. *Иванов В.Г., Сазонова З.С., Сатунов М.Б.* Инженерная педагогика: попытка типологии // Высшее образование в России. 2017. № 8/9(215). С. 32–42.
2. *Вербницкий А.А.* Преподаватель – главный субъект реформы образования // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 13–20.
3. *Медведская Т.М., Соболева Е.А.* Пути совершенствования педагогического мастерства преподавателей технологического университета // Актуальные вопросы образования. 2015. № 1. С. 136–139.
4. *Минин М.Г., Бенсон Г.Ф., Беломестнова Э.Н., Паканова В.С.* Педагогическая подготовка преподавателя инженерного вуза // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 20–29.
5. *Любаева Г.В.* Формирование педагогического мастерства преподавателя технического вуза // Альманах современной науки и образования. 2008. № 4. С. 132–136.
6. *Сергиевич А.А., Бацевич А.Э.* Проблема формирования педагогического мастерства преподавателя вуза // Вестник Омского университета. 2014. № 2. С. 191–193.

7. Дремова Н.Б. Совершенствование педагогического мастерства преподавателя // Высшее образование в России. 2010. № 1. С. 117–120.
8. Дремова Н.Б., Конопля А.И. Формирование педагогического мастерства преподавателя вуза // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 127–132.
9. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. 358 с.
10. Нечаева М.С. Личностно-профессиональные качества как показатель педагогического мастерства преподавателя высшей школы // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2015. № 4. С. 65–69.
11. Хидоятова М.А. Сущность и содержание педагогического мастерства преподавателей вузов // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2013. № 7-2. С. 157–158.
12. Шагеева Ф.Т., Богоудинова Р.З. Профессионально-педагогическая подготовка аспирантов в исследовательском университете // Казанская наука. 2016. № 10. С. 181–183.
13. Муратова Е.И., Попов А.И., Ракитина Е.А. Технология формирования готовности выпускников аспирантуры к преподавательской деятельности // Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. № 1. С. 52–59.
14. Иванова Е.К., Чемерилова И.А. О саморазвитии и формировании профессиональной компетентности преподавателя высшей школы // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 17. С. 225–228.
15. Суковатицын Н.А. Педагогическое мастерство и пути его формирования // Военный научно-практический вестник. 2015. № 2. С. 116–121.

Статья поступила в редакцию 05.09.17.

Принята к публикации 15.09.17.

ENGINEERING TEACHER'S PEDAGOGICAL MASTERY: WAYS TO IMPROVE

Farida T. SHAGEEVA – Dr. Sci. (Education), Prof. of the Department of Engineering Pedagogy and Psychology, e-mail: faridash@bk.ru

Kazan National Research Technological University, Tatarstan, Russia

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

Abstract. This paper has been written within the framework of a discussion regarding the status of engineering pedagogy, as well as its definition and typology. While solving the problem of the unity and polarity of roles played by a faculty member at an engineering university, such as teacher, researcher, or resource specialist, some questions arise, such as: how can all these teacher's functions be balanced? How can we ensure the efficiency of teaching activity without loss of its integrity? Contemplation will inevitably lead to the problem of teacher's pedagogical mastery and the necessity of searching for the ways to improve and develop it. The paper discusses the essence and structure of pedagogical mastery and the ways to form and improve it. This question is very important for engineering university teaching staff, which, as a rule, have no basic psychological and pedagogical education. The author dwells on the advanced training program developed at the Chair of Engineering pedagogy of Kazan National Research Technical University. The program consists of several modules aimed at the improving engineering teacher's pedagogical mastery.

Keywords: engineering pedagogy, engineering teacher, pedagogical mastery, efficiency of teaching activity, professional development program

Cite as: Shageeva, F.T. (2017). [Engineering Teacher's Pedagogical Mastery: Ways to Improve]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 88-93. (In Russ., abstract in Eng.).

References

1. Ivanov, V.G., Sazonova, Z.S., Sapunov, M.B. (2017). [Engineering Pedagogy: Facing Typology Challenges]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8/9 (215), pp. 32-42. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Verbitsky, A.A. (2014). [Teacher as a Main Subject of the Educational Reform]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 pp. 13-20. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Medvedskaya, T.M., Soboleva, E.L. (2015). [Improvement of Educational Skills of the Technological University Teachers]. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya* [Topical Issues of Education]. No. 1, pp. 136-139. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Minin, M.G., Benson, G.F., Belomestnova, E.N., Pakanova, V.S. (2014). [Lecturer's Pedagogical Training at Engineering University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 20-29. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Lyubayeva, G.V. (2008). [Formation of Pedagogical Skills of Higher Engineering School Teachers]. *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya* [Almanac of Modern Science and Education]. No. 4, pp.132-136. (In Russ.)
6. Sergievich, A.A., Batceвич, A.E. (2014). [The Problem of Formation of University Teacher Pedagogical Skills]. *Vestnik Omskogo universiteta* [Herald of Omsk University]. No. 2, pp. 191-193. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Dremova, N.B. (2010). [Raising Skill Level of University Pedagogical Staff]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1, pp.117-120. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Dremova, N.B., Konoplya, A.I. (2015). [Formation of Pedagogical Skills of Higher School Teachers]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1, pp.127-132. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Zyazyun, I.A. (Ed). (1989) *Osnovy pedagogicheskogo masterstva* [Basics of Pedagogical Excellence]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 358 p. (In Russ.)
10. Nechaeva, M.S. (2015). [Personal and Professional Qualities as an Indicator of Pedagogical Mastery of a University Teacher]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya* [Proceedings of Voronezh State University. Series: Issues of Higher Education]. No. 4, pp. 65-69. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Khidoyatova, M.A. (2013). [The Nature and Content of University Lecturers' Pedagogical Skills]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i sotsialno-ekonomicheskikh nauk* [Topical problems of Humanities and Social Sciences]. No. 7-2, pp.157-158. (In Russ.)
12. Shageeva, F.T., Bogoudinova, R.Z. (2016). [Professional and Pedagogical Training of Postgraduate Students at Research University]. *Kazanskaya nauka* [Kazan Science]. No. 10, pp.181-183. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Muratova, E.I., Popov, A.I., Rakitina, E.A. (2017). [Technology of Formation of Readiness of Postgraduates for Lecturing Activity]. *Alma mater (Vestnik vysshey shkoly)* [Alma Mater (High School Herald)]. No. 1, pp. 52-59. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Ivanova, K.E., Chemerilova, I.A. (2014). [About Self-Development and Formation of Professional Competence of Higher School Teachers]. *Vestnik Kazanskogo technologicheskogo universiteta* [Herald of Kazan Technological University]. No. 17, pp. 225-228. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Sukovatitsyn, N.A. (2015). [Pedagogical Skills and the Ways to Their Formation]. *Voennyi nauchno-prakticheskiy vestnik* [Scientific and Practical Military Herald]. No. 2, pp. 116-121. (In Russ.)

*The paper was submitted 05.09.17.
Accepted for publication 15.09.17.*

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

НЫНЕШНИЙ РАУНД БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА: СОХРАНЕНИЕ ОПТИМИЗМА. И НЕМНОГО О РОССИЙСКОМ... (СТАТЬЯ 1)

БАЙДЕНКО Валентин Иванович – д-р пед. наук, проф., иностранный член Национальной Академии педагогических наук Украины. E-mail: baidenko.valentin@yandex.ru
СЕЛЕЗНЁВА Надежда Алексеевна – д-р техн. наук, проф. E-mail: n.seleznoyva2014@yandex.ru

Аннотация. Предлагаемый цикл из трёх статей представляет собой авторскую попытку отразить хотя бы «по касательной» всё многообразие практики обеспечения качества высшего образования, как оно динамично проявлялось и осмысливалось на ежегодных одиннадцати Европейских форумах по обозначенной проблеме (2006–2016 гг.). Разумеется, авторы намеревались от-refлексировать эту коллективную концептуально-методологическую деятельность в контексте Болонского процесса, очевидно уже пережившего оптимистический раунд своего первого десятилетия и вступившего в противоречивую разноскоростную и разноуровневую реальность перехода на институциональный уровень реформ.

Первая статья посвящена некоторым проблемам современного этапа болонских преобразований в условиях финансово-экономического и демографического кризиса. Авторы смело коснулись того богатого потенциала отечественного высшего образования, который в конце XX – начале XXI вв. они характеризовали как «российское предболонье».

Ключевые слова: Болонский процесс, синергия «линий действий» Болонского процесса, обеспечение качества высшего образования, Европейское пространство высшего образования, студентоцентрированность, трудоустроиваемость

Для цитирования: Байденко В.И., Селезнева Н.А. Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма. И немного о российском... (Статья 1) // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 94-108.

За последние годы в высшей школе Российской Федерации происходило постоянное обновление профессорско-преподавательского состава. Поэтому далеко не всем научно-педагогическим работникам известны подлинные конструктивные цели предпринятого в Европе с 1999 г. системного реформирования высшей школы, которое получило известность как Болонский процесс. В предлагаемой серии статей мы по мере необходимости будем обращаться ко многим его аспектам. Прежде всего надо отметить, что Болонский процесс отнюдь не представляет собой узкоевропейский феномен. Генеральный секретарь Международной ассоциации университетов (IAU) Эгрон Полак писала в 2008 г.: «Болонский

процесс и его результаты видятся за пределами Европы в очень позитивном свете – даже в большей степени, чем в самой Европе. Политики и руководители вузов по всему миру восхищены масштабами, охватом и импульсом, которые Болонский процесс приобрел всего лишь за десятилетие. Создается впечатление, что его единственные критики находятся в Европе... Однако в других частях мира считают, что Болонский процесс, особенно с политической точки зрения, достиг практически невозможного. Он рассматривается как беспрецедентное соглашение... относительно общей многомерной концепции высшего образования и как подробная поэтапная стратегия её реализации» [1, с. 69].

Ко времени официального вступления России в Болонский процесс (2003 г.), сложились так называемые *основные линии действий* как стратегические направления преобразований. Среди них:

- принятие системы легко читаемых и сравнимых степеней;
- введение трёхуровневой (трёхцикловой) структуры высшего образования;
- применение системы зачётных единиц (ECTS);
- расширение мобильности;
- развитие сотрудничества в области обеспечения качества;
- усиление европейского измерения в высшем образовании;
- образование в течение жизни;
- повышение привлекательности Европейского пространства высшего образования;
- социальное измерение;
- подготовка докторов и формирование единого образовательного и исследовательского пространства.

Нам не раз приходилось подчёркивать в прежних публикациях¹ необходимость *синергии различных линий действия* Болонского процесса, недопустимость гипертрофированного внимания к той или иной отдельной линии (как это, например, происходит в российской высшей школе, зачастую сводящей всё целевое богатство болонских реформ в

¹ В 2009 г. в журнале «Высшее образование в России» в конце первого десятилетия Болонского процесса были опубликованы статьи с анализом основных направлений болонских реформ: *Байденко В.И.* Мониторинговое исследование Болонского процесса: некоторые результаты и взгляд в будущее // Высшее образование в России. 2009. № 7. С. 147–155; *Байденко В.И.* Многоплановый и системный характер Болонского процесса (статья вторая) // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 120–132; *Байденко В.И.* Гуманистическая направленность подлинных болонских реформ (статья третья) // Высшее образование в России. 2009. № 10. С. 116–126; *Байденко В.И.* Болонские преобразования: проблемы и противоречия (статья четвертая) // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 26–40.

основном к введению двухуровневой системы степеней – бакалавриата и магистратуры). В одной из деклараций европейских студентов (ESU) говорится о том, что «болонские реформы – это не меню а ля карт, где можно выбрать что-то одно»; там же указывалась задача *целостной* реализации всех линий действия в одном пакете [2, с. 284].

Надо исходить из того, что несущей целевой конструкцией болонских реформ признано «качество высшего образования». Это понятие охватывает все элементы и виды деятельности вузов, национальных систем высшего образования в целом: образовательные программы и учебно-педагогический процесс; научные исследования и укомплектование академическим и научным персоналом; качество контингента обучающихся; многопараметричные средовые характеристики, включая ИТ; финансово-экономические условия; принципиальное влияние на трудоустраиваемость выпускников. Система *обеспечения качества* предполагает наличие таких механизмов, как внутренняя и внешняя оценка, аккредитация и управление качеством. Предпосылкой выступает разработка сопоставимых методов и критериев оценки качества в сферах обучения, воспитания и научных исследований.

Начиная с 2006 г. под эгидой европейской программы SOCRATES при координации группы E4, в которую входят ENQA², ESU³,

² Европейская сеть по обеспечению качества в высшем образовании была сформирована в 2000 г. в ответ на потребности развертывания Болонского процесса с целью содействия европейскому сотрудничеству в сфере гарантий качества. В ноябре 2004 г. сеть была трансформирована в Европейскую ассоциацию обеспечения качества высшего образования (ENQA). Членство в ассоциации открыто и свободно для агентств.

³ Болонский процесс предполагает активное и конструктивное участие европейского объединения студенческих организаций, которое с 2007 г. носит название Европейского союза студентов (ESU), цель которого – представлять интересы студенческого сообщества в области образования, культуры, экономики и социальной жизни.

EUA⁴, EURASHE⁵, проведено одиннадцать общеевропейских форумов по обеспечению качества (EQUAF). Проблемно-тематические, методологические и теоретико-практические аспекты найдут своё относительно полное отражение во второй и третьей статьях авторов. Русские переводы избранных материалов первых шести ежегодных европейских форумов (I EQUAF – VI EQUAF) опубликованы в изданиях: «Новая парадигма обеспечения качества высшего образования: По материалам Европейского форумов по обеспечению качества высшего образования: 2006–2011 гг.»: В 2 ч. Ч. 1 / Науч. ред. В.В. Минаев, Н.А. Селезнева; Отв. ред. О.Л. Ворожейкина, Я.Л. Мелкова и др.; Пер. с англ. Л.Ф. Пирожковой, Е.Н. Карачаровой и др. – М.: РГГУ, 2013. 414 с.; Ч. 2 / Науч. ред. В.В. Минаев, Н.А. Селезнева; Отв. ред. О.Л. Ворожейкина, Я.Л. Мелкова и др.; Пер. с англ.

⁴ Европейская ассоциация университетов (EUA) – выразитель интересов сообщества академических работников высшей школы в Европе. EUA является открытой организацией для членства отдельных университетов и национальных союзов/советов/комитетов ректоров. Главная цель EUA состоит в том, чтобы содействовать созданию и развитию согласованной системы европейского высшего образования и научных исследований, оказывать активную поддержку своим членам «как автономным учреждениям», разрабатывать рекомендации по повышению качества преподавания, исследовательской работы и вклада университетов в развитие общества. EUA была учреждена на состоявшейся в 2001 г. в Саламанке (Испания) конференции в результате слияния Ассоциации европейских университетов (CRE) и Конфедерации ректоров вузов Европейского союза.

⁵ Европейская Ассоциация учреждений высшего образования (EURASHE) выполняет роль международной организации, объединяющей на европейском уровне вузы неуниверситетского сектора: колледжи, политехнические колледжи и другие учебные заведения (основана в 1990 г.). Основная цель EURASHE – защищать интересы профессионально-ориентированных вузов, повышать их значимость и гарантировать качество высшего образования в Европе.

Л.Ф. Пирожковой, Е.Н. Карачаровой и др. М.: РГГУ, 2013. С. 421–971. Русскоязычные переводы официальных публикаций седьмого Европейского форума по обеспечению качества размещены на сайте <http://fgosvo.ru/> (VII EQUAF). В 2016 г. здесь же размещены и переводы отдельных материалов восьмого, девятого и десятого европейских форумов (VIII, IX, X EQUAF). Избирательный характер осуществлённых переводов был вызван прежде всего крайней скудностью ресурсов, едва ли не собранных самими авторами при содействии проректора Национального исследовательского университета «МИСиС» профессора В.Л. Петрова, за что члены «инициативной бригады» (Н.А. Селезнева, Е.Н. Карачарова, О.В. Никифоров, В.И. Байденко) выражают ему свою искреннюю признательность. Авторы мотивировал интерес к данной проблеме со стороны главного редактора журнала «Высшее образование в России» М.Б. Сапунова⁶.

Как отмечала Норма Райан, председатель оргкомитета седьмого форума, у организаторов с самого начала присутствовала мысль о том, *что обеспечение качества в целом является высокополитизированной сферой, а не точной наукой*. Джетро Ньютон, заслуженный профессор университета Честера (Великобритания), задавался вопросом: «как и в каких контекстах используются понятия “обеспечение качества” и “оценка качества”: будь то национальными агентствами, высшими учебными заведениями, специалистами-практиками или представителями академических кругов» [3].

⁶ Журнал «Высшее образование в России» начиная с 2003 г. активно освещает проблемы Болонского процесса в международном и отечественном форматах. За период 2003–2016 гг. в журнале было опубликовано более 160 работ отечественных и зарубежных экспертов по всем актуальным проблемам проходящих в Российской Федерации и Европейском пространстве высшего образования болонских преобразований (см.: www.vovr.ru/bolon.html).

Когда в нашей отечественной практике встречаешься с амбициями отдельных университетов занять в течение ближайших пяти–десяти лет высокие места в мировых рейтингах вузов, невольно хочется напомнить, что достижение конкурентоспособных на международном уровне стандартов качества является делом многотрудным, общенациональным, вытянутым во временных горизонтах и в высшей степени системным. Нужно иметь в виду, что высокие академические образцы определяются отнюдь не только финансовыми, материальными и технологическими ресурсами, а сами системы и процессы обеспечения качества вовсе не предполагают его автоматического приращения. Планировать топовые места в мировых рейтингах нужно осторожно, с позиций реалистического подхода. Д. Ньютон в связи с этим пишет: «формулирование целей повышения качества осуществляется в мире высшего образования, сложного и неоднозначного. Это требует признания непредсказуемости академической жизни в современных университетах. Другими словами, всегда существует разрыв между планами и реальностью. Это требует, среди прочего, подкрепления инициатив по повышению качества эффективным руководством и эффективным информационным обменом» [3].

В настоящее время в центре внимания болонских преобразований находятся следующие вопросы. Обучение и преподавание: каково их место в шкале вузовских приоритетов? В какой мере в реальных условиях осваивается студентоцентрированное обучение? Сколь интенсивно оно поддержива-

⁷ См., например: IX EQAF: Аснате Кажока (AsnateKazoka), Эрин Нордал (Erin Nordal) «Студентоцентрированное обучение и качественное образование: встраивание студентоцентрированного обучения в политику и процедуры обеспечения качества», Фредерике Литц (Friederike Leetz), Дитлинде Кастеллитц (Dietlinde Kastelliz) «Студентоцентрированное обучение, преподавание, оценивание и внешняя проверка внутреннего управления качеством в вузах: отвечает ли аудит

ется национальными и институциональными практиками? Как проявлен именно *ключевой характер* изменений в сфере обучения и преподавания? По свидетельству Клауса Ланфрида, уже на заре Болонского процесса серьёзные исследователи высшего образования высказывали опасение по поводу того, что университеты будут создавать лишь видимость перемен под видом болонских реформ. Вызывало тревогу и то обстоятельство, что отдельные национальные правительства могут девальвировать целевую и концептуальную направленность Болонского процесса путём разбиения традиционных дипломов (степеней, квалификаций, уровней) на циклы бакалавриата и магистратуры, при этом больших *сущностных и принципиальных* изменений высшие учебные заведения и системы постараются избежать [4, с. 279]. Нельзя предавать забвению и те опасения скептиков (а их в Европе, как, впрочем, и в России, было предостаточно), что рассе-

качества новым условиям?»; X EQAF: Карл Ледермюллер (Karl Ledermüller) и Оливер Веттори (Oliver Vettori) «Роль прогнозирования в обеспечении качества: использование данных мониторинга студентов и выпускников для выработки стратегии», Софи Фюриманн (Sophie Fuhrimann), Мелани Глайр (Mélanie Glayre), Вероник Кобел (Véronique Kobel) «Студенты как полноправные партнеры в сфере обеспечения качества: университет Лозанны», Томас Бах (Thomas Bach) «15 лет студенческому аккредитационному пулу в Германии: достижения, неудачи и будущие вызовы», Беате Тремл (Beate Tremel), Аснате Кажока (Asnate Kazoka) «Десять лет обеспечения качества глазами студентов – итоги и перспективы»; XI EQAF: Стефан Хамберг (Stephan Hamberg), Мари-Луиза Дамен (Marie-Louise Damen), Харри П. Эндриссен (Harry P. Andreassen) «Обследования удовлетворенности студентов как средство совершенствования качества: сколько обследований и вопросов нам требуется?», Мейв О'Риордан (Maevé O'Riordan), Дэвид О'Салливан (David O'Sullivan), Том Коллинз (Tom Collins) «Вовлечение студентов как путь к улучшению», Джозеф Левелл (Joseph Levell), Клэр Томпсон (Claire Thompson), Рут Сейерс (Ruth Sayers), Джейн Митчелл (Jayne Mitchell) «Студенты – творцы перемен».

чение традиционных степеней, требующих длительной подготовки, на бакалавриат и магистратуру и переход в массовом порядке к бакалавриату приведут к падению качества высшего образования.

На первом этапе Болонского процесса можно было встретить много тревожных высказываний, относящихся к сдерживающим факторам предпринимаемых реформ, в том числе к так называемому диктату экономической целесообразности. Это касалось сокращения финансирования высшего образования в угоду «бюджетному удобству». В том, что касается Европейской системы кредитных единиц (ECTS), то высказывались опасения в части облегчённого варианта учебных программ, особенно в системах, в которых принята высокая самостоятельность студентов в процессе планирования своих образовательных маршрутов. Нередко высказывались мнения о трудной достижимости подлинной сопоставимости и прозрачности образовательных систем и документов об образовании. Практически уже в начале нулевых годов была обнаружена высокая проблемность относительно академического и профессионального признания полученных в различных странах квалификаций, идентификации бакалавриата на европейских рынках труда, усиления взаимодействия экономики и образования, расширения потенциала трудоустраиваемости подготавливаемых специалистов. Стало ясно, что диалог образовательных систем и национальных рынков труда должен стать одним из важнейших социальных механизмов в усилении профессиональной составляющей в высшем образовании.

На девятом европейском форуме отмечалось: «в первую очередь необходимо переосмыслить организацию преподавания/обучения. Это означает изменение структуры академических предложений с целью создания образовательных программ, которые учитывают возрастающий спрос на программы коротких образовательных циклов, модульные композиции,

ориентацию на запросы рынка труда, наряду с традиционными образовательными программами в «новой упаковке», что позволит удовлетворять многообразные потребности, в то же время не снижая высоких академических стандартов» [5]. Как пишут В.И. Байденко, М.Б. Гузаиров и Н.А. Селезнёва: «Новая дидактическая парадигма⁸ позволит обеспечить удовлетворение системами высшего образования растущих запросов общества и рынка труда. Достижение этого соответствия требует сочетания у выпускников универсальных, мультидисциплинарных и инновационных навыков и компетенций с современным предметно-специализированным знанием. Это вызывает к жизни потребность в укреплении сотрудничества между работодателями, студентами и высшими учебными заведениями, особенно в проектировании образовательных программ (учебных планов), способствующих повышению инновационного, предпринимательского и научно-исследовательского потенциалов выпускников. В образовательных программах должны находить отражение изменяющиеся научно-исследовательские приоритеты и вновь появляющиеся научные дисциплины, а сами научные исследования должны составлять основу преподавания и обучения. Это верно не только для университетов, отнесённых к категориям федеральных и научно-исследовательских, но и

⁸ Концептуально-методологическая динамика Болонского процесса развертывалась в сторону усиления дидактического вектора болонских реформ и изменения парадигмы высшего образования – «от преподавания к учению»: помещая студента в центр образовательного процесса, наделяя преподавателя обязанностями по структурированию студента относительно среды или ситуации обучения и учебному консультированию; новая парадигма предполагает усиление студентоцентрированности, содействие самостоятельно организуемому и активному обучению, концентрацию на мотивационных, волевых и социальных аспектах учения.

для системы высшей школы в целом» [6, с. 14–15].

В докладе Европейской ассоциации университетов Trends 2015⁹ период болонских реформ с 1999 по 2009 гг. назван *бурным десятилетием*. Кстати сказать, со своими особенностями, но и в российской высшей школе именно в эти годы были проведены решающие преобразования болонского толка (введение бакалавриата и магистратуры, проектирование нового типа образовательных стандартов высшего образования, начало освоения систем ECTS, накопление опыта методологической и концептуальной ориентации основных образовательных программ на *результаты образования*).

Авторы Trends 2015 имели все основания говорить, что «первое десятилетие XXI века – это годы новаторства и оптимизма, по крайней мере – применительно к руководству высших учебных заведений. На континенте было сильно чувство общей судьбы, поскольку вузы, студенты и представители стран, подписавших Болонскую декларацию, сосредоточили свои усилия на запуске

⁹ К подготовке доклада были привлечены многие именитые международные эксперты: Михаэль Габель (Michael Gabell), Андреа Сюрсок (Andrée Sursock), Лесли Уилсон (Lesley Willson), П. Скуларсон (P. Skularson), Говард Дэвис (Howard Davis), Ливуу Матей (Livuu Matey), Ханне Шмидт (Hanne Schmidt), Энора Бенито-Прюво (Enora Benitto-Pruvo), Александра Битусикова (Alexandra Bitusikova), Лидия Борель-Дамиан (Lidia Borell-Damian), Элизабет Колуччи (Elizabeth Colucci), Томас Эстерман (Thomas Esterman), Магдалена Фонсека (Magdalena Fonseca), Элена Хазелькорн (Ellen Hazelkorn), Томас Йоргенсен (Thomas Ekman Jørgensen), Тиа Лоуккола (Tia Loukkola), Педро Тейшейра (Pedro Teixeira) и др., а также материалы, в разное время разработанные группой E4. Вопросы, связанные с Trends 2015, представлены в публикации: В.И. Байденко. Болонский процесс: современный этап // Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 52–60. Перевод Ереванского коммюнике, Декларация участников IV Форума по вопросам политики Болонского процесса (Ереван) – в том же номере журнала.

в 2010 г. Европейского пространства высшего образования (ЕПВО)» [7, с. 18].

Последующие годы (2010–2017), в особенности последние три, были гораздо более проблематичными. Это вызвано рядом обстоятельств. Среди них:

- свёртывание финансирования вузов, и в силу этого более сильное воздействие государственно-бюрократического прессы на академические сообщества вплоть до свёртывания их академических свобод. В Trends 2015 по этому поводу говорится так: «Ситуация часто складывается не в лучшую сторону для академического и административного персонала, перед которым встала сложнейшая задача – реализация множества изменений в условиях, когда коллегиальность принятия решений была ослаблена развитием управленческих процессов и усилением требований к внешней и внутренней отчётности» [7, с. 18]. В другом месте читаем: «Возрастает роль вузовской бюрократии, ограничиваются возможности вузов вырабатывать собственный курс и подрываются основы коллегиального принятия решений» [7, с. 12];

- усиление экономического и социального диктата в направлении роста востребованности выпускников рынком труда с позиции их большей подготовленности в области навыков предпринимательской и инновационной деятельности (формирование у студентов универсальных/переносимых/общекультурных компетенций путём активного социального взаимодействия);

- резкое повышение внимания к международным и страновым рейтингам вузов и их позиционирование в глобальной, европейской и национальных образовательных системах. (Недавно реализован проект Европейской ассоциации университетов «Рейтинги в практике и стратегии высших учебных заведений» (RISP), в котором участвовали более 170 вузов из 39 стран; 90% вузов

были включены в национальный или между-народный рейтинги, либо даже в оба¹⁰);

• доклад Trends 2015 изобилует тревожными интонациями: высокая вероятность «выпаривания» позитивного результата и настроения на использование ЕВПО, исчезновение приверженности ему; замаячили признаки смены положительных тенденций в болонском реформировании на негативные по причине проведения политики, которая далеко не в полной мере поддерживается вузами;

¹⁰ Проект показал, что «схема ранжирования и рейтинги используются вузами для поддержки их стратегий сотрудничества и конкурентоспособности. 56% респондентов проекта RISP заявили, что рейтинги влияют на их выбор международных партнёров. Подавляющее большинство респондентов RISP ввели у себя структуры для мониторинга результатов ранжирования, оценки своей эффективности и сопоставления с другими высшими учебными заведениями. Они также имеют соответствующие стратегии и планы мероприятий, включая маркетинговую деятельность, всё больше вузов открывают у себя подразделения по связям с общественностью, цель которых – разъяснить широкой аудитории миссию, ценности и направления деятельности университетов» [7, с. 27–28]. Анализ профилей вузов и их преимущественной ориентации (общемировой, европейский, региональный, национальный уровни) показывает различия с точки зрения вырабатываемых ими установок на конкуренцию, сотрудничество и рейтинги. Вузы общемирового и европейского уровней в большей мере интересуются рейтингами (42–49%), нежели вузы региональных или национальных сообществ (19–30%). Сотрудничество и конкуренция более предпочтительны для университетов общемировой и европейской ориентации, чем для регионально или национально ориентированных. Большую значимость рейтингам придают вузы с научно-исследовательским профилем, а также вузы, ориентированные на обучение и научные исследования; среди вузов, ориентированных преимущественно на обучение, важность рейтингов отмечает только 20%. Небезынтересно отметить, что вузы именно научно-исследовательского профиля *менее других заинтересованы в сотрудничестве* и, как правило, не слишком обеспокоены растущей конкуренцией.

• констатируется наметившийся разрыв между целями ЕПВО и вузовскими реалиями в четырех решающих областях: *национальные рамки квалификаций*¹¹ не смогли вполне завладеть умами и академическими сообществами; считая *совместные образовательные программы* своим приоритетом, университеты больше озабочены закреплением и устойчивостью подобных программ

¹¹ 20 мая 2005 г. на Бергенской конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, была принята Всеобъемлющая структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования (QFENEA), которая включает в себе три уровня (в том числе – в национальных контекстах возможность промежуточных квалификаций), универсальные дескрипторы для каждого уровня на базе результатов обучения и компетенций, а также диапазон кредитов ECTS для первого и второго уровней. Было признано целесообразным разрабатывать начиная с 2007 г. национальные структуры квалификаций (NQF), совместимые с общеевропейской.

QFENEA призвана обеспечивать необходимую прозрачность, опираться на такие инструменты, как ECTS и Приложение к диплому (DS), основываться на новой методологии проектирования образования – результатах обучения и их едином понимании, что облегчает академическое и профессиональное признание, содействует мобильности студентов и реализации совместных образовательных программ.

В свою очередь, национальные структуры квалификаций должны способствовать лучшему пониманию существующих квалификаций, совершенствованию качества образования, расширять возможность реструктуризации образовательных программ на основе методологии результатов обучения. (См.: «Болонский процесс: 2007–2010 годы: между Лондоном и Левеном / Лувенла-Невом» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко, М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. (С. 128–157); «Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2)» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко, М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 220 с.).

на уровне вуза, а не критериями внешнего обеспечения качества; проблема с *признанием кредитов* остаётся устойчивым препятствием для мобильности; *отсутствие системы правовых норм* не позволяет вузам выбирать любое агентство обеспечения качества, зарегистрированное в Европейском реестре (EQAR).

* * *

Если главной целевой установкой Болонского процесса считать совершенствование качества высшего образования, то отечественные новации в сфере высшего образования 80–90-х гг. XX в. вполне можно охарактеризовать как *«российское предбололье»*. Если не чуть раньше, то уж, во всяком случае, и не позже Европы у нас состоялась *институционализация самостоятельного направления* в области изучения вопросов обеспечения качества высшего образования, его контроля и управления им. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (ИЦПК) был создан 11 сентября 1986 г. Появилась возможность максимально конструктивных и открытых дискуссий, в ядре которых помещались уже дающие о себе знать вопросы качества как в конкретных вузах, так и в масштабах отдельных специальностей и их групп. В этом событии были органично связаны, по нашему мнению, три весьма плодотворные идеи: во-первых, институционализация исследований в области проблем качества высшего образования в рамках специально созданной исследовательской структуры; во-вторых, учреждение центра при одном из ведущих вузов Советского Союза с сохранением им высокого уровня автономии (с самостоятельным финансированием как юридического лица); в-третьих, нацеленность на развитие академического персонала в области проблем качества подготовки на основе реализации образовательных программ, отражающих результаты исследований, проводимых учёными как самого центра, так и научных коллективов созданной вокруг него

сети филиалов в трёх десятках вузов практически по всему периметру системы высшего образования. Последующий опыт развития европейского и мирового высшего образования подтвердил опережающий характер принятого решения.

Это означало, что высшее образование под углом зрения его качества стало актуальным объектом межпредметной научной рефлексии. Появилась потребность в новом концептуально-методологическом видении, согласно которому совершенствование качества представляет собой сложнейшую системную проблему, а не сводится к обывательскому мнению, что раз образование высшее, то, стало быть, оно по определению и качественное. Ведь образовательный процесс в университете любой модели, будь то университет Гумбольдта в Германии или французский наполеоновский университет, гуманитарный и исследовательский университеты США или, наконец, арабский исламский университет Каира, в своём имманентном состоянии отнюдь не содержит высокого качества.

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов жил четверть века вместе с высшей школой, её проблемами на этапе бурного и противоречивого и, увы, далеко не всегда корректного и деликатного её реформирования. Не миновали её отдельные губительные решения, посадившие высшее образование России на голодный паёк выживания и вызвавшие катастрофически ускоренный и вынужденный процесс её коммерциализации. Впрочем, это наши личные оценки, которые могут не разделять читатели уважаемого журнала. Очень был прав Филип Кумбс, когда говорил, что дорогое образование не является непременно хорошим. Но ещё большая истина состоит в том, что хорошее образование никогда не может быть дешёвым [8].

Позволим себе высказать сугубо субъективное наблюдение о том, что современное состояние отечественного федерального и нередко институционального менеджмента

высшего образования – как с точки зрения прошлых отечественных значительных традиций и достижений, так и на фоне тенденций реформирования и развития европейской и мировой академической культуры – нельзя считать адекватно эффективным. Чиновникам Минобрнауки зачастую недостаёт того необходимого комплекса компетенций, который делал бы их способными к «общению на равных» с возникающими, всё более усложняющимися проблемами высшего образования. Видный международный эксперт Ф. Альтбах подчеркивает, что «укрупнение высших учебных заведений и систем и их возрастающее значение для общества и для людей вызывают острую необходимость в профессиональном управлении и руководстве... Высшая школа слишком велика, сложна и важна, чтобы ею можно было управлять без надлежащих данных и профессионалов» [9]. Убеждены в несомненной ошибочности двух решений прежнего руководства Министерства образования и науки: первое – ликвидация общефедеральной самостоятельной научно-исследовательской структуры (НИИ высшего образования), второе – поглощение Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, его последующая агония в стенах одного из первых в Российской Федерации национальных исследовательских университетов. Заметим, что это произошло тогда, когда на Западе интенсивно шёл процесс активной институционализации, по существу, всех сторон такого системного явления, как качество высшего образования: от идентификации самой проблемы (как самостоятельной линии анализа) до изучения условий и факторов развития академических персоналов, от многосторонних проблем учебной и научной деятельности студентов до обновления инструментов оценки результатов обучения на формативном и суммативном уровнях, от сдвига педагогических стратегий и технологий по вектору «от обучения к учению» до компетентностного и результат-ориентированного переформа-

тирования высшего образования и придания студентоцентрированной направленности учебному процессу.

Совершенно очевидно, что каким бы образом ни интерпретировали сущность и цели Болонского процесса, каким бы искажениям он ни подвергался в российском (и не только) высшем образовании, сколь бы энергично ни доказывали его неуместность с позиций «самобытности» отечественных традиций высшей школы, нельзя сомневаться в том, что его главная цель – совершенствование качества высшего образования – это важнейшая для России задача. Напомним, что в формате Болонского процесса проблема обеспечения качества высшего образования включает в себя:

- во-первых, рассмотрение вопросов доступа к высшему образованию как необходимого условия социального и экономического развития, при том что расширение доступа и диверсификация студенческих континентов никоим образом не могут оборачиваться ухудшением, а нередко и резким ухудшением качества подготовки специалистов;

- во-вторых, повышение показателей завершенности образовательных программ и гарантии своевременного их окончания в соответствующих вузах;

- в-третьих, улучшение так называемого социального измерения высшего образования, которое означает, с одной стороны, сокращение неравенства, а с другой – обеспечение студентов надлежащими поддержкой, руководством и консультированием, а также гибкими образовательными траекториями и альтернативными путями получения высшего образования;

- в-четвертых, реализацию принципа студентоцентрированного обучения, ставящего студентов в позицию активных участников их собственного образовательного процесса, что является возможным при массовом использовании инновационных методов, которыми вполне располагают богатейшие международные педагогические практики, берущие на вооружение совре-

менные достижения дидактики высшего образования;

– в-пятых, понимание высшего образования как образовательного процесса, в котором наряду с дисциплинарными знаниями и навыками студенты приобретают интеллектуальную независимость, готовность к критической рефлексии, уверенность в себе по широкому кругу их профессиональной, социальной и гражданской жизнедеятельности. В ходе академического обучения и исследовательской работы у студентов должна сформироваться способность адекватно понимать ситуацию и обосновывать свои действия, исходя из ответственного критического мышления и зрелой гражданской позиции.

Глобальный, европейский и евразийский контексты анализа позволяют увидеть ярче и отечественный опыт и не вешать всю картину нашего высшего образования на один крюк национальной самобытности. Проект TUNING¹², реализуемый в странах Болонского процесса, ставит своей целью поиск

¹² Проект TUNING (Настройка образовательных структур) преследует целью расширить зоны конвергенции национальных образовательных систем и повысить возможности их настройки по отношению друг к другу. При проведении проекта были согласованы следующие цели:

- обеспечение значительного сближения высшего образования во многих предметных областях посредством определения (идентификации) широко применяемых академическими кругами, работодателями и выпускниками *результатов обучения*, академических и профессиональных профилей;

- разработка последних в терминах общих (универсальных) и профессиональных (предметно-специализированных) *компетенций*; при этом одной из основных задач проекта TUNING является обоснование необходимой методологии выявления и описания результатов образования;

- усиление прозрачности образовательных структур, содействие инновациям и выявлению лучших практик;

- создание европейских сетей вузов, которые могут представить образцы передового опыта [10, с. 8–9].

«точек общности и сходимости» национальных систем высшего образования, их конвергентности и увеличения возможностей их настройки по отношению друг к другу. При чтении в официальных материалах о задачах проекта TUNING невольно овладевает чувство глубокого удовлетворения тем *предболонским предвосхищением*, которым явились сформированные в 80-х годах в нашей стране экспертные команды Учебно-методических объединений и Научно-методических советов. Они обеспечивали:

- сближение высшего образования в различных предметных областях и по многим направлениям подготовки;

- разработку профессиональных профилей и желаемых результатов обучения и компетенций в терминах универсальных (общекультурных) и связанных со специальностью компетенций, включая навыки, знания и содержания для различных предметных областей (припомним создание в СССР системно-деятельностных квалификационных характеристик на специалистов);

- достижение прозрачности образовательных структур и их открытости дальнейшим инновациям посредством обмена опытом и выявления лучшей практики (общесоюзные и общеевропейские конференции и совещания ректоров, проректоров, деканов, академических сообществ);

- осуществление сбора и обмена информацией по разработке учебных планов в многообразных областях; разработку примерных структур учебных планов, выраженных в терминах опорных точек для каждого направления подготовки;

- установление связей внутри сети высших учебных заведений на базе “ведущих вузов” страны;

- выявление методологии анализа общих элементов и областей, отличающихся спецификой и разнообразием, а также инструментов и механизмов их настройки;

- согласование интересов субъектов, участвующих в процессе настройки образовательных структур, через создание Пре-

зидиума учебно-методических объединений и научно-методических советов России [11].

Несомненно, что в истории советской и российской высшей школы всё это было *профывным и опережающим опытом мягкого управления качеством высшего образования*. Если к этому добавить внедрённые в жизнь еще в 1980-е гг. системно-деятельностные квалификационные характеристики по специальностям и принятый метод коллективных мозговых штурмов по актуальным проблемам проектирования и обновления содержания обучения, а с 1992 г. – опыт разработки государственных образовательных стандартов нескольких поколений с последовательным развитием их методологических и концептуальных оснований, то можно без труда увидеть тот огромный инновационный потенциал, с которым вузы России входили в XXI век. К сожалению, ныне наши уникальные механизмы обеспечения единства общероссийского образовательного пространства в сфере высшей школы, наши в хорошем смысле “доморощенные” инструменты совершенствования качества образования – эти самые Учебно-методические объединения – всё более трансформируются в нежизнеспособные бюрократически-чиновничьи конструкции. Они в равной степени отстают и от добротных отечественных традиций, и от международных тенденций.

Вернемся, однако, к собственно Болонскому процессу, его нынешнему этапу, который осуществляется в условиях явно травмирующих обстоятельств: экономический кризис, неблагоприятные демографические тенденции, усиление глобализации с её «бумом» информационно-коммуникационных технологий.

В последнем докладе «Обсерватории государственного финансирования» EUA особо отмечается увеличение разрыва в Европе между системами высшего образования и страновыми минимумами финансирования. В докладе констатируется, что этот резкий контраст является вызовом для Европы,

поскольку её глобальная конкурентоспособность страдает от таких диспропорций и несовершенств в Европейском пространстве высшего образования и в Европейском исследовательском пространстве [7, с. 22]. Добавьте к очевидным слабым европейским экономическим перспективам рост безработицы среди молодёжи во многих частях Европы. Всё это чрезвычайно актуализирует необходимость «более тесных связей между университетами и промышленностью» и требует «обратить особое внимание на инновационную политику и трудоустраиваемость выпускников»¹³.

¹³ Уже в Послании съезда высших учебных заведений в Саламанке (март 2001 г.) речь шла о *релевантности и привлекательности*, при этом под первым выдвигается требование соответствия реализуемых образовательных программ европейскому рынку труда в зависимости от того, когда предполагается трудоустройство – после первой или второй ступени. Что касается привлекательности, то высшие учебные заведения Европы признают, что их студентам нужны такие квалификации, которые они могут эффективно использовать для дальнейшего обучения или трудоустройства по всей Европе. Можно утверждать, что ещё не сложилась устойчивая семантика понятия «трудоустраиваемость» (employability), которое вошло во все основные документы Болонского процесса. Разумеется, законно требование учащихся о том, что предлагаемые вузами программы подготовки должны предусматривать квалификацию, необходимую для профессиональной деятельности и на которую есть реальный спрос на рынке труда. Вместе с тем было бы неправильным недооценивать другие функции обучения, например, всестороннее развитие личности [12, с. 204].

Вопросы трудоустраиваемости приобретают возрастающую актуальность на европейских форумах обеспечения качества (IX EQAF: Рензе Колстер (Renze Kolster), Дон Ф. Вестерхийден (Don F. Westerheijden), Марк Фредерикс (Mark Frederiks) «Обучение для трудоустраиваемости: интеграция трудоустраиваемости в программы профессионального бакалавриата и обеспечение качества в четырех системах высшего образования (Нидерланды, Фландрия, Северный Рейн-Вестфалия, Ирландия)»).

Политический ландшафт Европы становится сегодня более разнообразным и дезинтегрированным (усиление ориентации на национальные традиции и регламенты). Да и вообще, принципиальной особенностью Болонского процесса на протяжении всех его раундов являлось то, что он *никогда не обладал общеевропейской юрисдикцией*. Это обстоятельство не предполагает с неизбежностью никакого *exit'a*, но определённо означает сужение «возможностей для принятия общих решений. Несмотря на приверженность Болонскому процессу и финансовую поддержку со стороны Европейского союза, интерес университетов к Европейскому пространству высшего образования хотя и по-прежнему велик, но неустойчив и нуждается в поддержке. Кроме того, необходимо ликвидировать некоторые расхождения между реализуемой политикой и приоритетами вузов» [7, с. 22]. Судите сами: в рамках Trends 2010 и Trends 2015 вузам было предложено выбрать важнейшие события последних трёх лет; пять лет назад к важнейшим был отнесён Болонский процесс, сегодня Болонский процесс – третий по значимости [7, с. 22].

Для российских читателей – представителей академической общественности и образовательного менеджмента – могут быть интересны те негативные примеры ускоренного реформирования цикловой структуры высшего образования, о которых говорят составители доклада применительно к европейским вузам:

- административная поспешность проектирования и введения трехциклового системы степеней¹⁴. Это привело не к появлению подлинно новых типов, уровней (ци-

клов, степеней), а к ситуации срочно требуемой органами власти *спрессованной* степени бакалавра, практически лишившей студентов пространства для индивидуального маневра в своих образовательных траекториях или международной (межвузовской) мобильности;

- выдача Приложений к диплому, которая стала, к сожалению, не более чем административным актом и ни в коей мере не отражает новые для высшего образования реалии, такие как ориентация на результаты образования и национальные (сопряжённые с европейскими) квалификационные рамки [7, с. 69–70].

В завершение статьи хотелось бы высказать ряд авторских суждений о будущем Болонского процесса. Совершенно ясно, что Болонский процесс, как и подобные ему процессы в других регионах мира, имеет свою историческую перспективу, так как он отвечает социально-экономическим, гуманитарным, технологическим и научным трендам ближайших десятилетий. Несмотря, в ряде случаев, на весьма обоснованную критическую оценку, его действительные проблемы, ошибочные и неудовлетворительные решения, в целом он представляет собой в высшей степени ответственное, солидарное и подлинно демократическое реформирование системы высшего образования на этапе переживаемой миром «академической революции». Будущие выпускники высшей школы должны стать инновативными и креативными субъектами прогресса. Классическое образование, основанное на использовании памяти, перестает быть господствующей образовательной практикой. Экономика знаний и цифровая экономика требуют гибкой ментальности и либеральной образовательной системы. В этом смысле сужаются исторические горизонты классических видов высшего образования: «одна жизнь – одна профессия» – это не ценность завтрашней перспективы. Выбор будущего будет идти с динамичным профессиональным и компетентностным перенастраиванием личности.

¹⁴ Вопросы, связанные с третьим уровнем европейского высшего образования в структурировании Болонского процесса (докторантура), представлены в статьях: В.И. Байденко, Н.А. Селезнева. Содержательно-структурные особенности европейского докторского образования (статья вторая). 2010. № 10; В.И. Байденко, Н.А. Селезнева. Пути совершенствования докторской подготовки: Европа и США (статья третья). 2010. № 11.

Возникает спрос на компетенции будущего: IT, нетрадиционная энергетика и технологии, гуманитарные технологии, технологии, связанные с социальными сетями, нанотехнологии, финансовые технологии, производство высокотехнологичного оружия, технологии 3D. То есть миру и России нужны специалисты, обладающие компетенциями будущего.

Нужно оставить в непреложности основные тренды в проведении болонских реформ, прежде всего – его открытый характер, когда принципиально отвергаются жёсткие, негибкие или неподвижные установки и рамки. В этих реформах должно быть достаточно просторно и комфортно с точки зрения их адаптации к национальным условиям и инновациям. Вместе с тем требуются следующие меры:

- перенесение центра тяжести болонских преобразований непосредственно в университеты и другие типы высших учебных заведений;

- глубокие функциональные перемены в институциональных средах и особенно в ментальности всех участников – более быстрое усвоение компетентностного, студентоцентрированного и результат-ориентированного подходов с соответствующим концептуальным и методическим обеспечением, с обязательным освоением новых концепций преподавания;

- совершенствование преподавания и повышение роли академического персонала, сопровождаемое ростом признания (престижности) преподавания;

- активное освоение инновационных методов и технологий преподавания, более широко – *современной дидактики высшего образования*;

- подготовка в университетах академических кадров, которые мотивированы на преподавание, принимая во внимание, что для карьерного роста молодых преподавателей научная работа играет более важную роль, чем собственно педагогическая деятельность;

- подбор кадров, мотивированных на преподавание;

- освоение практик и дидактики образования с гетерогенными аудиториями (это вызов и шанс одновременно);

- реанимация на европейском и национальном уровнях первоначальных ценностей, целей и линий действия Болонской декларации и Болонского процесса, которые или оказались забытыми, или засыпанными лавиной регламентирующих актов и установок, бюрократическим рвением Брюсселя и официальных органов управления высшим образованием в различных странах.

Главную роль в университетах необходимо отдать научному образованию и квалификации выпускников, «Гумбольдт» должен быть восстановлен на своём концептуально адекватном месте *как тип университета*.

* * *

Несущей конструкцией Болонского процесса являются качество высшего образования, методические проблемы и реальные практики обеспечения качества. Именно этой проблеме и посвящены Европейские форумы по обеспечению качества, проведённые в 2006–2016 гг. на площадках ведущих европейских университетов. О многообразии подходов, их теоретических измерениях и образцах хорошей практики мы попытаемся написать в следующих двух статьях.

Литература

1. Эгрон-Полак Э. Болонский процесс – взгляд вузов в международном масштабе // Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. С. 67–79.
2. Пражская Декларация студентов, обращённая к Конференции министров образования по Болонскому процессу 2009 г. // Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. С. 282–289.

3. *Ньютон Дж.* Ведут ли процессы обеспечения качества к его реальному повышению? // Избранные публикации VII Европейского форума по обеспечению качества. URL: <http://fgosvo.ru/>
 4. См.: Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 408 с.
 5. Changing education – QA and the shift from teaching to learning, 9th European Quality Assurance Forum. URL: <http://www.eua.be/activities/services/events/past/2014/EQAF-2014/Home.aspx>
 6. *Байденко В.И., Гузаиров М.Б., Селезнёва Н.А.* Актуальные вопросы современной дидактики высшего образования: европейский ракурс. Москва–Уфа: Уфимский государственный авиационный технический университет (УГАТУ), 2012. 293 с.
 7. Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. URL: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Trends_2015_web.sflb.ashx
 8. *Кумбс Ф.* Кризис образования в современном мире. Системный анализ. М.: Прогресс, 1970. 261 с.
 9. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 352 с.
 10. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 211 с.
 11. Болонский процесс: итоги десятилетия / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Институт качества высшего образования, 2011. 446 с.
 12. Болонский процесс: середина пути / Под ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. 379 с.
- Статья поступила в редакцию 17.07.17.
С доработки 30.07.17.
Принята к публикации 25.08.17.*

TODAY'S ROUND OF THE BOLOGNA PROCESS: CONTINUED OPTIMISM. AND A LITTLE BIT ABOUT RUSSIAN (PAPER 1)

Valentin I. BAIDENKO – Dr. Sci. (Education), Prof. E-mail: baidenko.valentin@yandex.ru
Nadezhda A. SELEZNEVA – Dr. Sci. (Engineering), Prof. E-mail: n.seleznoyva2014@yandex.ru

Abstract. The proposed three-paper series is the authors' attempt to address at least tangentially the whole diversity of quality assurance practices in higher education, the way this diversity has been dynamically manifested and comprehended at the eleven European Quality Assurance Forums (2006–2016). Of course, the authors' intention is to reflect this collective conceptual and methodological activity in the context of the Bologna Process, which obviously has already gone through an optimistic round of its first decade and entered into a contradictory, multi-speed and multilevel reality of transition to the institutional level of reforms.

The first article deals with some issues of the current stage of Bologna transformations amid financial, economic and demographic crisis. The authors briefly touch upon a great potential of Russian higher education, which in late 20 century – early 21st century they described as “Russian pre-Bologna”.

Keywords: Bologna process, quality assurance in the Bologna format, European Higher Education Area, employability

Cite as: Baidenko, V.I., Selezneva, N.A. (2017). [Today's Round of the Bologna Process: Continued Optimism. And a Little Bit about Russian (Paper 1)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 94-108. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Egron-Polak, E. (2008). The Bologna Process – Reflections from the International HEI Perspective. Available at: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/forum/Background_Paper_Policy_Forum-EEP-2008.pdf
2. Prague Students Declaration towards 2009 Ministerial Conference of the Bologna Process. In: Baidenko, V.I. (Ed) (2009). Bologna Process: 2007–2009. Between London and Leuven/ Louvain-La-Neuve. Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialist Training Publ., 302 p. (In Russ.)
3. Newton, J. Is Quality Assurance Leading to Enhancement? In: How does quality assurance make a difference? A selection of papers from the 7th European Quality Assurance Forum. Available at: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/How_does_quality_assurance_make_a_differenceEQAF2012.pdf?sfvrsn=2
4. Baidenko, V.I. (Ed.) (2002). *Bolonskiy protsess: narastayushaya dinamika i mnogoobrazie* [Bologna process: growing dynamics and diversity (documents of international forums and opinions of European experts)]. Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialist Training Publ., 408 p. (In Russ.)
5. Changing education – QA and the shift from teaching to learning. 9th European Quality Assurance Forum. Available at: <http://www.eua.be/activitieservices/events/past/2014/EQAF-2014/Home.aspx>
6. Baydenko, V.I., Guzairov, M.B., Selezneva, N.A. Current issues of modern higher education didactics: European perspective. Moscow-Ufa: Ufa State Aviation Technical University Publ., 2012. 293 p. (In Russ.)
7. Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. Available at: http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Trends_2015_web.sflb.ashx
8. Coombs, Ph.H. Educational Crisis in the Modern World. A System Analysis. Moscow: Progress Publ., 1970. 261 p.
9. Baidenko, V.I. (Ed). (2010). *Osnovnye tendentsii razvitiya vysshego obrazovaniya: global' nye i bolonskie izmereniya* [Key Trends in Higher Education Development: Global and Bologna Dimensions]. Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialists Training, 352 p. (In Russ.)
10. Baidenko, V.I. (2010). *Bolonskii protsess: poisk obshchnosti evropeiskikh sistem vysshego obrazovaniya (proekt TUNING)* [Bologna Process: Searching Commonality in European Higher Education Systems (TUNING Project)/ edited by Dr. of Pedagogical Sciences, Prof. V.I. Baydenko. M.: Research Center for Quality Problems in Specialists Training, 2006. 211 p. (In Russ.)
11. Baidenko, V.I. (Ed). (2011). *Bolonskii protsess: itogi desyatiletiya* [Bologna Process: Outcomes of the Decade. Moscow: National University of Science and Technology MISiS, Institute of Quality in Higher Education. 446 p. (In Russ.)
12. Baidenko, V.I. (Ed). (2005). *Bolonskii protsess: seredina puti* [Bologna Process: The Midway]. Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialists Training, Russian New University. 379 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 17.07.17.
Received after reworking 30.07.17.
Accepted for publication 25.08.17.*

«КАНДИДАТ ИНЖЕНЕРИИ» – УЧЁНАЯ СТЕПЕНЬ, ВОСТРЕБОВАННАЯ ВРЕМЕНЕМ

РУДСКОЙ Андрей Иванович – д-р техн. наук, проф., ректор.

E-mail: rector@spbstu.ru

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

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

КИСЕЛЕВА Клавдия Николаевна – канд. экон. наук, ведущий специалист.

E-mail: _knk_@mail.ru

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия

Адрес: 195251, г. Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29

Аннотация. Выполнение программы развития экономики нового технологического поколения, так называемой цифровой экономики, невозможно без инженерных кадров высшей квалификации, способных в кратчайшие сроки создавать технику и технологии мирового уровня. При совершенствовании системы подготовки кадров высшей квалификации может быть полезен опыт подготовки профессиональных докторов в Великобритании и других странах англосаксонского мира, где профессиональные докторские программы формируют квалификацию, которая, будучи эквивалентной по статусу и сложности решаемых соискателем задач квалификации обладателя PhD, ориентирована на сферу промышленности или бизнеса, а не на академическую сферу.

В статье проанализирован мировой опыт подготовки инженерных кадров по программам подготовки профессиональных докторов и представлены предложения по использованию этого опыта в России путём интеграции подобных программ в действующую систему подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Ключевые слова: инженерное образование, инженерные кадры высшей квалификации, профессиональная докторантура, кандидат инженерии

Для цитирования: Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселева К.Н. «Кандидат инженерии» – учёная степень, востребованная временем // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 109-121.

Введение

Целью статьи является анализ зарубежного опыта подготовки профессиональных докторов (кандидатов инженерии) для его дальнейшего использования с учётом российской специфики в области подготовки специалистов высшей квалификации для экономики нового технологического поколения. На заседании Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию 23 июня 2014 г. отмечалось, что «мы должны развивать, кроме подготовки инженеров по эксплуатации высокотехнологич-

ного оборудования, а также традиционных инженеров (конструкторов, технологов, расчётчиков, программистов, экономистов и т.д.), подготовку инженеров качественно нового типа: инженеров-исследователей и разработчиков – так называемый инженерно-технологический спецназ – элитных инженеров, владеющих технологиями мирового уровня, например, технологиями суперкомпьютерного инжиниринга, передовыми производственными технологиями; инженеров-исследователей, способных решать, казалось бы, нерешаемые задачи и обеспечи-

вать инновационные прорывы в высокотехнологических отраслях»¹.

Очевидно, что подготовка специалистов такого уровня требует особой организации учебного процесса, использования всех возможностей, которые предусматривает закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». То, что подготовку научно-педагогических кадров в аспирантуре федеральный закон отнёс к третьему уровню высшего образования, даёт дополнительные возможности в подготовке инженеров высшей квалификации для экономики нового технологического уклада. Для реализации этих возможностей всем заинтересованным сторонам, в том числе Координационному совету по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки», необходимо провести большую работу.

Сейчас в профессиональном сообществе идут поиски оптимальных форм подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре и реформирования государственной системы научной аттестации [1–4]. Несколько лет назад высказывались предложения, что необходимо отказаться от российской системы присуждения учёных степеней: от учёной степени доктора наук, диплома кандидата наук государственного образца – и ввести диплом PhD. Дискуссия эта продолжается до сих пор. Например, 13 декабря 2016 г. Комитет по образованию и науке Государственной Думы Федерального Собрания РФ провёл круглый стол на тему «Подготовка научно-педагогических кадров: проблемы и пути совершенствования». В материалах круглого стола содержится рекомендация Комитету Государственной Думы проработать вопросы подготовки научно-педагогических кадров, касающиеся сохранения двухступенной системы учёных степеней

¹ Заседание Совета по науке и образованию: [сайт Президента России]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/45962> (дата обращения: 01.06.2017 г.).

ней в Российской Федерации или перехода на одностепенную систему»².

К «нашей положительной практике» можно отнести систему подготовки и аттестации научно-педагогических кадров, которую необходимо не только сохранять, но и развивать. Развивать в том направлении, которое в свое время обозначил С.П. Королев: «Когда мы создаём ракеты, то у нас физики и математики – теоретики, которые считают траекторию, а есть люди, которые потом превращают всё это в железо, создают предприятия, строящие ракетные комплексы. Вот им некогда заниматься чистой наукой, они внедряют научные достижения»³. Сейчас, в контексте развития цифровой экономики, эти слова Сергея Павловича так же актуальны, как и при реализации атомного проекта и космической программы. При этом система подготовки и аттестации научно-педагогических кадров в России может быть органично дополнена лучшим мировым опытом.

Примером этого является предоставление МГУ им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургскому государственному университету права самостоятельно присуждать учёные степени кандидата и доктора наук, создавать диссертационные советы и определять их полномочия. Следует отметить, что это нововведение не отменяет действующую государственную систему аттестации научно-педагогических кадров. Постановлением Правительства России от 11 мая 2017 г. № 553 утверждено Положение о порядке формирования перечня научных организаций и образовательных организаций высшего образования, которым предоставляется право самостоятельно присуждать учёные степени.

² Комитет Государственной Думы по образованию и науке. Круглый стол «Подготовка научно-педагогических кадров: проблемы и пути совершенствования». URL: <http://www.komitet8.km.duma.gov.ru/Kruglye-stoly/item/97926> (дата обращения: 01.06.2017 г.).

³ Рецепт стране проишет доктор. URL: <https://rg.ru/2013/06/18/vlast.html> (дата обращения: 01.06.2017 г.).

Важно отметить, что научным и образовательным организациям предоставляется возможность выбора – воспользоваться этим правом или нет.

На наш взгляд, шагом в развитии аспирантуры и государственной системы научной аттестации в России может стать использование опыта применения степеней профессиональных докторов в Великобритании и других странах, где профессиональные докторские программы формируют квалификацию, которая, будучи эквивалентной по статусу и сложности решаемых соискателем задач квалификации обладателя PhD, ориентирована на сферу промышленности или бизнеса, а не на академическую сферу.

Зарубежный опыт подготовки профессиональных докторов

Профессиональная докторская степень интенсивно внедряется в систему образования с конца 80-х – начала 90-х гг. XX века, хотя её история не исчерпывается последними двумя–тремя десятилетиями. Профессиональный докторат впервые появился в университете Торонто еще в 1874 г. (доктор образования – EdD). В США эта степень была введена в 20-х гг. прошедшего столетия. Сегодня профессиональный докторат широко распространен в США, Канаде и Австралии. При этом наблюдается тенденция роста числа программ профессиональной докторантуры [5].

Необходимость введения профессионального доктората в вышеназванных странах была связана с тем, что значительная часть выпускников PhD трудоустроивались в сферу промышленности или бизнеса, а не в академическую сферу. При этом работодатели были недовольны отсутствием необходимых для них профессиональных компетенций у работников, имеющих научную степень. В результате программа подготовки научных кадров была расширена, включив в себя дисциплины, которые формируют не столько научные или личностные компетенции, сколько профессиональные, необходимые для работы в промышленности или бизнесе.

Проследим историю становления профессиональной докторантуры на примере Великобритании – европейской страны с наиболее богатой историей развития высшего образования. В конце 70-х гг. XX века здесь стала усиливаться критика со стороны представителей промышленности в адрес молодых исследователей, связанная с недостатком профессиональных компетенций. В ответ на это правительство консерваторов во главе с М. Тэтчер начало проводить политику сближения двух секторов высшего образования (политехнические институты и университеты). В основу были положены элементы, гарантирующие повышение эффективности высшего образования с точки зрения удовлетворения потребностей экономики, развития фундаментальных исследований, установления более тесных контактов с промышленностью и коммерцией, расширения предпринимательской деятельности высших учебных заведений.

С 1990 г. правительство во главе с Дж. Мейджором продолжило шаги по сближению секторов высшего образования. В результате согласно Закону 1992 г. «Будущее и высшее образование» (Future and Higher Education Act) была упразднена бинарная система высшего образования (политехнические институты и университеты, причем подготовка научных кадров осуществлялась только в последних) и принята единая модель высшего образования в стране – университеты. В результате реформа системы высшего образования в сторону потребностей рынка профессий привела, во-первых, к увеличению количества университетов, имеющих право присуждать докторские степени (более чем в два раза), и, во-вторых, к появлению альтернативных традиционным программ профессиональных докторов (professional doctorate). Эти преобразования проводились с целью увеличения конкуренции за студентов и докторантов, а также для увеличения спроса со стороны работодателей на специалистов с более высоким уровнем квалификации. Изменения коснулись и формы подготовки на-

учных кадров. Так, до становления профессиональных докторских программ большинство докторантов обучались по программе полного рабочего дня без совмещения с каким-либо иным видом деятельности. Однако после установления более тесных контактов с промышленностью все большее количество докторантов стали обучаться заочно. Более того, появилась дистанционная форма подготовки научных кадров. Таким образом, в период с 1979 г. по 1998 г. система подготовки научных кадров Великобритании характеризовалась изменением форм и содержания образования с целью формирования профессиональных компетенций.

Следующий этап реформ (с 1998 г. по настоящее время) связан с подписанием Великобританией Болонской декларации. Так, согласно единым европейским требованиям, система подготовки научных кадров является третьим циклом непрерывного высшего образования. Особенностью является то, что все три цикла высшего образования строго регламентируются национальными системами квалификаций, которые имеют определённые отличия. Так, например, Англия, Уэльс и Северная Ирландия создали Национальную кредитную систему квалификаций (National Qualifications Framework – NQF, 2011 г.) для среднего и профессионального образования и Систему квалификаций для высшего образования (Framework for Higher Education Qualifications – FHEQ), где докторское образование является восьмым уровнем системы образования. В Шотландии существует своя система кредитов и квалификаций (Scottish Credit and Qualifications Framework – SCQF), в которой докторское образование имеет 12-й уровень [6].

Подготовка научных кадров в Великобритании осуществляется в докторских школах (graduate schools) при университетах или университетских колледжах. Процедура присуждения степеней проводится только в уполномоченных для этого университетах. Ценность и значимость научных исследований определяются экспертами университе-

та, присуждающего эти степени. Поэтому, хотя право присуждения научной степени имеют более 100 университетов Великобритании, около половины докторантов обучаются в 15 из них: Кембриджский университет (University of Cambridge), Оксфордский университет (University of Oxford), Бирмингемский университет (University of Birmingham), Университетский колледж Лондона (University College London), Имперский колледж Лондона (Imperial College London), Манчестерский университет (The University of Manchester), Шеффилдский университет (University of Sheffield), Ноттингемский университет (The University of Nottingham), Эдинбургский университет (University of Edinburgh), Лидский университет (University of Leeds), Саутгемптонский университет (University of Southampton), Университет Уорик (University of Warwick), Бристольский университет (University of Bristol), Университет Глазго (University of Glasgow) и Ньюкаслский университет (Newcastle University).

Достаточно высокая автономия университетов позволяет им устанавливать свои правила приёма в докторантуру. В то же время в Положении Агентства по обеспечению качества высшего образования Великобритании (The Quality Assurance Agency for Higher Education – QAA) прописано, что «учреждения принимают докторантов в университетскую среду, которая обеспечивает обучение и проведение научных исследований высокого уровня». Признаком соответствия университета таким требованиям является выполнение следующих показателей:

- научные достижения университета;
- достаточное количество научных сотрудников и докторантов;
- проведение консультаций профессорами;
- соответствующая учебная и научная база;
- возможность обсуждения со специалистами вопросов, связанных с проводимыми научными исследованиями;
- развитие научно-исследовательских навыков и качеств, которые помогут в построении профессиональной карьеры.

Основными требованиями к поступающим являются: наличие диплома магистра; высокие результаты на предыдущих этапах обучения (бакалавриат/магистратура); успешное прохождение собеседования как минимум с двумя научными сотрудниками университета; наличие рекомендаций от потенциального научного руководителя [7].

В случае, если количество кандидатов превышает число мест для обучения, учёный совет университета формирует рейтинг кандидатов. В связи с этим интересен опыт Лидского университета (University of Leeds), где все кандидаты зачисляются в докторантуру на один год. Далее по результатам первого года обучения принимается решение о целесообразности проведения дальнейших исследований конкретным докторантом. Таким образом, отсеив обучающихся после первого года обучения обеспечивает выбор лучших кандидатов.

После пройденных вступительных испытаний докторантов знакомят с научными руководителями, также им предлагается прослушать вводный курс, целью которого является знакомство с университетом и с перечнем тех навыков и умений, которые понадобятся для успешной подготовки диссертации. Кроме того, каждого докторанта знакомят с его обязанностями, которые он должен выполнять в течение всего периода обучения. Так, например, в Лидском университете (University of Leeds) докторант обязан:

- утвердить научно-образовательный план у научного руководителя;
- регулярно представлять результаты своей работы в установленной форме и в соответствии с утверждённым графиком;
- утвердить график консультаций с научным руководителем;
- согласовывать с научным руководителем вопросы, связанные с выполнением дополнительной работы в университете;
- выполнять требования по охране труда и технике безопасности;
- соблюдать этические нормы и правила, характерные для профессиональной деятельности;

– посещать научно-образовательные курсы, исследовательские семинары, индивидуальные занятия, необходимость которых определена научным руководителем.

После зачисления в докторантуру в течение первого месяца научный руководитель и докторант определяют индивидуальный план подготовки, который может включать, например, специальный практикум по охране здоровья и технике безопасности в области исследования докторанта, занятия по материально-техническому обеспечению (оборудование и расходные материалы), для докторантов-иностранцев – углублённый курс английского языка. Также важным является приобретение общедисциплинарных навыков и умений, владение базовыми методиками для проведения исследований. Многие докторанты осваивают в ходе самостоятельной исследовательской работы, но что-то, например работа в команде, может потребовать прохождения дополнительных курсов. На основе анализа определяется набор теоретических курсов, которые следует пройти докторанту для формирования необходимых компетенций.

Отличительной особенностью системы подготовки научных кадров в Великобритании является создание и развитие практико-ориентированной модели. В итоге программа подготовки научных кадров была расширена, включив в себя дисциплины, которые формируют не только научные или личностные, но и профессиональные компетенции. В названии профессиональной научной степени отражается направление подготовки, например, доктор педагогических наук (EdD), доктор клинической психологии (DClinPsy) (Табл. 1). Согласно статистике, около 70% докторантов, обучающихся по практико-ориентированной модели подготовки научных кадров, проводят свои исследования в области технологий и инженерии [8–10]. Конечным результатом работы по практико-ориентированной модели подготовки является не только диссертация (которая может быть по объёму меньше, чем традиционная),

Таблица 1

Названия профессиональных научных степеней в Великобритании

Название профессиональной научной степени	Перевод
DBA (Doctor of Business Administration)	Доктор бизнес-администрирования
DClinPsy (Doctor of Clinical Psychology)	Доктор клинической психологии
DDS (Doctor of Dental Surgery)	Доктор хирургической стоматологии
EdD (Doctor of Education)	Доктор образования
DEdPsy (Doctor of Educational Psychology)	Доктор психологии образования
DHRes (Doctor of Health Research)	Доктор исследования в области здравоохранения
DMan (Doctor of Management)	Доктор менеджмента
DSc (Doctor of Sciences)	Доктор естественных наук
MD (Doctor of Medicine)	Доктор медицины
DSocSci (Doctor of Social Science)	Доктор социальных наук
DVM (Doctor of Veterinary Medicine)	Доктор ветеринарии
DMus (Doctorate in Music)	Доктор музыки
EngD (Engineering Doctorate)	Доктор инженерии
DProf (Professional Doctorate)	Профессиональный доктор

но и практические результаты работы, например, патенты, опубликованные книги, портфолио работ и т.д.

Внедрение обязательной теоретической подготовки и программ формирования профессиональных компетенций привели к необходимости создания при университетах докторских учебных центров или центров подготовки докторов (doctoral training centers – DTC). Изначально DTC были созданы по инициативе исследовательских советов Великобритании (Research Councils UK – RCUK) с целью повышения потенциала междисциплинарной научно-исследовательской деятельности в области естественных наук. Так, Исследовательский совет по инженерии и физическим наукам (Engineering & Physical Sciences Research Council – EPSRC) способствовал открытию к 2009 г. 50 новых центров. В 2011 г. Исследовательский совет по экономическим и социальным наукам (Economic & Social Research Council – ESRC) профинансировал еще 21. Обучение в DTC, как правило, осуществляется в группе докторантов, у каждого из них есть два или более научных руководителя: основным научным руководителем является представитель университета, а соруководителем – представитель предприятия, где

проводится исследование. Зачастую докторанты около 75% своего времени работают непосредственно на предприятии [6; 8; 11].

В качестве примера рассмотрим, как реализуются программы подготовки профессиональных докторов в ведущих университетах Великобритании.

На сайте Манчестерского университета (The University of Manchester) содержится информация о том, что степень доктора инженерии появилась в связи с необходимостью подготовки квалифицированных выпускников, ориентированных на бизнес и промышленность. Программа предусматривает подготовку специалистов в течение четырёх лет в области технических или физических наук и ориентирована в первую очередь на людей, которые планируют (или уже реализуют) карьеру в промышленности. Каждый научно-исследовательский проект реализуется университетом совместно с организацией-партнёром (как правило, промышленным предприятием) и предназначен для удовлетворения стратегических потребностей бизнеса и промышленности. Основная цель состоит в том, чтобы обучающиеся по программе инженеры-исследователи получили необходимый опыт на базе организации-партнёра, будучи членами команд, работа-

ющих над реальными производственными задачами и проектами. Инженерам-исследователям предоставляются услуги по управлению личной и профессиональной подготовкой, повышенная стипендия и т.д. В свою очередь, организация-партнёр имеет доступ к новейшим исследованиям, самым современным методам и технологиям, а также возможность подготовки потенциального или уже работающего в компании сотрудника [5; 12].

На сайте Центра «Технологии для устойчивой антропогенной среды» Университета Рединга (University of Reading) содержится информация о программах подготовки докторов инженерии, которые предусматривают четыре года послевузовского обучения инженеров-исследователей, включающего реализацию практико-ориентированных научно-исследовательских проектов, а также курс университетских учебных модулей [9]. Обучение по программам подготовки докторов инженерии позволяет получить конкурентные преимущества тем, кто стремится занять ключевые управленческие позиции в инженерной отрасли. Программа подготовки доктора инженерии кардинально отличается от программы подготовки доктора философии, так как она обладает большим вовлечением в производство и предназначена для решения конкретных инженерных задач в производственных условиях. Активное сотрудничество между инженерами-исследователями и промышленными предприятиями в течение всего периода обучения позволяет обучающимся получить важные навыки и опыт работы. Кроме работы над научно-исследовательским проектом, программа EngD предполагает освоение инженером-исследователем дисциплины предметной области, приобретение навыков управления проектами, консультирования по проектам и т.д. К перечню формируемых компетенций инженера-исследователя относятся:

- умение принимать надежные решения для инженерных систем;
- экспертные знания в определенной технической области;

- навыки управления проектами, планирования и контроля;
- работа в команде и лидерские навыки;
- коммуникативные навыки;
- технические организационные навыки;
- способность применять навыки и знания в новых ситуациях;
- способность к поиску оптимальных путей решения многоплановых технических задач, а также соответствующих источников информации.

Учебные модули включают в себя обязательные и элективные блоки. К обязательным основным блокам относятся: строительное моделирование; методы исследования; сфера бизнеса и анализ требований; углеводородная энергия и окружающая среда; энергозатраты в строительстве.

К элективным модулям относятся: устойчивое проектирование и эксплуатация; прикладная информатика; бионика; строительные системы, архитектура и люди; анализ требований сферы бизнеса; бизнес-экономика; изменение климата; экономика строительства; управление объектами; интегрированная конструкция здания; инженерная разведка здания; информационные и коммуникационные технологии; принципы управления проектами; устойчивая тепло- и электроэнергия; устойчивые городские системы; системный анализ и проектирование [9].

Докторский учебный центр нейроинформатики и вычислительной неврологии университета Эдинбурга (University of Edinburgh) осуществляет подготовку докторантов в области инженерных и физических наук. Исследования проводятся на стыке информатики и нейротехнологий с целью исследования мозга как «обработчика информации», создания интеллектуальных роботов, разработки новых методов анализа данных для неврологии и разработки интеллектуальных программных систем. В первый год обучения докторанты обучаются в области неврологии, а также проходят специальные курсы нейроинформатики и вычислительной неврологии. После года

Таблица 2

Примерный график обучения инженеров-исследователей

Месяц	Вид деятельности
1–4	Научно-исследовательский компонент (семестр 1)
5–16	Индивидуальный исследовательский компонент (часть 1)
17–21	Научно-исследовательский компонент (семестр 2)
22–44	Индивидуальный исследовательский компонент (часть 2)
45–47	Написание диссертации
48	Защита и устный экзамен

теоретической подготовки докторантам предоставляется три года на подготовку и защиту междисциплинарного проекта (диссертации). Контроль осуществляют как минимум два научных руководителя (по направлениям информатики и неврологии) [8].

Программы подготовки докторов инженерии в Сент-Эндрюсском университете (University of St. Andrews) предназначены для тех, кто планирует карьеру в промышленности. EngD признается в качестве эквивалента PhD, при этом доктор философии имеет сугубо академическую подготовку, а доктор инженерии решает научно-практические задачи, которые ставятся предприятием [7]. Обучение по программе подготовки доктора инженерии даёт следующие преимущества:

- работать в тесном контакте со специалистами-практиками, что позволяет решать реальные задачи для промышленности, бизнеса, правительственных организаций;
- работать с малыми, средними или крупными предприятиями;
- получать исследовательские навыки и опыт профессиональной подготовки;
- приобретать практический опыт в прикладных исследованиях на предприятиях промышленности.

Для зачисления в докторантуру необходимо иметь как минимум степень бакалавра в области вычислительной техники, информатики, математики или инженерии. Предполагается, что кандидат на степень доктора инженерии должен иметь диплом с отличием и степень бакалавра или магистра. Претенденты на получение степени доктора

инженерии могут подать заявление о приёме на соответствующую программу без указания организации-спонсора. Если у кандидата нет спонсора, он должен указать области, с которыми связана его будущая исследовательская работа, на основе чего университет осуществляет поиск спонсора для кандидата среди своих организаций-партнёров.

Как правило, большую часть времени, отведённого на исследование, инженеры-исследователи проводят на базе организации-партнёра, финансирующей и координирующей научно-исследовательскую работу докторанта. При этом программы для получения степени EngD предусматривают наличие следующих компонентов обучения (Табл. 2):

- научно-исследовательский компонент (RTC);
- индивидуальный исследовательский компонент (IRC);
- подготовка докторской диссертации;
- итоговые испытания, защита докторской диссертации.

Научно-исследовательский компонент обучения – это учебный компонент программы, позволяющий докторанту освоить необходимые дисциплины и создать базу для индивидуального исследовательского компонента. Этот компонент предполагает углублённое изучение восьми дисциплин (модулей). При этом с учётом образования и индивидуального опыта докторанта возможно освобождение от некоторых дисциплин (модулей). Решение принимается на основе индивидуального оценивания каж-

дого заявителя. Дисциплины (модули) выбираются в начале каждого семестра после консультации с научным руководителем от университета и руководителем от предприятия. Решение о перечне модулей принимается таким образом, чтобы выбранные модули обеспечивали освоение знаний и получение навыков, необходимых для реализации индивидуального исследовательского компонента.

Спонсором от промышленности выступает организация или компания, которая является базовой площадкой для выполнения научно-исследовательской работы докторанта и обеспечивает финансирование обучения. Как правило, докторанты проводят большую часть времени на территории спонсора, но это во многом зависит от характера проводимого исследования. Научным руководителем от университета выступают университетские профессора с научными интересами в той или иной области. Потенциального научного руководителя докторанты выбирают, ознакомившись с профилем его исследований и соотнеся его научные интересы со своими. Научный руководитель выступает в качестве наставника и представителя университета, в котором докторант планирует обучаться.

Каждый индивидуальный исследовательский проект должен в итоге содержать следующую информацию: объект исследования; цели и задачи исследования; планируемые результаты; результаты, достигнутые в процессе проведения исследования [11].

Наряду с образовательными организациями, подготовкой докторов инженерии в Великобритании занимается *Ассоциация докторов инженерии*, специализирующаяся на исследованиях в области производства, машиностроения и смежных дисциплин. Она привлекает высококвалифицированных научно-технических работников для участия в реализации программ подготовки докторов инженерии в центры, финансируемые при поддержке британской промышленности. К целям Ассоциации докторов инжене-

рии, официально начавшей работу в 2012 г., относится:

- поддержка статуса EngD, включая признание степени доктора инженерии ведущими университетами и промышленностью;
- распространение передового опыта и обеспечение качества степени EngD;
- развитие сотрудничества, ориентированного на проведение более глубоких исследований в промышленной сфере;
- выявление и продвижение преимуществ исследований EngD;
- поиск и обеспечение достаточного количества успешных исследований;
- поиск и привлечение высококвалифицированных инженеров-исследователей;
- разработка и продвижение обучающих программ, адаптированных к использованию в процессе исследований и на производстве;
- поощрение активного взаимодействия между университетами и предприятиями;
- содействие развитию сотрудничества между членами Ассоциации;
- создание интерактивной площадки для обмена информацией и передовыми практиками;
- развитие взаимодействия и признание степени EngD на международном уровне [13].

Таким образом, можно сделать вывод, что программа подготовки профессионального доктора кардинально отличается от программы подготовки PhD, так как она обладает большим вовлечением соискателя степени в производство и предназначена для решения конкретных задач в производственных условиях. В большинстве случаев программа подготовки профессиональных докторов реализуется в форме сетевого взаимодействия университета и промышленного предприятия. Обучающийся по программе профессионального доктора должен не только представить диссертацию, но и освоить дисциплины предметной области, получить навыки управления проектами, консультирования по проектам и т.д.

Необходимо отметить, что в Великобритании (как и в России) реализуется двухступенная модель подготовки научных кадров, предусматривающая:

1) получение научной степени PhD или профессионального доктора;

2) присвоение степени высшего доктората (Higher Doctorate), которую исследователь может получить на основе значительного вклада в науку. Одной из последних тенденций является создание модели подготовки PhD Plus для получения степени высшего доктората (Higher Doctorate), что по многим параметрам является эквивалентом российской докторантуры.

Заключение

Таким образом, системы подготовки кадров высшей квалификации в России и Великобритании имеют много общего, поэтому опыт профессиональной докторантуры может быть успешно применён и в России.

Впервые в России идея введения института профессиональных докторов прозвучала в 2013 г. в выступлении председателя ВАК на волне скандала с заказными диссертациями [14]. Целью предложения В.М. Филиппова было создание альтернативы для госслужащих и бизнесменов и уменьшение их желания получить ученую степень. Предлагалось ввести степени, аналогичные DBA (доктор бизнес-администрирования) и DPA (доктор государственного управления). Как уже было сказано выше, в декабре 2016 г. в Комитете Государственной Думы Федерального Собрания РФ по образованию и науке был организован круглый стол на тему «Подготовка научно-педагогических кадров: проблемы и пути совершенствования». Участники обсуждения отмечали, что рынок, на который работает аспирантура, в настоящее время не является исключительно академическим. Немалое число выпускников настроены на то, чтобы применять полученные при обучении в аспирантуре знания в бизнесе, на госслужбе, на производстве, – и это объективная тенденция. В связи с этим звучали

предложения разработать дополнительную линейку степеней, подобных зарубежным степеням «Доктор бизнес-администрирования» и «Доктор государственного управления», для тех, кто ориентирован в большей степени на практическую работу, а не на академические исследования. Идея по разработке дополнительной линейки степеней позволит создать новые возможности в подготовке кадров для экономики нового технологического уклада – цифровой экономики.

В развитие этой идеи мы предлагаем ввести в России степень, аналогичную зарубежной степени «Доктор инженерии» (Engineering Doctorate). Поскольку в России существует степень доктора наук, нельзя использовать дословный перевод названия степени «Доктор инженерии». В связи с этим целесообразно ввести более корректное для российской системы образования название, например «Кандидат инженерии», и приравнять обладателя данной степени к кандидату наук. Введение новой степени позволит работодателям более точно определить, какого работника высшей квалификации выбрать для выполнения конкретного проекта: для научной работы – кандидата наук, для опытно-конструкторской – кандидата инженерии. Соответственно, и подготовка этих специалистов должна осуществляться по-разному [15].

Для успешного использования преимуществ введения новой учёной степени – «кандидат инженерии» – необходимо не только развитие норм законодательства об образовании, науке и научно-технической политике, но и законодательства о труде. Этот вопрос рассматривался на заседании Координационного совета по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» 23 мая 2017 г., где было принято решение проанализировать ситуацию и подготовить предложения по взаимодействию Координационного совета по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» с Минобрнауки России, Минтрудом России, союзами работодателей и другими заинтересован-

ными организациями с целью введения в России степени «кандидат инженерии».

Литература

1. *Бедный Б.И.* К вопросу о цели аспирантской подготовки (диссертация vs квалификация) // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 44–52.
2. *Бедный Б.И., Мифонос А.А., Серова Т.В.* Методика оценки эффективности подготовки научных кадров в аспирантуре // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. № 5. С. 11–19.
3. *Сенашенко В.С.* Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 33–43.
4. *Бедный Б.И.* Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 5–16.
5. *Байденко В.И., Селезнёва Н.А.* Содержательно-структурные особенности европейского докторского образования (статья вторая) // Высшее образование в России. 2010. № 10. С. 89–104.
6. Manchester EngD Centre in Engineering for Manufacture. 2016 // The University of Manchester. URL: <http://www.graduateeducation.eps.manchester.ac.uk/engineeringdoctorate/structureandcontent> (дата обращения: 01.06.2017 г.).
7. Postgraduate Course Catalogue. 2016–2017 // University of St Andrews. URL: <https://www.st-andrews.ac.uk/coursecatalogue/pg/2016-2017/> (дата обращения: 01.06.2017 г.).
8. Doctoral Training Centre in Neuro informatics and Computational Neuroscience. 2016. URL: <http://www.anc.ed.ac.uk/dtc/> (дата обращения: 01.06.2017 г.).
9. Technologies for Sustainable Built Environments. What is an Engineering Doctorate? // University of Reading. URL: <http://www.reading.ac.uk/tsbe/info-for-EngD-applicants/tsbe-what-is-an-engineering-doctorate.aspx> (дата обращения 01.06.2017 г.).
10. Зарубежные академические степени // Региональная академия менеджмента. 2011. 26.12. URL: http://www.regionacadem.org/index.php?option=com_content&view=article&id=56%3A2011-12-26-08-59-57&catid=13%3A2011-09-05-18-16-48&Itemid=8&lang=pl (дата обращения: 01.06.2017 г.).
11. Prospective research engineers // University of St Andrews. 2016. URL: <https://engd.cs.st-andrews.ac.uk/prospective-research-engineers> (дата обращения: 01.06.2017 г.).
12. Association of Engineering Doctorates. URL: <http://www.aengd.org.uk/about-us> (дата обращения: 01.06.2017 г.).
13. *Скоробогатова М.Р.* Тенденции развития системы подготовки научных кадров в Великобритании // Учёные записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». 2014. Т. 27 (66). № 3. С. 81–98.
14. Инженерное образование: мировой опыт подготовки интеллектуальной элиты / А.И. Рудской, А.И. Боровков, П.И. Романов, К.Н. Киселева. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. 216 с.
15. *Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Киселёва К.Н.* Анализ опыта США и Великобритании в развитии STEM-образования // Научно-технические ведомости СПбПУ. Естественные и инженерные науки. 2017. № 2. С. 7–16.

Статья поступила в редакцию 20.07.17.

С доработки 10.08.17.

Принята к публикации 02.09.17.

THE CANDIDATE ENGINEERING ACADEMIC DEGREE REQUIRED NOW

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

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

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

Klavdiia N. KISELEVA – Cand. Sci. (Economic), Leading specialist, e-mail: _knk_@mail.ru
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia

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

Abstract. The President of Russia Vladimir Putin suggested to launch a large-scale system program aimed at the development of the economy of a new technological generation, the so-called digital economy. The program implementation is impossible without the engineering personnel of high qualification, which is able to create the technologies of the world level in the shortest possible time. When improving the domestic system of training personnel of higher qualification it may be useful to analyze an experience of professional doctorate training in the UK and other Anglo-Saxon countries of the world where professional doctoral programs focus rather on industry or business than on academic sphere.

The article analyzes the world experience in implementation the programs of professional doctorate training and gives suggestions for using this experience in Russia by integrating the similar programs into the current system of scientific-pedagogical personnel training in postgraduate study.

Keywords: engineering education; engineering personnel of high qualification; professional doctorate

Cite as: Rudskoy, A.I., Borovkov A.I., Romanov P.I., Kiseleva K.N. (2017). [Professional Doctorate: Experience and Prospects]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 109-121. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Bednyi, B.I. (2016). [To the Question about the Purpose of Doctoral Training (Thesis vs. Qualification)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3, pp. 44-52. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bednyi, B.I., Mironos, A.A., Serova, T.V. (2010). [Methods of Evaluating the Effectiveness of Research Training in Graduate School]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo* [Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod]. No. 5, pp. 11-19. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Senashenko, V.S. (2016). [Problems of Postgraduate Organization on the Basis of Standards of the Third Level of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3. pp. 33-43. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Bednyi, B.I. (2017). [New Model of Graduate School: Pro et Contra]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 5-16. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Baidenko, V.I., Selezneva, N.A. (2010). [Content and Structural Features of European Doctoral Education (Second article)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10, pp. 89-104. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Manchester EngD Centre in Engineering for Manufacture. 2016. *The University of Manchester*. Available at: <http://www.graduatededucation.eps.manchester.ac.uk/engineeringdoctorate/structureandcontent/> (accessed 01.06.2017)
7. Postgraduate Course Catalogue. 2016–2017. *University of St Andrews*. Available at: <https://www.st-andrews.ac.uk/coursecatalogue/pg/2016-2017/> (accessed 01.06.2017)
8. Doctoral Training Centre in Neuro Informatics and Computational Neuroscience. 2016. Available at: <http://www.anc.ed.ac.uk/dtc/> (accessed 01.06.2017)
9. Technologies for Sustainable Built Environments. What is an Engineering Doctorate? 2016. *University of Reading*. Available at: <http://www.reading.ac.uk/tsbe/info-for-EngD-applicants/tsbe-what-is-an-engineering-doctorate.aspx> (accessed 01.06.2017)
10. *Zarubezhnyye akademicheskiye stepeni* [Foreign Academic Degrees]. *Regionalnaya akademiya menedzhmenta* [Regional Academy of Management]. 2011. 26.12. Available at: http://www.regionacadem.org/index.php?option=com_content&view=article&id=56%3A2011-12-26-08-59-57&catid=13%3A2011-09-05-18-16-48&Itemid=8&lang=pl (accessed 01.06.2017) (In Russ.)
11. Prospective Research Engineers. 2016. *University of St Andrews*. Available at: <https://engd.cs.st-andrews.ac.uk/prospective-research-engineers> (accessed 01.06.2017)
12. *Association of Engineering Doctorates*. Available at: <http://www.aengd.org.uk/about-us> (accessed 01.06.2017)

13. Skorobogatova, M.R. (2014). [Tendencies of Development the System of Scientific Personnel Training in the UK]. *Uchenye zapiski Tavricheskogo natsionalnogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Seriya «Problemy pedagogiki sredney i vysshey sbkoly»* [Scientific Notes of Taurida National University named after V.I. Vernadsky. Series “ Issues of Secondary and Higher School Pedagogy “]. Vol. 27 (66). No. 3, pp. 81-98. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Kiseleva, K.N. (2017). [Engineering Education: The World Experience of Training the Intellectual Elite]. St. Petersburg: St. Petersburg State Polytechnic University, 216 p. (In Russ.)
15. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Kiseleva, K.N. (2017). [The Analysis of USA and UK Experience in the Development of STEM-Education]. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti SPbPU* [St. Petersburg State Polytechnic University Journal]. No. 2, pp. 7-16 (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 20.07.17.

Received after reworking 10.08.17.

Accepted for publication 02.09.17.

Журнал
“Университетское управление:
практика и анализ”



umj.ru

Миссия журнала – совершенствование управления университетами в современных условиях на основе публикации исследований и популяризации практического опыта успешных управленческих команд.

Журнал включен Thomson Reuters совместно с Научной электронной библиотекой (eLibrary) в коллекцию российских научных журналов в составе базы данных RSCI (*Russian Science Creation Index*) на платформе *Web of Science*.

Журнал входит в базу научных российских журналов на платформе eLibrary, в обыкновенный перечень российских рецензируемых научных журналов, рекомендуемых ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, а также в международные базы научных журналов *EBSCO Publishing*, *WorldCar*, *BASE – Bielefeld Academic Search Engine*.

ОБ ИНДУСТРИАЛЬНОЙ АСПИРАНТУРЕ (Комментарий к статье А.И. Рудского, А.И. Боровкова, П.И. Романова, К.Н. Киселевой)

БЕДНЫЙ Борис Ильич – д-р физ.-мат. наук, проф., директор Института аспирантуры и докторантуры. E-mail: bib@unn.ru

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

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

***Аннотация.** Статья является откликом на публикуемую в настоящем выпуске журнала статью «“Кандидат инженерии” – учёная степень, востребованная временем». Автор акцентирует внимание на актуальности развития сотрудничества университетов и индустрии в подготовке инженерных кадров высшей квалификации, на принципах организации программ «индустриальной» аспирантуры. Речь идет о реализации практико-ориентированной модели аспирантуры в рамках третьего уровня высшего образования и о введении профессиональных степеней.*

***Ключевые слова:** практико-ориентированная модель аспирантуры, «индустриальная» аспирантура, принципы организации прикладных аспирантских программ, профессиональные степени*

***Для цитирования:** Бедный Б.И. Об индустриальной аспирантуре (Комментарий к статье) // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 122-124.*

Хотелось бы поддержать идею авторов статьи «“Кандидат инженерии” – учёная степень, востребованная временем» (Высшее образование в России. 2017. № 10), акцентировав внимание на *актуальности* развития сотрудничества университетов и индустрии в подготовке инженерных кадров высшей квалификации. Представлю некоторые концептуальные *соображения о возможных формах такого сотрудничества.*

Постановка проблемы. Развитие экономики знаний предполагает подготовку инженеров качественно нового типа: исследователей, аналитиков, разработчиков, способных обеспечивать быстрые прорывы в наукоемких отраслях экономики. Подготовка таких специалистов аспирантура может осуществлять только в сотрудничестве с индустрией и бизнесом.

Традиционно принято считать, что аспирантура нацелена на подготовку кадров для академической карьеры – для занятий наукой (научно-исследовательские институты,

исследовательские подразделения в ведущих университетах) или для преподавательской работы в высшей школе. Однако фактическая ситуация на рынке интеллектуального труда свидетельствует о другом. Анализ данных о профессиональных траекториях выпускников аспирантуры – кандидатов наук – показывает, что сегодня в России в сфере науки и высшего образования закрепляется не более 50% из них, причем у «гуманитариев» и «технарей» этот процент еще ниже. Интересно, что планы нынешних российских аспирантов вполне соответствуют ситуации на рынке: лишь 54% аспирантов хотели бы продолжить академическую карьеру, а остальные после завершения обучения и защиты диссертаций предпочитают работать в частном или государственном секторе R&D, в бизнесе, в сфере услуг¹. Таким образом,

¹ См., например, результаты социологических опросов аспирантов и выпускников аспирантур ведущих российских вузов, опубликованные в работах: Gruzdev I., Terentev E. Life after PhD:

многие современные аспиранты мотивированы на карьеру в индустриальной сфере, хотели бы работать на предприятиях высокотехнологичного бизнеса, что совпадает с интересами государства и общества.

Принципы организации программ индустриальной аспирантуры. Современная российская аспирантура, являясь третьим уровнем высшего образования, может стать важнейшим институтом в подготовке элитных инженерных кадров для работы в сфере высоких технологий и наукоемких производств. В связи с этим представляется актуальным и своевременным рассмотреть возможность организации на базе ведущих вузов страны специализированных программ «индустриальной аспирантуры», нацеленных на адресную подготовку высококвалифицированных специалистов для наукоемких промышленных предприятий.

Отметим следующие принципы организации таких программ.

- Заинтересованное участие работодателей:
 - в руководстве подготовкой аспирантов,
 - в проектировании аспирантских программ,
 - в развитии профессиональных карьер выпускников.
- Подготовка диссертационных работ в рамках исследовательских проектов, которые проводятся в интересах индустриальных партнеров.
- Исследовательские проекты – альтернативный канал финансирования аспирантской подготовки.

What Careers Do PhD Students in Russia Consider? // Higher Education in Russia and Beyond. 2016. № 3(9). С. 20–21; Бедный Б.И., Миронос А.А., Остапенко Л.А. Профессиональная занятость выпускников аспирантуры и направления совершенствования аспирантских программ // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 5–16; Миронос А.А., Бедный Б.И., Рыбаков Н.В. Академические профессии в спектре профессиональных предпочтений аспирантов // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3(109). С. 74–84.

- Образовательная составляющая программы нацелена на формирование компетенций, необходимых для работы в промышленности.

Новая модель российской аспирантуры наряду с основной исследовательской работой и написанием диссертации предполагает приобретение аспирантами ряда универсальных и профессиональных компетенций, которыми должны обладать специалисты высшей квалификации. Программа подготовки должна включать дисциплины, которые формируют и научные, и личностные, и профессиональные компетенции, необходимые для работы в промышленности или бизнесе. Определение набора этих компетенций, так же как и процесс их формирования, в силу индивидуальности («штучности») подготовки специалистов высшей квалификации, является одним из направлений сотрудничества университетов и предприятий-партнеров. Только в этом случае мы можем уйти от «аморфной» модели аспирантской подготовки, организованной в соответствии с едиными государственными образовательными стандартами, когда в рамках одной аспирантской программы осуществляется подготовка кадров и для академической карьеры, и для работы в сфере высоких технологий и наукоемких производств, к разумно структурированной адресной образовательной программе.

Эмпирический опыт. Конечно, эта идея не нова, она детально апробирована во многих университетах мира. Однако в России реализация практико-ориентированной модели в рамках третьего уровня высшего образования находится еще в стадии становления. В качестве успешного примера подготовки высококвалифицированных инженерных кадров отметим опыт Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского в организации подготовки аспирантов, специализирующихся в области радиофизики, лазерной физики, информатики. По программам индустриальной аспирантуры, спроектированным совместно с рядом крупных предприятий

Росатома, Ростехнологий, Росэлектроники, сегодня готовят 20 аспирантов. Как правило, это бывшие выпускники магистратуры, которые успешно зарекомендовали себя на предприятиях при прохождении там производственной практики и были приглашены для дальнейшей работы.

Все аспиранты участвуют в НИОКР, проводимых по заказам предприятий. За каждым аспирантом, наряду с научным руководителем из университета, закреплен консультант из числа ведущих сотрудников предприятия. Темы диссертационных работ согласованы с предприятиями. Многие сотрудники промышленных партнеров участвуют в учебном процессе в качестве преподавателей.

За последние пять лет по указанной схеме защитили кандидатские диссертации и получили продвижение в карьере 12 выпускников аспирантуры. Как правило, они работают в качестве заведующих лабораториями, руководителей групп, ведущих инженеров.

Профессиональные степени. Для адаптации российской аспирантуры к запросам рынка труда целесообразно реализовать меры по закреплению в правовом поле аспирантуры, наряду с программами академической направленности, программ подготовки высококвалифицированных специалистов для индустрии. Этим же целям способствовало бы введение профессиональных степеней для аттестации кадров высшей квалификации в области инженерии. Выпускники аспирантуры, получившие практический опыт исследовательской, аналитической и организационной работы, могли бы в качестве диссертаций защищать практико-ориентированные проекты, подтверждающие их профессиональные достижения, без распространения сегодня «академической упаковки» диссертационных работ, их «маскировки» под академические диссертации.

Статья поступила в редакцию 20.08.17.

Принята к публикации 09.09.17.

ABOUT THE “INDUSTRIAL” POSTGRADUATE STUDIES (APPLIED RESEARCH)

BEDNYI Boris I. – D. Sci. (Phys. & Math.), Prof., Director of the Institute of Postgraduate and Doctoral Studies, e-mail: bib@unn.ru

National Research Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Russian Federation
Address: bldg 2, 23, Gagarin Prosp., Nizhnii Novgorod, 603950, Russian Federation

Abstract. The paper is a response to the article “Candidate Engineering – Academic Degree Required Now”. The author focuses on the urgency of interaction between universities and enterprises in training highly qualified engineering personnel. The paper discusses the possible forms of such cooperation, the principles of organization of applied, industry-oriented targeted postgraduate programs.

Keywords: highly qualified engineering personnel, training of elite engineering cadres, “industrial” postgraduate studies, industry-oriented programs, cooperation

Cite as: Bednyi, B.I. (2017). [About the “Industrial” Postgraduate Studies (Applied Research)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia, no. 10 (216), pp. 122-124. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 20.08.17.

Accepted for publication 09.09.17.

ФИЛОСОФИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

«НАУЧНАЯ ОБЪЕКТИВНОСТЬ» И «РАЦИОНАЛЬНОСТЬ» В ДИССЕРТАЦИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

АНИКИН Валерий Михайлович – д-р физ.-мат. наук, проф., декан физического факультета.

E-mail: AnikinVM@info.sgu.ru

Национальный исследовательский Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

Адрес: 410012, г. Саратов, улица Астраханская, 83

ПОЙЗНЕР Борис Николаевич – канд. физ.-мат. наук, проф. E-mail: pznr@mail.tsu.ru

Национальный исследовательский Томский государственный университет

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

СОСНИН Эдуард Анатольевич – д-р физ.-мат. наук, старший научный сотрудник.

E-mail: badik@loi.hcei.tsc.ru

Институт сильноточной электроники Сибирского отделения РАН

Адрес: 634055, г. Томск, проспект Академический, 2/3

Аннотация. Внутринаучные и социокультурные факторы, действующие в мире и в России, требуют повысить методологический потенциал магистрантов и аспирантов. Для этого авторы предлагают фокусировать внимание диссертанта на проблеме корректного выражения полученного им нового знания. Проверив эту педагогическую стратегию на обучении формулировкам положений, защищаемых в диссертации, авторы определяют некоторый минимум понятий и предлагают использовать разработанный ими подход к творчеству. Составлен ориентировочный перечень учебных тем с библиографией. Освоив этот материал, диссертант сможет более объективно и конкретно квалифицировать свою деятельность (в том числе – в контексте жизненного цикла научного или инженерного направления) и тип взаимоотношений с научным руководителем, реалистически оценить свою возможную лидерскую позицию в творческом коллективе.

Ключевые слова: магистрант, аспирант, объективность и рациональность научного знания, творчество как целеустремлённая система деятельности, положение, выносимое на защиту в диссертации, типология субъектов творчества, аугментация

Для цитирования: Аникин В.М., Пойзнер Б.Н., Соснин Э.А. «Научная объективность» и «рациональность» в диссертации: педагогический аспект // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 125-133.

Почему столь важно приучать магистрантов и аспирантов непрерывно заботиться о научной объективности и рациональности, о сознательном и корректном выборе исследовательских инструментов, о бдительном контроле над границами применимости получаемых в диссертации результатов, о средствах преодоления ограниченности сложившихся подходов? На наш взгляд, это можно объяснить следующими современными обстоятельствами.

Во-первых, «сегодня возможной отраслью научного знания признаётся любая область исследований, если ими занимаются в соответствии с определёнными стандартами строгости, а это значит, что наука теперь характеризуется не тем, что она исследует, а тем, как она это делает». Такое положение вещей констатирует Эв. Агацци в своём фундаментальном труде (2014), указывая на «переход от упора на содержание к упору на метод» [1, с. 29].

Во-вторых, в организации и проведении исследований продолжает быстро расти роль научных приборов (вкуче с компьютером и Сетью). Техника не просто «заменяет» функции человека: она всё более «вытесняет» его из антропотехнических систем, включая исследовательское оборудование. Поэтому сегодня учёный, тем паче – экспериментатор должен суметь найти себя в антропотехноценозе науки [2, с. 13–23; 3, с. 23–31].

В-третьих, с конца XX в. наука и социальная практика остро нуждаются в лицах, обладающих сложносистемным мышлением, а также способных развивать его в других (в ходе образования и общения) [4]. Между тем распространение электронных технологий и средств коммуникации повышает в молодых поколениях долю носителей клипового сознания. У молодёжи всё чаще наблюдается некоторая умственная дисфункция и различные формы когнитивной инволюции [5].

В-четвёртых, сегодня социально-экономическая система России ищет выход из кризиса, рискуя воспроизвести исторический сюжет абортной модернизации [6]. Среди её признаков – издержки переноса Болонского процесса в российский социокультурный контекст. Их усугубляет прогрессирующая утрата российской семьёй, средней и высшей школой педагогического потенциала [7]. Сказываются и трудности в развитии научных учреждений РАН в нынешних условиях. Неблагополучную ситуацию признаёт проект Федерального закона «О научной, научно-технической и инновационной деятельности в РФ», подготовленный Минобрнауки РФ¹.

Да, магистранты изучают историю и методологию науки, аспиранты – курс «Научные исследования» и т.п. Что они дают обучаемым? В частых неформальных беседах авторов с магистрантами и аспирантами, увле-

чённо работающими над диссертациями, абсолютное большинство признают: эти курсы, бесспорно, расширили их кругозор. Но, к сожалению, не вооружили *практическими* средствами для осмысления собственной работы. Научные руководители диссертантов (не будем их корить: свой предмет они знают!) не всегда могут быть полезны в этом.

Вместе с тем начинающих исследователей всё же удаётся обучить элементам заботы о научной объективности и рациональности, если познакомить их с некоторым минимумом понятий и с принципами рефлексии над получением результатов в собственной диссертации. В порядке обмена опытом и, возможно, рабочей дискуссии изложим авторские соображения.

Ключевым здесь является *план выражения* нового научного (или технического) знания, полученного самим диссертантом². Он побуждает подавляющее большинство обучаемых мобилизовать максимум когнитивных способностей. Авторы солидарны с тезисами И.П. Смирнова: «Исключая исключения, научная речь непременно должна быть экономичной, как к тому первым призвал Уильям Оккам. У неё, насыщенной терминами, математическими символами, сводными таблицами и иными формами лаконизма, есть, следовательно, план выражения, не менее специфичный, нежели в художественной речи, как правило, избыточной» [8, с. 203]. Чтобы будущий соискатель учёной степени успешно освоил репрезентативную и коммуникативную стороны исследовательской или инженерной деятельности, его надо вооружить неким набором инструментов, позволяющих рефлексировать и понимать свои творческие действия.

Отличительная особенность диссертации – положения, выносимые на защиту (ПВЗ) соискателем, а также выдвигаемая им аргументация в пользу их достоверно-

¹ Текст проекта доступен на портале: <http://regulation.gov.ru/projects/List/AdvancedSearch#npa=69845>

² План содержания обеспечивает научный руководитель диссертанта, обычно не создавая проблем.

сти, оригинальности, научной и (или) прикладной ценности. Следовательно, задача обучаемого – овладеть жанром ПВЗ как научного текста. Он должен уметь корректно, исчерпывающе полно, лаконично, убедительно формулировать ПВЗ в виде логического оператора импликации («если A , то B ») на материале *собственных* результатов. Эта нетривиальная задача требует комплекса исследовательских компетенций. Их легко приобрести с помощью принципов, разъяснений и примеров, изложенных, например, в [9, с. 35–56; 10, с. 6–26, 78–102]. Так, продуктивное овладение этими умениями вряд ли возможно, если диссертант не отличает объекта исследования от предмета исследования, если он не имеет представлений о таких “материях”, как идеалы научности, уровни научного знания, типы научной рациональности. Кроме того, магистрант или аспирант должен, скажем, осознать и обосновать, к какому слою научного знания принадлежит его диссертация. Различение объекта исследования и предмета исследования разработано отечественными методологами, например В.М. Розиным [11]. Некоторые отношения науки с изучаемой реальностью и с обществом затронуты в работе [12, с. 13–33]. Методологический и эпистемологический статус ПВЗ, их генезис в процессе обновления предмета и объекта исследования рассмотрены в [13, с. 57–74].

Философ науки С.А. Лебедев предлагает отраслевые стандарты научной рациональности (логико-математической, естественнонаучной, социально-гуманитарной, технико-технологической) [14, с. 71]. В его классификации также выделяются четыре уровня научного знания: чувственный (полученный научными наблюдениями и экспериментом), эмпирический (т.е. факты и эмпирические законы, полученные с помощью обобщения тех или иных индуктивных рассуждений, классификации, систематизации, дедукции, выдвижения гипотез, построения моделей и т.п.), теоретический (имеющий дело не с абстрактными, а с идеальными объ-

ектами, сконструированными мышлением посредством идеализации, построения математической модели, с опорой на принцип(ы), свойства симметрии, построения гипотетических структур), метатеоретический (т.е. надстройка над теоретическим уровнем, позволяющая обосновать теории и убедиться в их соответствии методологическим стандартам научной рациональности, научной картине мира) [14, с. 72–73]. На наш взгляд, благотворным для обучаемого в этом пункте оказывается не столько даже точность отнесения результатов диссертации к тому или иному уровню, сколько «принуждение» его к рефлексии над собственными – рутинными или творческими – способами получения новых данных.

Для блага обучаемого его надо подвести к самооценке уровня творческой деятельности, минимизируя неизбежный субъективизм и возможную амбициозность. По нашему мнению, для этого следует сделать акцент на целеполагании, диктующем выбор исследовательских средств, а значит, определяющем содержание предмета исследования. Наш опыт свидетельствует, что магистрантам и аспирантам полезно ознакомиться с основами теории целеустремлённых систем деятельности (ЦСД) В.И. Корогодина (1929–2005). Познавательный акт, рассматриваемый как ЦСД человека, можно записать в упрощённой символической форме

$$[R, \cdot S] |^{Q(I)}_{P \rightarrow P} \rightarrow [Z, \cdot W_1, \cdot W_2, \dots], \quad (1)$$

где Z – цель деятельности, S – наличная ситуация (в которой имеются препятствия на пути к цели Z), $Q(I)$ – операторы достижения цели (методы, схемы, механизмы, машины и т.д.), R – необходимые для достижения Z ресурсы, W_1, W_2, \dots – (не)предвиденные побочные продукты работы созданного оператора $Q(I)$ (испорченное оборудование, потерянное время etc.), p – вероятность достижения цели Z спонтанно («чудом»), P – своими усилиями, т.е. с помощью $R, S, Q(I)$. В такой записи (1) смысл познаватель-

ного акта – выявить *информацию* I , которая определяет:

- как достичь цели Z , используя имеющиеся у субъекта $R, S, Q(I)$;
- каким должен быть оператор $Q(I)$ достижения цели Z при имеющихся у субъекта R, S ;
- в какой ситуации S , при наличных $R, Q(I)$ субъект может достичь цели Z ;
- какие ресурсы R нужны, чтобы при наличных $S, Q(I)$ субъект мог достичь цели Z ;
- как минимизировать побочные продукты W_1, W_2, \dots или с пользой преобразовать их [3, с. 10–33; 10, с. 6–31; 15, с. 10–127; 16, с. 17–28].

На наш взгляд, диссертанту важно уяснить себе, переосмыслив свои действия, что плод его исследований или проектирования есть *репликатор 1-го рода* (или ЦСД 1-го рода). Новация в науке или технике – это репликатор 1-го рода: он способен к устойчивому воспроизводству *функции*, для которой новация была создана. Например, таков первый изготовленный и работающий автомобиль с двигателем внутреннего сгорания. Из структуры ЦСД (1) вытекает типология новаций: *Z-новации* (решение приносит анализ целеустановок той или иной ЦСД); *R-новации* (решение даёт анализ вещественно-полевых ресурсов R существующей системы и (или) из её окружения); *Q-новации* (новинка появляется как разрешение противоречий и изменение операторов / операций / способов, предпринимаемых для достижения цели Z); *W-новации* (решение рождено анализом вещественно-полевых побочных продуктов W и (или) из окружения ЦСД). Однако новация – это ещё далеко не всё. Нужна организация новых *служебных* научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ. При благоприятном их исходе возникает *репликатор 2-го рода* – ЦСД людей, которая воспроизводит и свою главную полезную функцию, и *условия* для её воспроизводства. А это и есть *инновация* – ЦСД, способная к устойчивой репликации и функции, для которой она была создана,

и условий воспроизводства элементов, составляющих саму ЦСД: операторов $Q(I)$, носителей информации I , считывающих и реализующих устройств. Например, такова автомобильная промышленность вкупе с сетью заправочных и ремонтных станций, курсов обучения шофёрскому делу и автомеханике, системой сертификации автоводителей и т.д. С классами новаций связана «специализация» творческих субъектов (чаще всего – в соответствии с их одарённостью) на том, как подходить к решению задач [10, с. 42–48; 15, с. 95–127; 17].

Разумеется, для начинающего исследователя важно уметь диагностировать этап развития творческого коллектива (т.е. ЦСД научной или инженерной деятельности), в котором он работает либо намерен работать. В этом ему помогут принципы рефлексии над «возрастом» этой ЦСД. Эволюцию (жизненный цикл) ЦСД описывает S-образная кривая (Рис. 1). На ней за участком насыщения (3) есть нисходящая ветвь (4). S-кривая отражает медленный процесс зарождения системы (1) и этапы быстрого роста (2), стагнации (3), разрушения (4). Это помогает исследователю определить *своевременность* результатов его НИР, снижая вероятность ошибок их оценки. А тип ошибок зависит от этапа ЦСД коллектива учёных [10, с. 66; 18, с. 65–129].

Почти каждый магистрант и аспирант желает стать *лидером*. И для него актуально понять, что тем или иным стадиям жизни ЦСД (Рис. 1) релевантны различные стили лидерства (Табл. 1).

На каждом этапе развития ЦСД необходимо увязывать стиль управления с уровнем развития системы, добиваясь её прогрессивной эволюции (которая увеличивает степень её сложности). Психологические особенности людей (акцентуации характера и даже психопатологии) могут служить ограничителями в выборе ими того или иного стиля лидерства [13, с. 110–115; 19, с. 63–108]. Насколько могли наблюдать авторы, после знакомства с этими вопросами магистранты и аспиранты значительно более осмысленно

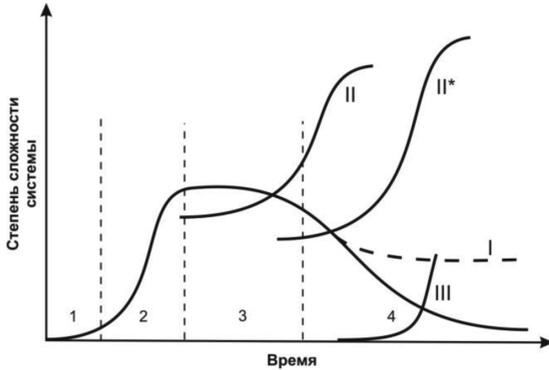


Рис. 1.

Рис. 1. S-образная зависимость степени сложности ЦСД от времени и возможные сценарии выхода из кризиса. Реорганизация системы начата на этапе: стагнации (3) – II; деградации (4) – I, II*, III

Fig. 1. S-shaped time dependence of complex level of activity goal-seeking system and some scenarios of way out of a crisis. The system reorganization is started at the stage of stagnation (3) – II; at the stage of degradation (4) – I, II*, III

Таблица 1

Связь стиля лидерства с функцией субъекта творчества в целеустремлённой системе деятельности

Table 1

The leadership style connection with the function of creative work person in a goal-seeking activity system

№	Стиль лидерства и его метафорическое название	Функция субъекта в ЦСД
1	Неформальный, идейный: ставит новую цель, которая разрушает стереотипы, и даёт примерный набросок её осуществления. ГЕНИЙ	Ставит новую цель Z, что инициирует работу по созданию новой ЦСД.
2	Инструментальный: сообщество признаёт за лидером то, что он обладает наибольшими знаниями и компетентен для решения групповых задач и достижения поставленных целей. ТАЛАНТ	Обладает знаниями во многих областях, компетентен в решении групповых задач и достижении поставленных целей, в т.ч. претворении в жизнь новой ЦСД.
3	Цеховой, локальный (по Р.К. Мертону): сохранение положения в иерархии благодаря связям и профессиональным навыкам, достаточным, чтобы контролировать воспроизводство сложившейся системы деятельности. МАСТЕР	Успешно контролирует воспроизводство сложившейся ЦСД.
4	Номинальный: сохранение гомеостаза в установившейся системе. Когда изменения кажутся большинству ненужными, требуется лояльный к членам группы управляющий: он ни на чём не настаивает, принимает все их предложения, не конфликтует. ПОТРЕБИТЕЛЬ	Сохраняет гомеостаз в сложившейся ЦСД.
5	Иерархический: удержание положения в иерархии (безотносительно личных достоинств и качеств субъекта) для контроля за ЦСД в фазе стагнации и получения от этого бонусов и «откатов». ХИТРЕЦ	Удерживает положение в иерархии, контролируя получение от этого бонусов и «откатов» в условиях стагнации системы.
6	Жёсткий, авторитарный (по К. Левину): захват власти для разрушения стагнирующей ЦСД, а когда разрушена – ради удержания власти. Для этого – пресечение инициатив и обсуждений, силовое подчинение членов группы, удаление несогласных, возвышение довольных существующим status quo. РЕВОЛЮЦИОНЕР	Разрушает стагнирующую и деградирующую систему для захвата власти.

и внятно, т.е. с использованием набора критериев, толкуют (а порой критикуют) собственную работу над диссертацией.

Заметим, что разработанная шестиуровневая шкала творческих фигур (чьи стили лидерства описывает табл. 1) позволяет

перейти к типологии взаимоотношений научного руководителя и его подопечного (в креативном аспекте), а также описать саморазрушительные явления в ЦСД науки [18, с. 91–167]. Тем самым магистранты и аспиранты включаются в дискуссию об аксиоло-

гическом аспекте работы над диссертацией, но не в стиле душепастельного морализаторства, а с позиций анализа факторов, влияющих на эволюцию ЦСД науки. Одновременно обучаемые получают «критическую массу» сведений, позволяющих осваивать далее основы *менеджмента* научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ [16].

По нашему мнению, развитие начинающего исследователя в указанных аспектах – одна из предпосылок возможной *аугментации* в его профессиональной деятельности. Неологизм «аугментация» вводит историк русской литературы и культурфилософ М.Н. Эпштейн. Он поясняет: «Аугментальность, или аугментация (augmentality, augmentation; англ. augment, расширять + mentality, ментальность, от лат. mens – ум). Расширенная ментальность и сам процесс её расширения, т.е. встраивания новых элементов в понятийный ряд; движение мысли за предел любой логически расчленённой системы». *Аугментировать* – “заходить за границу серии, вводить дополнительный элемент (понятие)”, чтобы развернуть содержание в пространстве $n+1$ измерений. Это *нон-стоп мышления*». Согласно Эпштейну, «аугментация» осуществляется в «предбудущем» – в «том, чему быть» (или «не быть»). Она отчасти противоположна «аргументации»: ведь аргументы находят среди наличных фактов и категорий, «тогда как аугментация достраивает их и создаёт новые». Отстаивая свою программу ментального расширения, М.Н. Эпштейн надеется, что дальнейшее конструктивное развитие его интуиции приведёт к построению метода аугментации. Используя термины квантовой механики и эволюционной биологии, он указывает на ожидаемый интеллектуальный эффект: «Это волновая функция сознания, которая прибавляет к любому дискретному числу понятий ещё одно, создавая потенциально открытые ряды понятий, размывающих дискретность системы» [20, с. 163–164].

В заключение – возможный репертуар семинаров и установочных лекций для магистрантов, аспирантов, соискателей (литературу можно использовать и для составления рефератов).

Тема 1 (пропедевтическая). “Способен ли я, будучи диссертантом, понимать суждения Эвандро Агацци о научной объективности и её оценке, о понятии объекта науки (предмета исследования) и роли субъекта познания?” [1, с. 96–126].

Тема 2 (пропедевтическая). “Способен ли я, будучи диссертантом, понимать суждения Эвандро Агацци о создании научных объектов науки (предмета исследования) как интеллектуальных конструкций, об их природе и структуре?” [1, с. 126–168, 318–320].

Тема 3. “Цель исследования, изучаемые объективные реальности, объект исследования, метод(ы) исследования, предмет исследования в моей диссертации” [1, с. 482–507; 3, с. 10–31; 9, с. 25–35; 11; 12, с. 13–33].

Тема 4. “В каком конкретном виде и насколько полно моя диссертация реализует идеалы научности и критерии научной объективности?” [1, с. 28–37; 10, с. 6–31; 12, с. 55–71].

Тема 5. “Умею ли я корректно формулировать в диссертации положение, выносимое на защиту?” [10, с. 78–88; 13, с. 57–86].

Тема 6. “Умею ли я убедительно аргументировать в диссертации: достоверность положения, выносимого на защиту, его новизну, научную ценность, практическую значимость?” [10, с. 88–102; 13, с. 87–102].

Тема 7. “Через какие ситуации и коллизии работа над диссертацией раскрывает мне природу творчества как целенаправленной системы деятельности?” [10, с. 37–42; 15, с. 10–49].

Тема 8. “Как работа над диссертацией иллюстрирует жизненный цикл знаний и показывает место науки в обществе?” [10, с. 49–61; 12, с. 23–55; 13, с. 57–74].

Тема 9. “На какой из четырёх уровней позитивной творческой деятельности я вправе претендовать, будучи диссертантом (сегод-

ня и в день защиты), и почему я (не)удовлетворён им?» [15, с. 204–315, 350–377; 19, с. 63–108].

Тема 10. «Какую позицию в типологии взаимоотношений научного руководителя и его ученика (построенной в [18, с. 91–167]) я занимаю в роли диссертанта и почему я (не) доволен своим положением?»

Тема 11. «Какие три неологизма из проективного словаря [20] кажутся мне ценными как диссертанту и почему?»

Итак, рассмотрен ряд современных обстоятельств, требующих высокой методологической подготовки магистрантов и аспирантов – будущих членов научного либо инженерного сообщества. Как вести такую подготовку? Оставляя «за скобками» план содержания диссертации, авторы сосредоточиваются на проблеме корректного выражения нового знания, полученного в ней. Для обучаемых она нетривиальна. Поэтому предлагается ознакомить их с принципами формулирования положений, выносимых на защиту в диссертации, и обоснования их характеристик. В свою очередь, эти процедуры требуют от магистранта и аспиранта освоения некоторого минимума понятий, связанных с «объективностью» и «рациональностью» научного знания. Полезен также разработанный авторами подход к творчеству как к целеустремлённой системе деятельности. Опыт показывает, что диссертант, освоивший этот материал, способен более обоснованно и конкретно оценивать способы, уровень, тип своей деятельности, состояние «своего» направления исследований (в контексте его жизненного цикла), характер взаимоотношений с научным руководителем, меру своих претензий на лидерство в творческом коллективе.

Литература

1. Агацци Э. Научная объективность и её контексты / Пер. Д.Г. Лахути; под ред. и с предисл. В.А. Лекторского. М.: Прогресс-Традиция, 2017. 688 с.
2. Соснин Э.А. Теория решения изобретательских задач в фотонике: учебн. пособие / Под ред. А.В. Войцеховского, А.Н. Солдатова. Томск: ИД Том. гос. ун-та, 2015. 336 с.
3. Соснин Э.А., Поизнер Б.Н. Методология эксперимента: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2017. 162 с.
4. Майнцер К. Сложносистемное мышление: Материя, разум, человечество. Новый синтез / Под ред. и с предисл. Г.Г. Малинецкого. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 464 с.
5. Гиленок Ф.И. Клиповое сознание. М.: Проспект, 2016. 256 с.
6. Поизнер Б.Н., Соснин Э.А. Frame абортивной модернизации: опыт толкования // Актуальные проблемы гуманитарных и экономических наук: сб. материалов XVI Межрегиональной научно-практической конференции (26 февраля 2016 г., г. Киров). Киров: Вести, 2016. С. 10–17.
7. Поизнер Б.Н., Соснин Э.А. Классический университет, «натиск ширпотреба» и гигиена сознания // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 117–122.
8. Смирнов И.П. Об ограниченности ума. М.: Новое лит. обозрение, 2017. 312 с.
9. Аникин В.М., Усанов Д.А. Диссертация в зеркале автореферата: методическое пособие для аспирантов и соискателей учёной степени естественно-научных специальностей. М.: ИНФРА-М, 2013. 128 с.
10. Соснин Э.А., Поизнер Б.Н. Осмысленная научная деятельность: диссертанту – о жизни знаний, защищаемых в форме положений. М.: ИНФРА-М, 2015. 148 с.
11. Розин В.М. Понятия «предмет» и «объект» (методологический анализ) // Вопросы философии. 2012. № 11. С. 75–84.
12. Измайлов И.В., Поизнер Б.Н. О науке, событиях в истории изучения света, колебаний, волн, об их исследователях, а также глоссы и этимоны: учеб. пособие / Под ред. А.В. Войцеховского. Томск: ИД Том. гос. ун-та, 2015. 410 с.
13. Аникин В.М., Поизнер Б.Н. Диссертация: грани творчества и... [Серия «След вдохновенный и трудов упорных...»]. Вып. 8 / Под ред. и с предисл. Д.И. Трубецкова. Саратов: Колледж, 2017. 143 с.
14. Лебедев С.А. Структура научной рациональности // Вопросы философии. 2017. № 5. С. 66–79.

15. *Соснин Э.А., Пойзнер Б.Н.* Из небытия в бытие: творчество как целенаправленная деятельность. Томск: STT, 2011. 520 с. http://www.studmed.ru/sosnin-ea-poizner-bn-iz-ne-bytiya-v-bytie-tvorchestvo-kak-целенаправленная-деятельность_da2906e6db6.html
16. *Соснин Э.А.* Методы решения научных, технических и социальных задач: учеб. пособие / Под ред. А.Н. Солдатова. Томск: ИД Том. гос. ун-та, 2016. 376 с.
17. *Соснин Э.А.* Управление инновационными проектами: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2013. 202 с.
18. Феномен научной школы: история, типология получения и передачи знаний, психология коммуникаций / В.М. Аникин, Б.Н. Пойзнер, Э.А. Соснин, А.В. Шувалов / Под общей ред. В.М. Аникина. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2015. 212 с.
19. *Соснин Э.А., Шувалов А.В., Пойзнер Б.Н.* Лидер и управление жизненным циклом системы: шкала творчества, примеры, патографии / Под ред. А.Н. Солдатова. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2013. 252 с.
20. *Этштейн М.Н.* Проектный словарь гуманитарных наук. М.: Новое лит. обозрение, 2017. 616 с.
- Статья поступила в редакцию 07.08.17.
Принята к публикации 10.09.17.*

SCIENTIFIC OBJECTIVITY AND RATIONALITY IN THESIS: THE PEDAGOGICAL ASPECT

Valeriy M. ANIKIN – Dr. Sci. (Phys. and Math.), Prof., e-mail: AnikinVM@info.sgu.ru
Saratov State University; Saratov, Russia

Address: 83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russian Federation

Boris N. POIZNER – Cand. Sci. (Phys. and Math.), Prof., e-mail: pznr@mail.tsu.ru
Tomsk State University; Tomsk, Russia

Address: 36, Lenin prosp., Tomsk, 634050, Russian Federation

Eduard A. SOSNIN – Dr. Sci. (Phys. and Math.), e-mail: badik@loi.hcei.tsc.ru

High-Current Electronics Institute of Siberian Branch in Russian Academy of Sciences; Tomsk, Russia.

Address: 2/3, Akademicheskiiy prosp., Tomsk, 634055, Russian Federation

Abstract. Intra-scientific and sociocultural factors that act today in the world and in Russia require to increase the methodological potential of postgraduate students. To solve this problem the authors propose to focus the attention of a student on the problem of correct expression of new knowledge received by himself. The authors have tested this pedagogical strategy on teaching postgraduate students to formulate defended statements in a thesis. The authors define a certain minimum of concepts and suggest to apply their approach to creativity process. The paper gives the educational topics examples with appropriate bibliography. The student (master's degree and postgraduate) who has already learned this training material is able to qualify his activity (including in the context of the "life cycle" of the scientific or engineering area) and the type of relationship with the research supervisor more objectively. This will also permits him to assess his own potential leadership position in the creative team more realistically.

Keywords: master's degree student, postgraduate student, objectivity and rationality of scientific knowledge, creativity as a goal-seeking system of activity, statement to be defended in thesis, typology of creativity persons, augmentation

Cite as: Anikin, V.M., Poizner, B.N., Sosnin, E.A. (2017) [Scientific Objectivity and Rationality in Thesis: The Pedagogical Aspect]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 125-133. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Agazzi, E. (2014). *Scientific Objectivity and its Contexts*. Springer, 482 p.
2. Sosnin, E.A. (2015). *Teoriya resheniya izobretatel'skikh zadach v fotonike: uchebnoe posobie* [Theory of Solving Inventive Problems in Photonics: Textbook]. Tomsk: Tom. State. Univ. Publ. House, 336 p. (In Russ.)
3. Sosnin, E.A., Poizner, B.N. (2017). *Metodologiya eksperimenta: uchebnoe posobie* [Methodology of Experiment: Textbook]. Moscow: INFRA-M Publ., 162 p. (In Russ.)
4. Mainzer, K. (2004). *Thinking in Complexity. The Complex Dynamics of Matter, Mind, and Mankind*. Springer, 482 p.
5. Girenok, F.I. (2016). *Klipovoe soznanie* [Clypeal Consciousness]. Moscow: Prospekt Publ., 256 p. (In Russ.)
6. Poizner, B.N., Sosnin, E.A. (2016). [Frame of Abortive Modernization: Experience of Interpretation]. In: *XVI Mezbregional'naya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Aktual'nye problemy gumanitarnykh i ekonomicheskikh nauk»* [Topical Problems of Humanitarian and Economic Sciences. Proc. Sci. and Pract. Conf.] Kirov: Vesti Publ., pp. 10–17. (In Russ.)
7. Poizner, B.N., Sosnin, E.A. (2008). [Classical University, «Rush of Consumer's Goods», and Hygiene of Consciousness]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2. pp. 117–122. (In Russ.)
8. Smirnov, I.P. (2017). *Ob ogranichenosti uma* [On Boundedness of Mind]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 312 p. (In Russ.)
9. Anikin, V.M., Usanov, D.A. (2013). *Dissertatsiya v zerkale avtoreferata: Metodicheskoe posobie dlya aspirantov i soiskateley uchyonoy stepeni estestvenno-nauchnykh spetsial'nostey* [Thesis in the Mirror of Author's Abstract: Methodical Manual for Post-graduate Students and Applicants of the Scientific Degree in Natural Sciences]. Moscow: INFRA-M Publ., 128 p. (In Russ.)
10. Sosnin, E.A., Poizner, B.N. (2015). *Osmyslennaya nauchnaya deyatel'nost': dissertantu – o zbizni znaniy, zashchishchaemykh v forme polozheniy* [Meaningful Scientific Activity: Addressing To Thesis Author – about the Life of Knowledge, Defended in the Form of Statements]. Moscow: INFRA-M Publ., 148 p. (In Russ.)
11. Rozin, V.M. (2012). [Concepts «Subject» and «Object» (Methodological Analysis)]. *Voprosy Filosofii* [Issues of Philosophy]. No. 11. pp. 75–84. (In Russ.)
12. Izmailov, I.V., Poizner, B.N. (2015). *O nauke, sobyitiyakh v istorii izucheniya sveta, kolebaniy, voln ob ikh issledovatelyakh, a takzhe glossy i etimony: uchebnoe posobie* [About Science, Events in the History of the Study of Light, Oscillations, Waves, about Their Researchers, as well as Glosses and Etymons: Textbook]. Tomsk: Tom. State University Publ. House, 410 p. (In Russ.)
13. Anikin, V.M., Poizner, B.N. (2017). *Dissertatsiya: grani tvorchestva i ...* [Dissertation: Facets of Creativity and ...]. Issue 8. Saratov: College Publ., 143 p. (In Russ.)
14. Lebedev, S.A. (2017). [The Structure of Scientific Rationality]. *Voprosy Filosofii* [Issues of Philosophy]. No. 5, pp. 66–79. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Sosnin, E.A., Poizner, B.N. (2011). *Iz nebytiya v bytie: tvorchestvo kak tselenapravlennoye deyatel'nost'* [From Non-existence to Being: Creativity as a Goal-seeking Activity]. Tomsk: STT Publ., 520 p. (In Russ.)
16. Sosnin, E.A., Soldatov, A.N. (Ed) (2016). *Metody resheniya nauchnykh, tekhnicheskikh i sotsial'nykh zadach: uchebnoe posobie* [Methods for Solving of Scientific, Technical and Social Problems: Textbook]. Tomsk: Tom. State. University Publ. House, 376 p. (In Russ.)
17. Sosnin, E.A. (2013). *Upravlenie innovatsionnymi proektami: uchebnoe posobie* [Management of Innovative Projects: Textbook]. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 202 p. (In Russ.)
18. Anikin, V.M., Poizner, B.N., Sosnin, E.A., Shuvalov, A.V. (2015). *Fenomen nauchnoi sbkoly: istoriya, tipologiya polucheniya i peredachi znaniy, psikhologiya kommunikatsiy* [Phenomenon of Scientific School: History, Typology of Knowledge Obtaining and Transferring, Psychology of Communications]. Saratov: Sarat. Univ. Publ. House, 212 p. (In Russ.)
19. Sosnin, E.A., Shuvalov, A.V., Poizner, B.N. (2013). *Lider i upravlenie zbiznennym tsiklom sistema: sbkala tvorchestva, primery, patografii* [The Leader and Management of System Life Cycle: Scale of Creativity, Examples, and Pathography]. Tomsk: Tom. Univ. Publ., 252 p. (In Russ.)
20. Epstein, M.N. (2017). *Proektivnyi slovar' gumanitarnykh nauk* [A Projective Dictionary of the Humanities]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 616 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 07.08.17.
Accepted for publication 10.09.17.*

ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННОГО ВЫЗОВА (о концепции учебника по обществознанию)

КУДИНА Марианна Валерьевна – д-р экон. наук, факультет государственного управления. E-mail: Kudina@spa.msu.ru

ЛОГУНОВА Людмила Борисовна – канд. филос. наук, доцент, факультет государственного управления. E-mail: logunovalb@spa.msu.ru

ПЕТРУНИН Юрий Юрьевич – д-р филос. наук, проф., факультет государственного управления. E-mail: petrunin@spa.msu.ru;

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Россия

Адрес: 119991, Москва, Ломоносовский проспект, д. 27, корпус 4, А-701

Аннотация. В статье представлен анализ изменений базовых ориентаций системы образования в информационную эпоху, в ситуации диалога культур, трансдисциплинарности и динамики научных исследований. В этих условиях образование должно стать непрерывным процессом, образом жизни (деятельностью) каждого человека, его самообразованием, самосозиданием, а важнейшей задачей школы становится развитие способности учащихся к обучению и формирование у них потребности в самообразовании. Для решения этой задачи необходимо создание инновационной школы, креативной (диалогической) педагогики и сложно организованной многофункциональной образовательной среды. В качестве одного из инструментов креативной педагогики предложен пилотный инновационный проект учебника обществознания для средней школы, осуществленный на факультете государственного управления МГУ им. М.В. Ломоносова.

Ключевые слова: проект образования, креативная педагогика, модернизация, трансдисциплинарность, инновации, инновационная школа, образовательная среда, учебник по обществознанию

Для цитирования: Кудина М.В., Логунова Л.И., Петрунин Ю.Ю. Образование в эпоху информационного вызова (о комплекте учебников по обществознанию) // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 134-143.

Вступление

«Умная среда», созданная современным человеком, в значительной степени повышает требования к своему творцу. Искусственный интеллект – это испытание, экзамен на качество интеллекта самого человека, тест на его интеллектуальную зрелость. Этот экзамен уже и сейчас, а в скором будущем повседневно будет сдавать каждый человек. Между тем среда умнеет, а человек ведёт себя как неразумное дитя... Подростковость – диагноз современного человечества. «Человек разумный» в умной среде рискует стать человеком неразумным.

«Умная среда» заставляет вернуться к старым/вечным вопросам: что такое чело-

век? Что значит быть человеком? А это напрямую подводит к пониманию образования как организации/созидания человека разумного. При этом сам феномен образования становится проблемой, от решения которой зависит выживание человека как “homo sapiens”. Проект новой системы образования должен основываться на современном прочтении трёх традиционных вопросов образования: кого учить? Чему/как учить? Зачем учить?». Это вопросы о цели, средствах/способах и предполагаемых результатах образования как созидающей человека деятельности. В качестве такого проекта могла бы выступить система smart-education, креативная, развивающая педагогика, целью кото-

рой является развитие потребности в знании и формирование способности к учению как жизненной ценности.

Образование как социокультурный феномен

В каждую эпоху существовали свои представления об образовании, его роли в общественной жизни. Особое значение проблема образования приобретает в «эпохи перемен», исторических кризисов, иницирующих кризис институтов образования. Система образования становится предметом острых дискуссий и часто радикальных организационных решений.

В наше время кризис современного образования является постоянной темой не только публицистики, но и профессиональных исследований в обширной области гуманитарных наук [1–3]. Полемика ведётся в дискурсе оппозиций: теоретическое – практическое, утилитарное – неутилитарное, формальное – неформальное, индивидуальное – социальное, дисциплина – свобода, обязанность – интерес. Ими в значительной степени определяется и проблемное поле реформирования отечественного образования. На наш взгляд, основной причиной неудач перманентных реформ в отечественной системе образования является не только их нечувствительность к потребностям и вызовам постиндустриальной эпохи, но и трактовка образования как сугубо педагогической задачи средней и высшей школы. Однако образование в его сущностной характеристике представляет собой важнейший *социокультурный институт*, значение и роль которого определяются потребностями общества как органической целостности.

В таком случае основой реформ должно стать понимание образования как фактора стабилизации общественной жизни и одновременно – построения стратегий будущего, в котором нам хотелось бы жить. В этом контексте реформы попадают в своеобразную ловушку “реформирования реформаторов”. Стратегические цели реформ образования,

ориентированные на будущее, противоречат интересам и задачам настоящего – продукта и результата прошлого. Поэтому закономерно возникает вопрос: кто они, творцы образовательных реформ современности?

Исторически интерес к образовательной проблематике актуализировался в переходные эпохи, когда в обществе возникала острая потребность в создании «нового человека», способного жить в меняющихся условиях и преобразовывать их. В этих условиях возникали и новые ученики, и новые учителя, отношение к которым порождали не только оживлённые дискуссии в обществе, но и драматические коллизии. Судьба Сократа, Платона, Аристотеля – классический пример глубины влияния образовательных технологий на разновекторные интересы и ожидания общества, государства и отдельного человека в образовательной сфере. Не случайно Платон называл образование «вторым рождением», а Сократ считал, что неблагоприятные поступки – результат незнания, необразованности, поэтому знание добродетелей/законов является неременным условием как блага/счастья человека, так и блага/справедливости государства. Необразованный человек, не способный управлять собой посредством добродетелей (законов, норм), опасен как для общества, так и для самого себя.

Философы античности хорошо понимали, что результатом образования являются не знания как таковые¹, а *разум/рациональность*, сформированная способность человека сознательно/рационально относиться к собственным страстям и поступкам, управлять своими действиями. Именно образованный/разумный человек способен построить навигацию своей жизни как в условиях стабильности государства, так и в эпоху перемен. В сфере образования создается особый продукт – *человек рациональный*, с развитой *потребностью* в обретении знания, с любо-

¹ Известно изречение Гераклита: «Многознание Уму не научает».

вью к мудрости, для которого образование, созидание самого себя становится собственным жизненным проектом. Со стороны индивида образование предстаёт как необходимое условие и способ его утверждения в бытии, как приобретаемое индивидуальными усилиями социальное превосходство. Со стороны государства образование становится технологией разрушения авторитета традиций, способом производства политической общности (со-гражданства), основанной на законах, и нового человека – гражданина, живущего в соответствии с законом². Его гражданским долгом является укрепление полиса. Рациональность, научность, органически связанная с политической идеологией, с греческим мироустройством, осознаётся как ценность и используется как управленческий ресурс.

Таким образом, в системе античного образования были созданы принципы нового типа коммуникаций, преодолевающих этнический изоляционизм прежнего (старого) общества. Позднее уже на базе средневековых университетов формируется новая европейская интеллектуальная элита, объединённая общими познавательными интересами, идеологией, общим языком. На базе схоластики, алхимии, практической магии и под контролем *церкви* конституируется транснациональное исследовательское и образовательное пространство, *образовательная среда* со своими программными дисциплинами, методологиями, интеллектуальными авторитетами и практиками. Его крупнейшие представители являются создателями/авторами нового христианского Космоса, топология которого определяет земной путь человека, мотивацию, смысл и образ его жизни³.

В эпоху Возрождения гуманистической интеллектуальной элитой создаётся новая

² Человек, в определении Аристотеля, – «животное политическое».

³ По мнению схоластов, истинное знание базовых постулатов христианского учения – путь спасения души.

наука, светская литература, формируется национальный язык, без которого было бы невозможно возникновение национального государства. Изобретение печатного станка способствовало массовому распространению книг и газет, что радикально изменяет осознание и восприятие мира и создаёт новый организационно-управленческий ресурс, приведший к смене технологии управления. Печатный станок становится подлинным революционером, преобразовавшим *образ жизни* европейского общества. *Грамотность и образование* используются в качестве способа интеграции народов в новую политическую общность – *национальное государство*. Распространение грамотности, а соответственно, и образования в значительной мере было стимулировано протестантизмом. Чтение Библии, переведённой на национальные языки, было обязанностью верующего. А религиозная мотивация, укрепляющая «дух капитализма», в немалой степени способствовала динамике распространения и укрепления новой цивилизационной технологии, модернизации общественной жизни, рыночной экономики.

В Новое время обоснованием модернизации стала идея прогресса, а новая научная рациональность вытесняет идеологического конкурента государства – религию и церковь – из политического поля. Создание и развитие общенациональных систем образования в XVIII–XX вв. под контролем государства стандартизировали культуру как ведущий способ национальной политической интеграции. В XIX в. государство взяло на себя роль «воспитателя нации», когда начальное массовое и светское образование стало нормой в большинстве стран Западной Европы. Институализация образования превращает его в эффективный ресурс власти и управления, а апелляция к науке и профессионализму легитимизирует властные устремления национальной политической элиты. В дискурсе Просвещения формируется новая концепция человека, обладающего естественными правами и способного сознатель-

но (рационально!) организовать собственную жизнь посредством общественного договора.

В каждую эпоху образ “человека образованного” воплощал базовые концепты своей эпохи, её представления о должном и значимом для своего времени. Соответственно выстраивались и образовательные институты: философские школы, монастыри и университеты, технические институты, академии наук. Но во все времена в сфере образования создавался особый образованный класс, *интеллектуальная элита общества*, творцы, хранители и трансляторы знания и способов работы с ним. Именно ими в их профессиональной и педагогической деятельности создаётся особая «умная среда», ноосфера, способы её формирования, воспроизводства и деятельности в ней.

Познание в таком контексте предстаёт как целостный феномен, как исторически конкретная деятельность, в процессе которой создаётся не только знание как результат познания, но и сам *субъект познания, человек, способный создавать подобные продукты и пользоваться ими*. В таком понимании человек также является продуктом и результатом познания, которое рассматривается как *общественное производство рациональности*, разума, культуры, социальности. В этом процессе создаются образец/модель человека, принципы самоидентификации индивидов. Познание, таким образом, предстаёт исторически конкретным способом производства исторически определённого человека, исторического субъекта.

Образование в эпоху ИКТ

Роль знания значительно возрастает в современном мире. В «обществе знаний» конкурентным преимуществом является уже не население, как в доиндустриальном, и не доступ к рынкам, как в индустриальном обществе, а качество и интенсивность обучения людей и организаций. Проявляется фундаментальная зависимость современной цивилизации от *качеств личности*, которые формируются в системе образования. Об-

разование в данном случае понимается как *общественное производство современного человека, способного жить в меняющемся мире и обеспечить его устойчивое развитие в будущем*. В системе образования производятся не просто знания и профессиональные компетенции специалистов, а работник, для которого *умение учиться* и потребность в непрерывном образовании являются профессиональным качеством. Наука становится непосредственной производительной силой общества, знание превращается в интеллектуальный капитал, цифровая грамотность, умение работать с информацией создают конкурентное преимущество на глобальном и локальных рынках.

Острота и масштаб дискуссий о содержании и способах изменения системы образования проявили многофункциональность и фундаментальность института образования в жизни общества. Знание приобретает массовый характер, становится не только фактором достижения технологического и рыночного преимущества, политического давления, но и относительно доступным социальным лифтом, способом социальной стратификации. В этих условиях политика в сфере производства и распространения знания приобретает первостепенное значение, а система образования превращается в зону столкновения интересов различных социальных общностей и социальных институтов. Вопросы: *какое знание производить? как производить? и для кого его производить?* – из поля абстрактных философско-методологических размышлений переходят в область практической политики. В силу этого напряжённость дискуссий по проблеме образования, его организации и реформы системы обусловлена тотальностью значимости знания в современном обществе и конфликтом интересов государства, бизнеса и общества в этой сфере общественной жизни. В современную эпоху знание является мощным властным ресурсом, и борьба за него не менее значима, чем борьба за природные ресурсы. Знание, используемое в глобальном

масштабе для достижения силового преимущества, превращает общество знания в общество риска.

Современные информационные и коммуникационные технологии позволяют создать единое образовательное пространство, глобальную систему образования, преодолевающую ограниченности национальных систем образования, создающую условия для *непфертивного образования без границ, для самореализации человека*. Однако новые образовательные технологии могут стать как инструментом преодоления кризиса современности, так и способом усиления рисков и угроз. Беспрецедентное «расширение человека» (М. Маклюэн) [4], приводит к утрате контроля личного пространства, усугубляет кризис самоидентификации. В этих условиях необходим *новый вид грамотности*, или, как считает У. Эко, критическая компетенция в овладении виртуальным дискурсом и механизмами селекции данных и каналов коммуникации [5].

Модернизации vs инновации

Уже не вызывает сомнений тот факт, что формирование современной модели образования должно строиться с учётом научных прогнозов будущего и ориентироваться на интересы будущего общества. Однако идеологией реформ образования в нашей стране явно или неявно становятся образовательные модели прошлого, которые предполагается *модернизировать* в соответствии с запросами современности, в основном – с потребностями рынка труда, без учёта его ускоряющейся динамики. Модернизация образования сводится к изменению количества предметов, сокращению или расширению объёма определённого учебного материала, к включению или исключению из учебного плана определённых дисциплин. Эти мероприятия, безусловно, важны и значимы, но они не предполагают построение действительно *инновационной* системы образования как общественного производства человека – создателя будущего общества. Для этого не-

обходимо принципиально новое отношение к школе как к самому значимому социальному институту. Требуется не просто модернизация существующего образования, а создание новой *инновационной парадигмы* единой образовательной политики [6; 7]. Она должна объединить различные образовательные учреждения, разработать педагогические практики и стандарты общего (гарантированного) образования, а также варианты дополнительного образования, учитывающего индивидуальные интересы, развивающего способности каждого человека.

Сциентистской модели научного знания и сциентистски ориентированным монологическим педагогическим технологиям следует противопоставить гуманитарный научный дискурс, гуманитарную парадигму научного знания и диалогическую педагогику. В гуманитарном дискурсе формируется особое пространство солидарности, создаётся объединяющая творчеством, а не разъединяющая специализацией рациональность, основа развивающей педагогики. Продуктом такого образования становится самостоятельная, активная и ответственная личность, способная на экзистенциальные выборы и решения. Именно в пространстве культуры образования происходит развитие личности, формируются исследовательская позиция, культура исследования, творческие способности, понимание и социальное взаимодействие, обеспечивается доступ к образованию талантливой молодёжи. Современная модель образования должна выстраиваться с учётом динамики и многообразия потребностей и задач современности, и в силу этого маловероятно создание универсальной/единственной модели.

Трансдисциплинарность как основа инновационного образования

Инновационную школу невозможно создать распоряжениями и указами сверху. Она формируется непосредственно в педагогической практике, в диалоге учителя и ученика, основой которого становится совместный

поиск решения проблемы. Поисковый метод обучения формирует у ученика способность к самообучению, без которого невозможно усвоение знания, развитие способности и потребности в обучении. Принципом развивающего обучения является тезис: «Помоги мне сделать это самому». Ученик должен самостоятельно (сам!) пройти путь решения проблемы от её постановки до полученного результата, а не запомнить набор готовых решений, представленных учителем, которые благополучно забываются после очередного планового испытания. Реальными результатами подобного обучения для учащихся становятся стрессы, демотивация и неадекватная самооценка.

Инновационная школа преодолевает границы, разделяющие учебные дисциплины, обнаруживая объединяющие их принципы. Знание в таком случае предстает как карта таинственного мира, а процесс обучения превращается в захватывающее интеллектуальное путешествие, в открытие своей собственной Америки. Инструментом, обеспечивающим ориентацию в интеллектуальном пространстве, становится понятийное мышление, *мышление понятиями*, особое интеллектуальное умение соотносить целое и его части, общее и единичное, абстрактное и конкретное, понятие и образ. Учить мыслить понятиями возможно в курсе любой учебной дисциплины, проследив логику и историю исследования изучаемого предмета, сложный путь познания истины.

Понятийное мышление – универсальный инструмент познания, метод, применяемый во всех сферах интеллектуальной деятельности. Его составляющими являются логика, риторика, язык, философия, этика, эстетика. Эти дисциплины, безусловно, адаптированные к возрасту учащихся, научают их осознавать суть изучаемого предмета, формулировать задачу, четко выражать своё понимание проблемы в письменной и устной форме, принимать и опровергать противоположные аргументы. Тем самым развиваются интеллектуальные способности учащихся.

Между тем эти предметы практически не изучаются (или преподаются в минимальных объёмах) ни в средней, ни в высшей школе. Негативистское отношение к этим предметам обосновывается популярными аргументами: ребёнок этого не поймет, он еще мал, и вообще – это слишком далеко от конкретной жизни. Но в таком случае ученик, оставшийся без метода, как мастер без инструмента, как воин без оружия, не способен преодолеть трудности учения. Мышление понятиями позволяет «схватить» суть проблемы в любом конкретном исследовании, научает отличать понятие от наивных обобщений и представлений. Тем самым значительно сокращается время изучения конкретных научных дисциплин и в школе, и в вузе, создаётся устойчивая познавательная мотивация, развивается способность к самообучению, знание становится индивидуально значимым, самостоятельно созданным продуктом. Именно в таком случае ученик приобретает умение (навык) пользоваться своим умом и, как следствие, управлять своим поведением, т.е. действовать в разнообразных ситуациях, ориентируясь на социальные нормы, модели поведения.

Учебник по обществознанию как проект инновационной школы

Инновационное образование предъявляет особые требования к учебникам, особенно к учебникам средней школы. В идеале учебник должен быть написан так, чтобы *хороший* ученик мог заниматься с минимальной помощью учителя. Такой учебник необходимо хорошо структурировать. Его главы должны быть объединены общей логикой изучаемого предмета, должна быть прослежена внутренняя глубинная взаимосвязь представленных в них положений. Теоретическую часть учебника в бумажном варианте следует дополнить электронным учебником, приложением, комплектом заданий, в которых понятийный аппарат интерпретируется на область конкретных явлений. Самостоятельный анализ различных ситуаций, выявление

общих принципов в предложенных кейсах, написание рефератов и докладов позволяют учащимся более глубоко освоить изучаемый материал. В последующем коллективном обсуждении на уроке самостоятельно освоенного материала ученики смогут проявить уровень своего знания, а учитель, направляя дискуссию, адекватно его оценить.

Безусловно, создание подобных учебников по всем дисциплинам – дело непростое, требующее объединения усилий учёных, преподавателей средней и высшей школы, издателей, специалистов по IT-технологиям. Кроме того, предполагается соответствующий уровень компьютерной грамотности и учителей, и учеников. Однако в учебной программе средней школы существует дисциплина, чей учебник по логике своего предмета может стать пилотным проектом инновационной школы (инновационного образования). Это обществознание.

Задача реализации подобного проекта была поставлена и решена авторским коллективом преподавателей факультета государственного управления МГУ им. М.В. Ломоносова. Он был осуществлён под научной редакцией доктора исторических наук, декана факультета государственного управления В.А. Никонова. Ответственным редактором серии изданий является доктор экономических наук, зав. кафедрой экономики инновационного развития факультета М.В. Кудина. Создана линия учебников по обществознанию, объединённых общим замыслом, общей концепцией, общей методологией и методикой [8–11]. В рамках одной учебной дисциплины представлен комплекс общественных наук, изучающих в разных аспектах общественную жизнь как сложно структурированную целостность. Учебное издание знакомит учащихся с особенностями развития духовной, социальной, экономической и политической сфер жизни общества в их глубинной взаимосвязи. Содержание и методический аппарат учебного издания способствуют формированию у школьников целостных представлений о

мире и человеку, об обществе, в котором они живут, о самом себе, о своей роли в различных социальных группах, о собственном настоящем и будущем.

Каждый учебник состоит из глав и параграфов. В начале каждого параграфа помещены мотивационные вопросы, определяющие направление изучения представленного в нём материала. Параграфы разделены на части подзаголовками. Они формулируют основные положения рассматриваемой темы. Для лучшего усвоения содержания параграфа в нём предусмотрены важные рубрики. Так, рубрика «Следует запомнить» окажется полезной для работы с основными понятиями, рубрика «Это интересно» поясняет основной текст параграфа фактами истории и современности, результатами научных исследований. Рубрики «Мысли великих людей» и «Говорят наши современники» знакомят с высказываниями выдающихся людей прошлого и настоящего. Рубрика «Изучаем законодательство» раскрывает основные положения нормативных документов применительно к изучаемой теме. Красочные иллюстрации, замечательные цитаты выдающихся мыслителей, учёных, художников дополняют и расширяют сферу познания, развивают воображение и фантазию.

Вся линия учебников снабжена своеобразным «навигатором», помогающим ученикам ориентироваться в представленном материале. Справочный материал, дополнительная литература, «наводящие» вопросы, схемы и таблицы, интересные задания практически выполняют функцию учителя, помогающего ученику учиться самостоятельно. Тем самым у учащихся формируется навык, умение работать в различных проблемных ситуациях, *умение учиться*. Электронное приложение к учебнику с контрольными заданиями позволяет ученику самостоятельно проверить правильность своего понимания, проанализировать сделанные ошибки. В работе над учебниками был использован многолетний опыт преподавания обществознания препода-

давателями факультета на подготовительных курсах, издания учебного пособия и словаря по обществознанию, которые получили высокую оценку абитуриентов [12; 13].

Очевидно, что инновационная перестройка школы требует объединения усилий различных организаций. Развивающее обучение не замыкается границами школы, более того, оно возможно только в соответствующей образовательной среде. Самообразование как образ жизни формируется, сохраняется и развивается в особом интеллектуальном пространстве, в интеллектуальной образовательной среде. Огромная роль в формировании такой среды принадлежит учреждениям культуры: музеям, библиотекам, театрам, различным организациям дополнительного образования, университетам. Современные средства коммуникации позволяют стать участником таких занятий практически в любом месте нашей страны. Олимпийское движение, организованное ведущими вузами страны, привлекает огромное количество школьников, участие и победа в олимпиаде становятся для них действенным мотивом в обучении.

Важнейшим элементом образовательного пространства является проведение различных творческих конкурсов, создающих для школьников уникальные условия усвоения культуры через личный опыт. Так, на факультете государственного управления МГУ им. М.В. Ломоносова в течение ряда лет проводится Всероссийский творческий конкурс «Россия – мой дом!» для детей и подростков, итоги которого подводятся в начале июня. В 2017 г. тематика конкурса была посвящена Году экологии в России. В конкурсе приняли участие более 1000 человек из 63 субъектов Российской Федерации. На торжественную церемонию награждения были приглашены лауреаты конкурса в номинациях «Живопись», «Декоративно-прикладное искусство», «Литературное произведение» и «Медиа Арт», была организована выставка их работ. После церемонии награждения для участников прошли творческие мастер-клас-

сы. Завершением насыщенного дня для лауреатов стали обзорные экскурсии по Москве и по Московскому университету.

Заключение

«Все люди от природы стремятся к знанию» – много веков назад и совершенно справедливо утверждал Аристотель. Задачей современного образования должно стать развитие этого стремления. В школе ученик должен прежде всего *научиться учиться*. Для этого необходимо внедрять в учебный процесс развивающие и мотивирующие образовательные технологии на каждом уроке и по всем дисциплинам. Такие технологии уже существуют, но применяются в основном в сфере дополнительного негосударственного образования как платная услуга. Развивающие интеллект-технологии должны стать основой и способом осуществления готовящихся реорганизаций программы образования в средней школе.

Благодарности:

Статья подготовлена в рамках научных исследований, выполняемых при финансовой поддержке гранта РФФИ № 17-02-00059 «Российская модель экономики знаний и система профессиональной подготовки кадров: организационно-экономические основы инновационных преобразований».

Литература

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Пед. общество России, 2002. 608 с.
2. Дюркгейм Э. Социология образования / Под ред. В.С. Собкина, В.Я. Нечаева. М.: ЭКСМО, 2006. 234 с.
3. Розин В.М. Философия образования. Этюды исследования. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2007. 576 с.
4. Маклюэн М. Понимание Медиа: внешние расширения человека / Пер. с англ. В.Г. Николаева. М.: Гиперборей; Кучково поле, 2007. 464 с.
5. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / Перев. с итал. В.Г. Резник и А.Г. Погоняйло. СПб.: Симпозиум, 2006. 432 с.

6. Логунова Л.Б. Наука в эпоху глобальных технологий // Вестник Моск. ун-та. Сер. 21. Управление (государство и общество). 2013. № 4. С. 58–81.
 7. Огуцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: Изд-во РХГИ, 2004. 520 с.
 8. Кудина М.В., Чурзина И.В. Обществознание: учеб. изд. для 9 класса общеобразовательных организаций / Под науч. ред. В.А. Никонова. М.: Русское слово – учебник, 2017. 223 с.
 9. Лексин И.В., Черногор Н.Н. Обществознание: учеб. изд. для 8 класса общеобразовательных организаций / Под науч. ред. В.А. Никонова. М.: Русское слово – учебник, 2017. 224 с.
 10. Петрунин Ю.Ю., Логунова Л.Б., Рыбакова М.В. и др. Обществознание: учеб. изд. для 6 класса общеобразовательных организаций / Под науч. ред. В.А. Никонова. М.: Русское слово – учебник, 2017. 216 с.
 11. Пушкарева Г.В., Судас А.Г. и др. Обществознание: учеб. изд. для 7 класса общеобразовательных организаций / Под науч. ред. В.А. Никонова. М.: Русское слово – учебник, 2017. 200 с.
 12. Обществознание: учебное пособие для абитуриентов / Под ред. Ю.Ю. Петрунина. М.: КДУ, 2016. 656 с.
 13. Словарь по обществознанию / Под ред. Ю.Ю. Петрунина. М.: КДУ, 2016. 512 с.
- Статья поступила в редакцию 20.08.17.
Принята к публикации 15.09.17.

EDUCATION IN THE ERA OF INFORMATION CHALLENGE

Marianna V. KUDINA – Dr. Sci. (Economics), School of Public Administration,
e-mail: kudina@spa.msu.ru

Ludmila B. LOGUNOVA – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., School of Public Administration,
e-mail: logunovalb@spa.msu.ru

Yuri Yu. PETRUNIN – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., School of Public Administration,
e-mail: petrunin@spa.msu.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: A-701, building 4, 27, Lomonosov prosp. 119991, Moscow, Russian Federation

Abstract. The article presents an analysis of changes in the basic orientations of the education system in the information age, in the context of dialogue of cultures and transdisciplinarity of scientific research. In these conditions education should be a continuous process, a way of life (activity) of each person, his self-education, self-creation. Therefore, the most important task of school is the development of students' ability to learn and form their need for self-education. To solve this problem it is necessary to create an innovative school, creative (dialogical) pedagogy, and a complex multifunctional educational environment. As one of the tools of creative pedagogy a pilot innovation project of a social science textbook for secondary school was offered at the School of Public Administration Lomonosov Moscow State University.

Keywords: educational project, creative pedagogy, self-education, smart-education, innovation, transdisciplinarity, innovative school, educational environment

Cite as: Kudina, M.I., Logunova, L.B., Petrunin, Yu.Yu. (2017). [Education in the Era of Information Challenge]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 134-143. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Gershunsky, B.S. (2002). *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka* [The Philosophy of Education for the 21st Century]. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 608 p. (In Russ.)
2. Durkheim, E. (1956). *Sociology and Education*. Free Press, 163.
3. Rozin, V.M. (2007). *Filosofiya obrazovaniya. Etyudy issledovaniya* [Philosophy of Education. Research Sketches]. Moscow: Publishing House of Moscow Psychological and Social Institute, 576 p. (In Russ.)

4. McLuhan, M. (1994). *Understanding the Media. The extensions of man.* The MIT Press, 389 p.
5. Eco, U. (2015). *La struttura assente. La ricerca semiotica e il metodo strutturale.* Bompiani. 599 p.
6. Logunova, L.B. (2013). [Science in the Era of Global Technology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Moscow University Bulletin. Ser. 21. Public Administration]. No. 4, pp. 58-81. (In Russ.)
7. Ogurtsov, A.P., Platonov, V.V. (2004). *Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya. XX vek.* [Images of Education. Western Philosophy of Education. XX Century]. St. Petersburg: The Russian Christian Univ. Publ., 520 p. (In Russ.)
8. Kudina, M.V., Churzina, I.V. (2017). *Obschestvoznaniye: uchebnoye izdaniye dlya 9 klassa obscheobrazovatelnykh organizatsiy* [Social Studies: Educational Edition for the 9th Grade of General Education Organizations]. V.A. Nikonov (Ed). Moscow: Russkoe slovo – uchebnyk Publ., 223 p. (In Russ.)
9. Leksin, I.V., Chernogor, N.N. (2017). *Obschestvoznaniye: uchebnoye izdaniye dlya 8 klassa obscheobrazovatelnykh organizatsiy* [Social Studies: Educational Edition for the 8th Grade of General Education Organizations]. V.A. Nikonov (Ed). Moscow: Russkoe slovo – uchebnyk Publ., 224 p. (In Russ.)
10. Petrunin, Yu.Yu., Logunova, L.B., Rybakova, M.V. et al. (2017). *Obschestvoznaniye: uchebnoye izdaniye dlya 6 klassa obscheobrazovatelnykh organizatsiy* [Social Studies: an Educational Publication for the 6th Grade of General Education Organizations]. V.A. Nikonov (Ed). Moscow: Russkoe slovo – uchebnyk Publ., 216 p.
11. Pushkareva, G.V., Sudas, L.G. and others. (2017). *Obschestvoznaniye: uchebnoye izdaniye dlya 7 klassa obscheobrazovatelnykh organizatsiy* [Social Studies: an Educational Publication for the 7th Grade of General Education Organizations]. V.A. Nikonov (Ed). Moscow: Russkoe slovo – uchebnyk Publ., 2017, 200 p. (In Russ.)
12. Petrunin, Yu.Yu. (Ed). (2016). *Obschestvoznaniye: uchebnoye posobie dlya abiturientov.* [Social Studies: A Textbook for Applicants]. Moscow: KDU Publ., 656 p. (In Russ.)
13. Petrunin, Yu.Yu. (Ed). (2016). *Slovar po obschestvoznaniyu* [Dictionary of Social Studies]. Moscow: KDU Publ., 512 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 20.08.17.
Accepted for publication 15.09.17.*

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ТРАНСФОРМАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

КУЗНЕЦОВ Алексей Юрьевич – канд. физ.-мат. наук, генеральный директор.

E-mail: ayukuznetsov@ined.ru

ВЕРШИНИНА Екатерина Владимировна – канд. техн. наук, эксперт.

E-mail: kaver@yandex.ru

Центр развития образования и международной деятельности («Интеробразование»)

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

Аннотация. Статья знакомит с последними зарубежными исследованиями в области академической мобильности и перспективами её развития. Выделяются и описываются факторы влияния и современные тенденции в международном образовании. На основании изложенных данных делаются прогнозы о направлении трансформации академической мобильности в мире на предстоящее десятилетие. Статья актуальна в связи с утверждением в России 2017 г. приоритетного проекта по развитию экспортного потенциала российской системы образования.

Ключевые слова: академическая мобильность, международный рынок образовательных услуг, экспорт образовательных услуг, иностранные обучающиеся, высшее образование, онлайн-обучение

Для цитирования: Кузнецов А.Ю., Вершинина Е.В. Факторы развития и трансформации академической мобильности // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 144-148.

30 мая 2017 г. на президиуме Совета при Президенте России по стратегическому развитию и приоритетным проектам утвержден паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», направленного на повышение конкурентоспособности и привлекательности российского образования на международном рынке образовательных услуг. Программа включает в себя широкий спектр мероприятий, предусматривающих законодательные, организационные, методологические, управленческие новации, призванные повысить узнаваемость «бренда» российского образования и способствовать развитию международной академической мобильности. Основными задачами являются: совершенствование нормативной правовой базы по вопросам приёма и обучения иностранных граждан, въезда, пребывания, трудоустройства иностранных обучающихся в России, оптимизация процедуры при-

знания иностранного образования и(или) квалификаций, создание Консорциума образовательных организаций, обеспечивающих внедрение целевой модели по экспорту образования, развитие новых форм межвузовского сотрудничества в области создания совместных образовательных программ, продвижения российских онлайн-программ, международное признание российского образования и российских образовательных программ, создание благоприятных условий для пребывания иностранных обучающихся, совершенствование международных служб в российских образовательных организациях. Программа ставит амбициозные задачи увеличения количества иностранных обучающихся с 200 тыс. в 2017 г. до 710 тыс. в 2025 г.¹

¹ Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» в редакции протокола от 30 мая 2017 года № 6. URL: <http://government.ru/news/28013/>

В настоящее время более 5 млн. студентов обучаются в иностранных образовательных организациях разного уровня. Этот показатель возрос более чем в два раза с 2000 г. и более чем в три раза с 1990 г. [1]. Ожидается, что к 2025 г. более 8 млн. граждан будут получать образование в зарубежных образовательных организациях. Значительный рост иностранных студентов в мире явился одним из последствий процессов глобализации, скачок которой пришелся на конец XX и начало XXI вв. Наряду со свободным перемещением товаров и финансов, в «плавание без границ» отправились знания, умения, навыки, квалификации. Это привело не только к возникновению новой подотрасли экономики – «экспорт образовательных услуг», но и стало дополнительным инструментом для развития межкультурных, дипломатических, гуманитарных составляющих межгосударственного взаимодействия.

Однако в последние годы наблюдается снижение скорости прироста иностранных обучающихся. Это означает, что легкодоступные ресурсы потенциальных студентов из-за рубежа сокращаются, и ситуация требует анализа для выявления ключевых факторов, оценки перспектив и разработки стратегий, направленных на привлечение иностранных обучающихся.

В 2017 г. Британский Совет опубликовал аналитический отчет «10 тенденций в развитии высшего образования» (10 Trends Transformative Changes in Higher Education) [2]. В работе сформулирован целый ряд факторов, влияющих на мировую систему высшего образования. Некоторые из них являются значимыми и для международной академической мобильности. В первую очередь, в докладе отмечается влияние ожидаемых демографических изменений. Увеличение продолжительности жизни и снижение показателя фертильности ведут к старению отдельных стран и регионов, что, в свою очередь, ведёт к уменьшению целевой группы обучающихся – людей в возрасте 15–24 лет. Данная тенденция является характерной

для всех регионов мира за исключением Африканского континента. Ожидается, что к 2080 г. количество граждан из африканских стран в возрасте от 18 до 22 лет будет превосходить количество граждан в референтной группе Азиатского региона. Здесь необходимо отметить, что до последнего времени демографический фактор не являлся определяющим в общей картине мобильности; прогнозируемые существенные изменения выводят его если не в приоритетные, то в значимые показатели.

Академическая мобильность во многом также определяется стратегией государств-реципиентов иностранных обучающихся, нацеленной на увеличение численности данной категории студентов. Помимо экономической составляющей, политика расширения академической мобильности включает в себя и более частные задачи, такие как подготовка квалифицированных кадров из числа иностранных граждан для внутреннего рынка труда, решение проблемы необеспеченности отдельных отраслей экономики квалифицированными кадрами и др. В *таблице 1* представлены планы ведущих государств-реципиентов по увеличению количества иностранных обучающихся.

Для привлечения иностранных обучающихся страны-реципиенты используют разнообразные механизмы: прямую или опосредованную финансовую помощь студентам из-за рубежа, сотрудничество с бизнесом, создание условий для карьерного роста иностранных выпускников, решение визовых и миграционных вопросов, информирование родителей и абитуриентов о целях обучения иностранных граждан и т.д.

Изменение распределения иностранных студентов по странам-реципиентам тесно связано с формированием и развитием новых мировых экономических центров. Набирающие мощь новые экономики остро нуждаются в квалифицированных кадрах, подготовку которых невозможно осуществить без модернизации и развития национальных систем образования. По оценкам

Таблица 1

Прогнозируемое количество иностранных обучающихся по отдельным странам

Государство	Год	Количество иностранных обучающихся, тыс. чел
Австралия	2025	720
Германия	2020	350
Канада	2022	450
КНР	2020	500
Малайзия	2025	250
Новая Зеландия	2025	143
Тайвань	2019	58
Франция	-	470
Япония	2020	300
...
Россия	2025	710

[3], экономика КНР к 2028 г. превзойдет экономику США, к 2030 г. Мексика и Индонезия обгонят Великобританию и Францию, к 2050 г. Индия выйдет на второе место в мире, а через три–четыре десятилетия экономики Нигерии и Вьетнама станут наиболее быстрорастущими.

Впечатляют достижения государств с новыми экономиками и в области образования. Университеты и институты из Азиатского региона уверенно двигаются к передовым позициям в мировых образовательных рейтингах. Так, в первой сотне рейтинга QS (QS World University Rankings 2016–2017) на азиатские высшие учебные заведения приходится около 8% [4]. В свою очередь, модернизация национальных систем образования способствует удовлетворению спроса на качественное образование внутри государства. Это ведёт к тому, что, с одной стороны, всё большее количество азиатских студентов предпочитают получать образование в национальных, а не зарубежных образовательных организациях, а с другой – влияет на выбор студентов из африканских государств в пользу азиатских университетов, оттягивая тем самым потенциальных обучающихся от мировых центров образования.

Следующим довольно неожиданным явлением в образовательной сфере является ослабление влияния фактора «бренд». Развитие рекрутинговыми компаниями и рабо-

тодателями новых методик подбора персонала (например, прием на работу «вслепую» («blind» hiring), без учета информации о предыдущем образовании, широкое развитие программ дополнительного образования и восприятия их работодателями наравне с программами «уровневого» образования и т.д.) ведут к снижению ценности «фирменной» составляющей при выборе иностранного университета. Показатель «брендовости» обучения в резюме вытесняется прямой демонстрацией совокупности знаний, умений и навыков, которыми владеет выпускник. Это меняет приоритеты будущих студентов в сторону «небрендовых» образовательных организаций, как правило – с более низкой стоимостью обучения.

Из тенденций последних лет, которые уже сказались на мировом образовании, следует выделить широкое развитие онлайн-технологий и распространение виртуальной образовательной среды. По сведениям [5], из 6 млн. обучавшихся в 2015 г. по программам третичного уровня в образовательных организациях США около половины (2,9 млн. человек) осваивали программы (частично или полностью) в форме онлайн-обучения. Масштабные исследования [6] также выявили заинтересованность родителей в получении школьниками и студентами образования с использованием онлайн-технологий.

Таблица 2

Доля реализуемых образовательных программ на английском языке третичного уровня в различных государствах – реципиентах иностранных обучающихся

Доля образовательных программ третичного уровня на английском языке	Государства-реципиенты
Все или почти все программы на английском языке	Австралия, Канада, Ирландия, Новая Зеландия, Великобритания, США
Значительное количество программ на английском языке	Дания, Финляндия, Нидерланды, Швеция
Некоторые программы предлагаются на английском языке	Бельгия, Чехия, Франция, Германия, Венгрия, Корея, Норвегия, Польша, Португалия, Словакия, Швейцария
Нет или практически нет образовательных программ на английском языке	Австрия, Бельгия, Бразилия, Чили, Греция, Израиль, Италия, Люксембург, Российская Федерация, Испания

Были опрошены около 8500 респондентов из 15 стран (Австралия, Канада, Китай, Египет, Франция, Гонконг, Индия, Индонезия, Малайзия, Мексика, Сингапур, Тайвань, Объединенные Арабские Эмираты, Великобритания, США). Девять из десяти считают получение высшего образования необходимым для карьерного роста своих детей и более 40% выражают заинтересованность в получении образования за рубежом. Однако более половины опрошенных определили одним из основных сдерживающих факторов высокую стоимость зарубежного образования. Поэтому возможность переориентации с традиционных форм на онлайн-обучение с целью сокращения финансовых затрат поддержали более 60% родителей. Результаты опроса выявили готовность будущих студентов в лице их родителей – плательщиков образовательных услуг – переходить к массовому обучению с использованием электронных технологий.

Среди существенных факторов академической мобильности нельзя не отметить и такой, как язык преподавания. В *таблице 2* представлены качественные сведения по доле реализуемых на английском языке образовательных программ третичного уровня [7]. Несложно сделать вывод о наличии прямой зависимости между численностью таких программ и привлекательностью государ-

ства для иностранных студентов. Интересно отметить, что в настоящее время число пользователей английского языка, для которых он не является родным, превосходит количество граждан-носителей языка. Между тем современные технологии позволяют «ослабить» этот фактор, используя, например, программы синхронного перевода в онлайн-обучении и т.д.

Обобщая вышесказанное, можно ожидать, что в ближайшее десятилетие картина мировой академической мобильности будет формироваться в сторону экономически развитых государств-реципиентов, стратегически нацеленных на привлечение иностранных студентов, имеющих развитые электронные технологии обучения и реализующие образовательные программы на английском языке, а к пулу государств-доноров иностранных студентов будут активно присоединяться государства Африканского континента.

В настоящей статье рассматривались основные факторы, определяющие картину академической мобильности в мире. При анализе этого процесса на региональном уровне должны также учитываться более тонкие политические, экономические, социальные, гендерные, природные обстоятельства, которые в отдельных случаях могут превалировать над масштабными факторами.

Литература / References

1. Education at a glance. OECD report 2016. URL: http://www.oecd-ilibrary.org/education_2016/ (Accessed 02.08.2017)
2. 3.10 trends – Transformative changes in higher education. June 2017. British Council. Education Intelligence. URL: ei.britishcouncil.org/educationintelligence/10-trends-transformative-changes-higher-education/ (Accessed 02.08.2017)
3. The World in 2050. Will the shift in global economic power continue? February 2015. URL: <https://www.pwc.com/gx/en/issues/the-economy/assets/world-in-2050-february-2015.pdf> (Accessed 02.08.2017).
4. QS Top Universities. URL: <https://www.topuniversities.com/> (Accessed 02.08.2017)
5. Digital Learning Compass: Distance Education Enrollment Report 2017. Babson Survey Research Group, e-Literate, WSET. URL: <https://onlinelearningsurvey.com/reports/digitallearningcompassenrollment2017.pdf> (Accessed 15.09.2017)
6. The Value of Education. Higher and higher. Global report. 2017. Group Head of Wealth Management. HSBC Holdings plc, London
7. Education at a Glance 2013: OECD Indicators // OECD. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en> (Accessed 02.08.2017)

Статья поступила в редакцию 11.08.17.

Принята к публикации 05.09.17.

ACADEMIC MOBILITY: FACTORS OF DEVELOPMENT AND TRANSFORMATION

Aleksey Yu. KUZNETSOV – Cand. Sci. (Phys. and Math.), Director General, e-mail: ayukuznetsov@ined.ru

Ekaterina V. VERSHININA – Cand. Sci. (Engineering), expert, e-mail: kaver@yandex.ru.
Center of International Educational Activities («Interobrazovanie»), Russia
Address: bldg1, 8, Bolshoy Chudov per., Moscow, 119021, Russian Federation

Abstract. The article introduces the up-to-date research in academic mobility and the prospects for its development. Much attention is given to the factors of influence and contemporary trends in international education. Based on the above data there are made predictions for transformation of world academic mobility for the coming decade. The article is relevant due to the approval in 2017 of a state priority project on developing Russian education export capability.

Keywords: world academic mobility, international education, international students, higher education, e-learning

Cite as: Kuznetsov, A.Yu., Vershinina, E.V. (2017). [Academic Mobility: Factors of Development and Transformation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 144-148. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 11.08.17.

Accepted for publication 05.09.17.

ПОРТРЕТ СЛУШАТЕЛЯ ОТКРЫТОГО ОНЛАЙН-КУРСА

ПОПОВА Людмила Владимировна – д-р пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник Музея Землеведения. E-mail: popova@mes.msu.ru

МАРФЕНИН Николай Николаевич – д-р биол. наук, проф., биологический факультет. E-mail: marf47@mail.ru

ПЕККЕР Полина Леонидовна – аспирант, факультет педагогического образования, E-mail: 384467@bk.ru

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Адрес: 119991, г. Москва, Ленинские горы, 1

***Аннотация.** Приведены данные двухлетнего анализа особенностей выбора онлайн-обучения слушателями на примере массового открытого онлайн-курса (МООК) «Современные экологические проблемы и устойчивое развитие», реализуемого с сентября 2015 г. на Национальной платформе «Открытое образование» (www.openedu.ru). На основе анкетирования составлен обобщённый портрет российского слушателя открытого онлайн-курса. По нашим данным, в основном это женщины молодого возраста, проявляющие интерес к предмету и являющиеся или студентами, или молодыми специалистами, проживающие преимущественно в Московском регионе. Установлено, что в 2015-2016 гг. обучение на нашем курсе завершили 9-11% слушателей от общего числа записавшихся; эти показатели совпадают с данными, полученными зарубежными исследователями МООК по количественному отсеву слушателей. Одной из основных причин выбора онлайн-обучения слушатели назвали возможность расширения своего кругозора, что и определяет специфику онлайн-курсов, которые не только дают новые знания, но и помогают систематизировать уже имеющиеся. Немаловажным признаком, свидетельствующим в пользу развития онлайн-обучения, является возрастание к 2016 г. количества слушателей нашего курса, проживающих за рубежом.*

***Ключевые слова:** открытые образовательные ресурсы, онлайн-обучение, МООК, выбор онлайн-курса, портрет слушателя онлайн-курса*

***Для цитирования:** Попова Л.В., Марфенин Н.Н., Пеккер П.А. Портрет слушателя открытого онлайн-курса // Высшее образование в России. 2017. № 10 (215). С. 149-155.*

Утверждённый на заседании Президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам 25 октября 2016 г. проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» направлен на развитие и использование онлайн-обучения на всех уровнях образования и предполагает как разработку его нормативно-правового обеспечения, так и создание системы оценки качества онлайн-курсов, что требует специальных педагогических исследований. Ряд российских и зарубежных авторов изучают различные аспекты дидактических,

методических и психолого-педагогических основ применения информационных и коммуникационных технологий, используемых в обучении [1–9]. Однако быстрый рост онлайн-ресурсов и распространение массовых открытых онлайн-курсов (МООК) заставляет внимательно изучать контингент учащихся, которые первыми заинтересовались возможностями свободного обучения, а также требует детального анализа методического обеспечения онлайн-курсов. МООК, рассматриваемые как форма дистанционного обучения [1] и как особая модель цифрового обучения [2], уже приобрели определённую

структуру [3], что позволяет авторам достаточно быстро разрабатывать новые курсы. Вместе с тем предпосылки внедрения онлайн-курсов в образовательный процесс вузов всё еще остаются в стадии обсуждения [4].

На этом фоне вопросы особенностей выбора онлайн-курсов слушателями, мотивации прохождения курса [6], а также эффективности обучения в целом изучены ещё недостаточно. Для ответа на эти вопросы необходимо вначале определить: кто же они – слушатели MOOK? Целью нашего исследования стало составление обобщённого портрета слушателя открытого онлайн-курса по нескольким позициям. Исследование проведено по материалам собственного курса «Современные экологические проблемы и устойчивое развитие», размещённого на Национальной платформе «Открытое образование» (www.openedu.ru) с самого начала её создания и работы (сентябрь 2015 г.).

Национальная платформа «Открытое образование» за два года своего функционирования по праву стала в нашей стране одной из самых востребованных. Если в 2015 г. восемь крупнейших вузов страны разместили на данной платформе всего 46 курсов [3], то в настоящее время их количество достигло уже 154 (апрель 2017 г.), причём наблюдается как увеличение спектра научных направлений, по которым разрабатываются курсы, так и возрастание общего числа слушателей. При этом можно заметить, что благодаря методическому обеспечению достигается первоначальная цель Национальной платформы «Открытое образование», которая заключается в обеспечении передачи знаний того же качества и уровня, что и при аудиторной форме обучения. Итак, кто является слушателем онлайн-курсов в России и какова его цель?

Для ответа на поставленные вопросы нами было дважды проведено анкетирование слушателей курса «Современные экологические проблемы и устойчивое развитие» – в осенних семестрах 2015 и 2016 гг. Анкетирование добровольное и ограничено 20-ю вопросами;

лишь часть из них позволяет охарактеризовать контингент учащихся, остальные – их отношение к выбранному курсу и критические замечания с целью его совершенствования. Результаты по «портретной» части оказались любопытными, чему и посвящено данное сообщение.

Всего на наш курс в осеннем семестре 2015 г. записались 3003 слушателя. Около 9% слушателей прошли курс полностью (265 человек). В осеннем семестре 2016 г. слушателей было 2603 человека, причем полностью курс завершили 11% (295 человек). В целом, процент слушателей, завершивших обучение, соответствует аналогичным показателям в зарубежных вузах, где 10% слушателей, завершивших обучение, считается нормой, а 15% завершивших – это уже большой успех [7]. Так, по опубликованным данным, наивысший показатель завершивших обучение – 19,2% – был на онлайн-курсе «Функциональные принципы программирования на языке Scala» (Functional Programming Principles in Scala) на Coursera 2012 г. [8; 9]. В проведённом нами опросе приняли участие большинство завершивших обучение слушателей: в 2015 г. – 156 человек, в 2016 г. – 214 человек. Полученные результаты сопоставимы и позволяют представить характеристику контингента той части российских слушателей MOOK, которые стремились пройти курс целиком.

По возрасту и полу российские слушатели нашего онлайн-курса отличаются от слушателей аналогичных зарубежных курсов. Так, по нашим данным, преобладающий возраст российских слушателей составляет от 18 до 24 лет (45,0% в 2015 г. и 45,8% в 2016 г.). Для сравнения: согласно исследованиям Открытого университета Каталонии и Открытого университета Англии [6], на онлайн-курсах обучаются преимущественно люди 29-30 лет, которые уже имеют высшее образование. В России изучают онлайн-курсы пока в основном более молодые люди. По гендерному соотношению зарубежные слушатели MOOK распределяются примерно

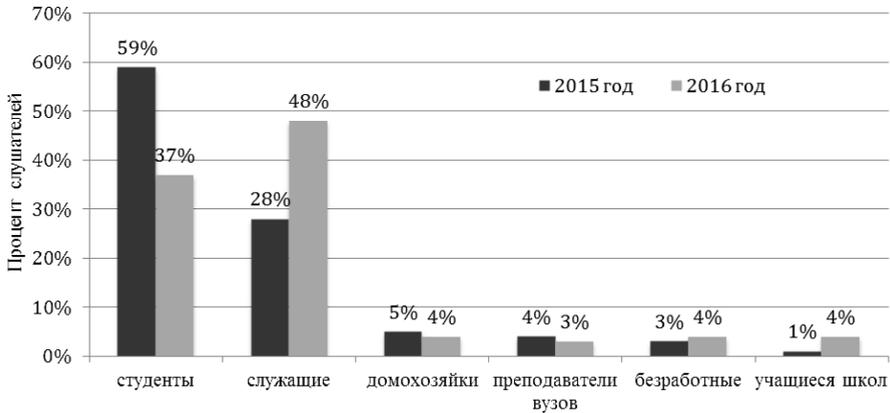


Рис. 1. Характер занятости слушателей онлайн-курса «Современные экологические проблемы и устойчивое развитие (2015 и 2016 гг.)»

Figure 1. The employment of online course “Modern environmental problems and sustainable development” participants in 2015 and 2016.

поровну, о чём свидетельствуют результаты ряда исследований [7; 10; 11]. На нашем курсе преимущественно обучались женщины (75% в 2015 г. и 76,9% в 2016 г.). Полученные нами данные подтверждают исследование, проведенное в НИУ ВШЭ среди слушателей платформ «Открытое образование» (11 курсов) и Coursera (22 курса) в 2015-2016 гг. для онлайн-курсов, представленных Высшей школой экономики (количество опрошенных было значительным – более 5 тыс. чел.) [11]. По данным НИУ ВШЭ, на Национальной платформе «Открытое образование» обучаются преимущественно женщины (71% всех слушателей), в то время как на международной платформе Coursera на курсах НИУ ВШЭ женщины составили 46% слушателей, соответственно мужчины – 54% [11]. Получается, что в России на Национальной платформе «Открытое образование» обучаются в основном молодые люди преимущественно женского пола.

По характеру занятости большинство слушателей МООК в 2015 г. были студентами российских вузов (59%) (рис. 1), в 2016 г. – только 28%, то есть одна треть всех слушателей. Одновременно в 2016 г. несколько возросло число слушателей, уже работающих и имеющих высшее образование,

что свидетельствует о возрастании интереса к онлайн-обучению у активной части населения. Меньшую долю студентов, изучавших онлайн-курс в 2016 г. по сравнению с 2015 г., можно объяснить тем, что не все студенты, записавшиеся на онлайн-курс в 2015 г., смогли спланировать своё обучение и, соответственно, завершить курс с получением сертификата (что затруднило вузам перезачёт дисциплины, так как в студенческих группах остались должники). Поэтому в следующем году на наш курс студенты записывались уже по собственной инициативе, а не по рекомендации администрации вуза (нам это стало известно после заседания Учебно-методического совета по экологии и природопользованию ФУМО «Науки о Земле» в январе 2017 г.). Но это лишь подтверждает факт, что студенты в нашей стране остаются одной из самых интересующихся и активных групп населения вне зависимости от учебного процесса в вузе. Интересно, что за два года количество обучающихся на онлайн-курсе по таким категориям, как домохозяйки, преподаватели вузов, безработные и учащиеся школ, практически не изменилось и осталось на низком уровне (рис. 1). Таким образом, можно заключить, что мотивация к обучению (или осведомлённость о возмож-



Рис. 2. Причины изучения онлайн-курса «Современные экологические проблемы и устойчивое развитие (2016 г.).

Figure 2. The reasons of studying the online course “Modern environmental problems and sustainable development” (according to the survey in 2016).

ности обучения) выше всего у студентов и работающих молодых людей, что находит подтверждение в ответах слушателей о цели обучения.

Целью обучения большинства слушателей (51% опрошенных) в 2015 г. было получение сертификата по курсу, чтобы курс был зачтён в вузе, где они обучаются. Результаты анкетирования 2016 г., когда слушатели могли указывать несколько причин выбора курса, оказались более информативными (рис. 2). Так, слушатели отметили, что они проходили онлайн-курс «из-за интереса к предмету» (72,4%), «для расширения кругозора» (68%) и «систематизации уже полученных знаний» (40%). Слушатели также указали такие причины, как «прохождение курса для профессиональной ориентации» (36%) и «просто познакомиться с онлайн-обучением» (34%). Из-за «учебной необходимости» онлайн-курс изучали 23% слушателей в 2016 г., что в два раза меньше, чем в 2015 г. Эти показатели по годам напрямую согласуются с количеством студентов на курсе. Означает ли это, что основная причина онлайн-обучения у студентов – только учебная необходимость? Вряд ли, так как студенты вольны выбирать любой

онлайн-курс, следовательно, интерес к предмету здесь определяет многое.

В 2016 г. в анкете нами был сформулирован вопрос об уровне подготовки слушателей в области экологии (в соответствии с тематикой онлайн-курса, который они выбрали). Результаты ответов заставляют задуматься, так как свои знания в данной области как начальные оценили только 35,3% слушателей, как средние – 33%, высокие – 19,3% и продвинутые – 10% слушателей. Следовательно, для слушателей важно не только получить новые знания, но и систематизировать уже имеющиеся.

Ещё одна важная характеристика портрета слушателя МООК – это место его проживания. На нашем курсе обучались преимущественно жители Московского региона (54% в 2015 г.; 48% – в 2016 г.), хотя география проживания слушателей курса в целом намного шире (от Калининграда до Якутска). Обучались и слушатели из-за рубежа. В 2015 г. доля таких слушателей на курсе составила 3%, а в 2016 г. возросла до 10% (это преимущественно русскоязычные граждане из бывших республик СССР). Были слушатели и из других стран – Испании, Турции, Фин-

ландии, Польши, США, Израиля. Для них онлайн-обучение – это не только интерес к предмету, но и возможность коммуникации на русском языке, а также поддержание причастности к современной жизни другой страны.

Итак, в ходе проведенного двухлетнего исследования были получены сведения о среднем возрасте слушателя онлайн-курса, о поле, характере занятости и причинах выбора курса. В обобщённом виде «схематический портрет» слушателя онлайн-курса можно описать следующими характеристиками: это молодые женщины, проявляющие интерес к предмету и являющиеся или студентами, или молодыми специалистами, проживающие преимущественно в Московском регионе. Эти данные указывают на проблемы в развитии онлайн-обучения в нашей стране, так как обучаются пока преимущественно студенты из столичного региона. Следовательно, необходима соответствующая информационная поддержка онлайн-обучения в регионах России.

Значительная часть преподавателей вузов считают онлайн-обучение ниже по уровню, чем очная форма обучения. Однако именно онлайн-обучение требует от обучающихся больших усилий и личной ответственности за планирование своего учебного времени, что подтверждает ряд педагогических исследований [8; 12] и собственный опыт любого человека, прошедшего хотя бы один курс. Именно в онлайн-обучении чётко выражены требования как к предметным, так и к мета-предметным (личностным, регулятивным, познавательным) результатам обучения.

Литература

1. Андреев А.А. Российские открытые образовательные ресурсы и массовые открытые дистанционные курсы // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 150–155.
2. McAuley A., Stewart B., Siemens G., Cornier D. The MOOC Model for digital practice. CC Attribution, 2010. URL: http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf
3. Тутова С.В. MOOK в российском образовании // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 145–151.
4. Третьяков В.С., Лафионова В.А. Открытые онлайн-курсы как инструмент модернизации образовательной деятельности в вузе // Высшее образование в России. 2016. № 7 (203). С. 55–66.
5. Downes S. The Role of Open Educational Resources in Personal Learning // McGreal, R., Kinuthia, W., Marshal, S. (Eds). Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice. Commonwealth of Learning and Athabasca University, Vancouver, 2013. P. 207–221. URL: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/486/pub_PS_OER-IRP_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
6. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Эффективное сопровождение электронного обучения: технологии вовлечения и удержания учащихся // Образовательные технологии. 2015. № 3. С. 104–115.
7. Открытая дискуссия. Я.И. Кузьминов – М. Карной. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 8–43.
8. Koutropoulos A., Gallagher M.S., Abajian S.C., deWaard I., Hogue R. J., Keskin N.Ö., Rodriguez C.O. Emotive vocabulary in MOOCs: Context & participant retention // European Journal of Open, Distance and E-Learning. 2012. 05.10. URL: http://www.eurodl.org/materials/contrib/2012/Koutropoulos_et_al.pdf
9. Liyagunawardena T.R., Adams A.A., Williams S.A. MOOCs: a systematic study of the published literature 2008–2012 // International Review of Research in Open and Distance Learning. Vol. 14. No. 3. P. 202–227. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1455> DOI: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1455>
10. Ho A.D., Reich J., Nesterko S., Seaton D.T., Mullaney T., Waldo J., Chuang I. Harvardx and MITx: The first year of open online courses (Harvardx and MITx Working Paper No. 1). 2014. Jan 21. URL: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2381263
11. Интернет-образование: участники курсов и опыт обучения // Типичная Вышка. Бюллетень Центра внутреннего мониторинга. 2016. № 3 (25). С. 2–3.

12. Kop R., Fournier H., Mak J.S.F. A pedagogy of abundance or a pedagogy to support human beings? Participant support on massive open online courses // International Review of Research in Open and Distance Learning, Special Issue – Emergent Learning, Connections, Design for Learning. 2011. No. 12 (7). P. 74-93. URL:

<http://nparc.cisti-icist.nrc-cnrc.gc.ca/eng/view/accepted/?id=561c1d40-92f3-4316-af6e-4f2cb42d5848>

Статья поступила в редакцию 23.05.17.

С доработки 15.06.17.

Принята к публикации 30.06.17.

A PROFILE OF ONLINE COURSE STUDENT

Ljudmila V. POPOVA – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Leading Researcher of the Earth Science Museum, e-mail: popova@mes.msu.ru

Nikolai N. MARFENIN – Dr. Sci. (Biology), Prof., the Biological Faculty, e-mail: marf47@mail.ru

Polina L. PEKKER – Postgraduate student, Faculty of Educational Studies, e-mail: 384467@bk.ru

Lomonosov Moscow State University, Russia

Address: 1, Lenin Hills, 119991, Moscow, Russian Federation

Abstract. This article presents the results of a two-year study of massive open online courses (MOOC) «Modern Environmental Problems and Sustainable Development», which is effective since September 2015 on National Russian Platform «Open Education» in terms of learners' audience. A learner's profile is made on the basis of the conducted survey. According to the data collected, these are young women, who are interested in this subject and who are currently students or young specialists residing mainly in Moscow region. We found out that 9-11% of the learners, who were initially enrolled, have completed the course. These figures are similar to the ones collected by foreign researchers on the basis of analysis of MOOCs run in other countries. One of the reasons for subscribing to an online course given was the opportunity to enlarge knowledge. This fact would be meaningful for improving existing courses so that they not only provide new information but revise existing knowledge as well. The important factor that describes a rise in popularity of online course «Modern Environmental Problems and Sustainable Development» is the increase in the number of subscribers who live abroad in 2016.

Keywords: open educational resources, online learning, MOOC, choice of online course, learner's profile

Cite as: Popova, L.V., Marfenin, N.N., Pekker, P.L. (2017). [A Profile of Online Course Student]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (215), pp. 149-155. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Andreev, A.A. (2014). [Russian Open Educational Resources and Mass Open Distance Courses]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp. 150-155. (In Russ., abstract in Eng.)
2. McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., Cormier, D. (2010). The MOOC Model for Digital Practice. CC Attribution. Available at: http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf
3. Titova, S.V. (2015). [MOOC in Russian Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12, pp. 145-151. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Tret'yakov, V.S., Larionova, V.A. (2016). [Open Online Courses as a Tool for Modernization of Educational Process in Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 7 (203), pp. 55-66. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Downes, S. (2013). The Role of Open Educational Resources in Personal Learning. In: McGreal, R., Kinuthia, W., Marshal, S. (Eds). *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*. Commonwealth of Learning and Athabasca University, Vancouver. Available at: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/486/pub_PS_OER-IRP_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
6. Veledinskaya, S.B., Dorofeeva, M.Yu. (2015). [Effective Maintenance of E-Learning: Technologies for Student Involvement and Retention]. *Obrasovatelnye tekhnologii* [Educational Technologies]. No. 3, pp. 104-115. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Yaroslav Kuzminov – Martin Carnoy. Panel Discussion. (2015). [Online Learning: How it Affects the University Structure and Economics]. *Voprosy obrasovaniya* [Education Issues]. No. 3, pp. 8-43. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Koutropoulos, A., Gallagher, M. S., Abajian, S. C., deWaard, I., Hogue, R. J., Keskin, N.Ö., Rodriguez, C. O. (2012). [Emotive Vocabulary in MOOCs: Context & Participant Retention]. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. Available at: <http://www.euodl.org/?p=Special&sp=init2&article=507>
9. Liynagunawardema, T.R., Adams, A.A., Williams, S.A. (2013). [MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008-2012]. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 14, no. 3, pp. 202-227. DOI: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1455>. Available at: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1455>
10. Ho, A.D., Reich, J., Nesterko, S., Seaton, D.T., Mullaney, T., Waldo, J., Chuang, I. (2014). [Harvardx and MITx: The First Year of Open Online Courses (Harvardx and MITx Working Paper No. 1)]. Jan. 21. Available at: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2381263
11. Internet Education: Participants of Courses and Experience of Training (2016). *Tipichnaya Vysbka. Byulleten Centra vnutrennego monitoringa*. [The Bulletin of the HSE Centre for Institutional Research]. No. 3 (25). pp. 2-3. (In Russ.)
12. Kop, R., Fournier, H., Mak, J.S.F. (2011). A Pedagogy of Abundance or a Pedagogy to Support Human Beings? Participant Support on Massive Open Online Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning, Special Issue – Emergent Learning, Connections, Design for Learning*. No. 12 (7), pp. 74-93. Available at: <http://nparc.cisti-icist.nrc-cnrc.gc.ca/eng/view/accepted/?id=561c1d40-92f3-4316-af6e-4f2cb42d5848>

The paper was submitted 23.05.17.

Received after reworking 15.06.17.

Accepted for publication 30.06.17.

ПРАКТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ РЕЙТИНГОВ УНИВЕРСИТЕТОВ РОССИЙСКИМИ ВУЗАМИ

СЕМЕНОВА Юлия Викторовна – магистр, Институт образования.

E-mail: semenova.djulia2015@yandex.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский переулок, д. 16, стр. 10

Аннотация. В статье затронут вопрос использования результатов национальных рейтингов российскими университетами. Выявлена практика трансляции результатов рейтингов потенциальным стейкхолдерам, определены ключевые для университетов группы стейкхолдеров и основные инструменты трансляции результатов. Описано использование университетами результатов рейтингов в качестве данных для аналитики, бенчмаркинга и индикативного планирования. Выделен ряд практик использования рейтингов при разработке стратегий развития университетов и спектр должностей, ответственных за работу с рейтингами. В заключение приведён ряд рекомендаций по расширению потенциала работы с результатами рейтингов университетов.

Ключевые слова: рейтинг, национальные рейтинги университетов, результаты рейтингов, высшее образование, стратегии развития университетов

Для цитирования: Семенова Ю.В. Практики использования результатов национальных рейтингов университетов российскими вузами // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 156-159.

Рейтинги университетов, наращивающие свою популярность в последние десятилетия, продолжают активно критиковаться за усиление стратификации системы высшего образования, её унификацию, за нерелевантность применяемых в методологиях индикаторов и неточности в сборе данных [1]. Тем не менее сам факт влияния рейтингов на развитие института высшего образования признаётся всеми [2]. Поэтому актуальным становится вопрос, в чём именно выражается это влияние и каким образом различные стейкхолдеры используют результаты рейтингов.

Исследования эффектов рейтингов университетов в общемировой практике проводятся с позиций разных стейкхолдеров: абитуриентов, университетов и представителей академического сообщества, работодателей, спонсоров и инвесторов, государства [3; 4]. Отечественные эксперты описывают практики их использования, на наш взгляд, весьма

односторонне, рассматривая в качестве ключевой заинтересованной группы, как правило, только абитуриентов [5; 6]. В нашем исследовании в качестве стейкхолдеров, имеющих возможность учитывать результаты рейтингов, рассматриваются университеты. Были отобраны 18 вузов¹, с представителями

¹ ВоГУ (Вологда), ВГТУ (Воронеж), ВолГТУ (Волгоград), ВолГУ (Волгоград), ГГПИ им. В.Г. Короленко (Глазов), ДонГАУ (Ростовская область), ИГУ (Иркутск), КГЭУ (Казань), КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск), НГПУ им. К. Минина (Нижний Новгород), ОмГПУ (Омск), ОГУ (Оренбург), РГРТУ (Рязань), СамГТУ (Самара), ЮЗГУ (Курск), ЮФУ (Ростов-на-Дону), ЯрГУ им. П.Г. Демидова (Ярославль), ЧГУ (Череповец). При формировании выборки из рассмотрения были исключены вузы-участники проекта «5-100» и проекта «Национальные исследовательские университеты», ориентированные на участие в международных рейтингах. В группу рассматриваемых университетов включены организации, разнообразные по направлениям деятельности:

которых были проведены полуструктурированные интервью по поводу смысла ряда национальных рейтингов (Национальный рейтинг университетов агентства «Интерфакс», рейтинг вузов агентства «Эксперт РА», рейтинг востребованности вузов проекта «Социальный навигатор»).

Анализ собранных интервью показал, что одной из самых популярных практик использования результатов национальных рейтингов вузами является трансляция их результатов потенциальным стейкхолдерам. Таковыми респонденты считают абитуриентов, представителей органов управления образованием, сотрудников университета, работодателей. Главным инструментом трансляции результатов рейтингов выступает официальный сайт университета – его отметили представители 15 из 18 опрошенных вузов; популярным каналом являются и средства массовой информации. Основные мероприятия для демонстрации результатов рейтингов – «Дни открытых дверей», «Ярмарки вакансий» и встречи с работодателями. Университеты, занимающие более высокие позиции в рейтингах, используют их результаты как инструмент лоббирования определённой квоты целевого приёма и контрольных цифр приёма в вуз при открытии новых направлений подготовки, участия в конкурсных мероприятиях.

Национальные рейтинги выступают мощной аналитической базой в ходе сравнительных исследований, индикативного планирования и выявления лучших практик. Такого рода работа была отмечена всеми рассматриваемыми университетами. Большинство вузов проводят регулярный мониторинг своих рейтинговых позиций и динамики показателей по приоритетным направлениям. Как правило, в этом качестве выступают наукометрические показатели: публикационная активность и цитируемость научных трудов

классические, инженерные, сельскохозяйственные и педагогические вузы, разные по численности студентов и положению в рейтингах.

сотрудников университета, общий объем НИОКР, количество грантов и патентов. При анализе показателей особое внимание уделяется тем, в которых вуз уступает другим. В качестве объектов для сравнения вузы чаще всего выбирают своих «территориальных соседей» – вузы, находящиеся в том же регионе / федеральном округе, вузы со схожим профилем деятельности, а также вузы, объединённые участием в инициативах Минобрнауки, например, в проекте «Опорные университеты». Отслеживая динамику показателей разных университетов, вузы выявляют для себя «Лучшие практики». По результатам аналитики многие университеты определяют целевые позиции вуза в рейтингах на следующий год, показатели эффективности деятельности структурных подразделений. Подробный анализ методологий рейтингов и анализ групп опрашиваемых респондентов большинство вузов не производят.

Две трети исследованных университетов используют рейтинги при корректировке стратегии развития по двум направлениям: по итогам результатов рейтингов и с учётом анализа методологий рейтингов. Первое из выделенных направлений заключается, как правило, в перераспределении финансирования в пользу уступающих другим вузам видов деятельности. Однако выявлены и более нетривиальные практики:

- определяются 1–2 референтных рейтинга, после чего их критерии адаптируются к специфике деятельности организации и разрабатывается рейтинг подразделений внутри университета, постоянно корректирующийся с учётом изменений критериев выбранной группы национальных рейтингов и влияющий на размеры стимулирующих выплат руководителям подразделений и сотрудникам вуза;

- производится анализ позиций в рейтинге и спектра реализуемых направлений подготовки вузов-конкурентов в федеральном округе; на этой основе определяются наиболее перспективные для продвижения и развития новые возможные направления

подготовки, что в некоторой степени определяет вектор развития университета.

Говоря об учёте показателей рейтингов при разработке стратегии, многие вузы указывают на усиление научно-исследовательской и международной составляющих деятельности университета, на создание бизнес-инкубаторов и инжиниринговых центров, что в целом целесообразно для продвижения в основных национальных рейтингах.

Единой должности, в обязанности которой входила бы работа с рейтингами, нет. В одних вузах этой работой занимаются ректор и проректоры, в других – информационно-аналитические отделы, финансово-экономические управления или PR-службы. Это связано с тем, что работа с рейтингами предполагает комплексный и многогранный подход. По опыту проекта «5-100» можно рекомендовать создание отдельных подразделений, занимающихся работой с рейтингами.

Подводя итог, можно сказать, что университеты являются одной из ключевых групп, активно использующих результаты рейтингов. Эта работа, на наш взгляд, может развиваться в следующих направлениях:

1) анализ методологии референтных для вуза рейтингов;

2) расширение спектра критериев, по которым определяются вузы для проведения сравнения: ориентация не только на вузы по принципу территориальной близости и схожей специфики деятельности, но и на вузы-лидеры динамики в рейтингах, «вузы-ровесники», вузы со схожей в регионе структурой

экономики, вузы с аналогичными специфическими чертами (мало абитуриентов, низкая доля аспирантов, высокий средний возраст преподавателей);

3) учёт и анализ при разработке стратегий развития не только «провальных», но и успешных показателей.

Литература

1. *Кинчарова А.В.* Мировые рейтинги университетов: методология, эффекты и критика. Томск, 2013. URL: http://past-centre.ru/wp-content/uploads/2013/04/Methodologiya_mirovyh_reitingov_universitetov.pdf
2. *Van Vught F.A., Westerbeijden D.F.* Impact of Rankings // Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank, New York: Springer, 2012. P. 71–81.
3. *Hazelkorn E.* The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making // Higher Education Management and Policy. 2007. Vol. 19. P. 87–111.
4. *Kwok T.S.* Does anyone use information from university rankings? // Education Economics. 2013. Vol. 21. P. 176–190.
5. *Ефимова И.Н., Маковейчук А.В.* Анализ влияния рейтингов вузов на мотивацию абитуриентов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 6. С. 27–34.
6. *Ягудина Л.Р., Ягудин И.И.* Эффективность рейтингов университетов: реализация информационной и мотивационной функций // Высшее образование в России. 2016. № 11. С. 66–71.

Статья поступила в редакцию 27.07.17.

Принята к публикации 05.09.17.

THE PRACTICES OF USING RESULTS OF NATIONAL UNIVERSITY RANKINGS BY RUSSIAN UNIVERSITIES

Yulia V. SEMENOVA – Master, Institute of Education, e-mail: semenova.djulia2015@yandex.ru
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
Address: Building 10, 16, Potapovskiy Per., Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. The article focuses on using the results of national university rankings by Russian universities. The author identifies the practice of the ranking results transfer to potential stakeholders, the key groups of stakeholders for universities and the main tools of result transfer. The paper high-

lights using of ranking results by the universities as data for analytics, benchmarking and indicative planning. The author dwells on some practices of using ranking results for development strategies elaboration and the positions responsible for working with the ratings. In conclusion several recommendations are given to expand the potential for working with university rankings.

Keywords: ranking, national university rankings, results of rankings, higher education, university development strategies

Cite as: Semenova, Yu.V. (2017). [The Practices of Using Results of National University Rankings by Russian Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. XX-XX. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Kincharova, A.V. (2013). World University Rankings: Methodology, Effects, and Criticism. [Preprint Tomsk]. Available at: http://past-centre.ru/wp-content/uploads/2013/04/Metodologiya_mirovyh_reitingov_universitetov.pdf (In Russ.)
2. Van Vught, F.A., Westerheijden, D.F. (2012). Impact of Rankings. In: *Multidimensional Ranking: The Design and Development of U-Multirank*. New York, Springer, pp. 71-81.
3. Hazelkorn, E. (2007). The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making. *Higher Education Management and Policy*. Vol. 19, pp. 87-111.
4. Kwok, T.S. (2013). Does Anyone Use Information from University Rankings? *Education Economics*. Vol. 21, pp. 176-190.
5. Efimova, I.N., Makoveychuk, A.V. (2013). [Analysis of the Influence of University Rankings on the Motivation of Prospective Students in 2012: The Regional Aspect]. *Vestnik Nizhegorodskogo Universiteta im. N.I. Lobachevskogo* [Herald of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod]. No. 6 (1), pp. 27-34. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Yagudina, L.R., Yagudin, I.I. (2016). [The Efficiency of University Rankings: Implementation of Informational and Motivational Functions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11 (206), pp. 66-71. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 27.07.17
Accepted for publication 05.09.17.*

СЕМИНАРЫ. КОНФЕРЕНЦИИ



КРУГЛЫЙ СТОЛ ПО ИНЖЕНЕРНОЙ ПЕДАГОГИКЕ: АНАЛИЗ И РЕКОМЕНДАЦИИ

7–8 сентября в Казанском национальном исследовательском технологическом университете в рамках Татарстанского нефтегазохимического форума проходил международный круглый стол «Кадровое обеспечение предприятий нефтегазохимического комплекса: вопросы развития инженерной педагогики» с участием более 130 представителей научно-педагогической общественности и бизнеса из России, США, Португалии и других стран, видных отечественных и зарубежных специалистов в области инженерного образования.

Кадровое обеспечение предприятий нефтегазохимического комплекса (НГХК) – сложная, комплексная проблема, решение которой требует принятия законодательных, экономических, организационных и педагогических мер, совершенствования механизмов частно-государственного партнерства, а также наличия четкой стратегии и тактики, поддержанной бизнесом, научной и вузовской общественностью. Одним из ограничений развития НГХК является дисбаланс в системе профессионального

образования, который обуславливает дефицит трудовых ресурсов на предприятиях и промышленных площадках. На рынке труда наблюдается, с одной стороны, избыточное количество лиц с высшим образованием, а с другой – дефицит выпускников рабочих специальностей с начальным и средним профессиональным образованием. Подготовка специалистов по социально-гуманитарным специальностям значительно превышает выпуск бакалавров по инженерно-техническим направлениям. Кроме

того, количество выпускников заочной и вечерней форм обучения практически сравнялось с количеством выпускников очной формы, что негативно сказывается на трудовом потенциале предприятий.

Образовательные программы организаций высшего образования часто не учитывают специфики отдельных предприятий, в результате чего выпускаются специалисты, которые не соответствуют требованиям работодателей, а на предприятиях возникают проблемы с адаптацией персонала. В условиях перехода страны на социально-ориентированный путь развития на первый план выдвигается необходимость формирования конкурентоспособного трудового потенциала НГХК, соответствующего мировым тенденциям постиндустриального развития.

При рассмотрении путей повышения качества инженерного образования следует учитывать влияние как внешних, так и внутренних факторов. К факторам внешней среды относятся мировые и отечественные тенденции в экономике, инженерном деле и инженерном образовании, государственная политика, законодательная база, финансовые ресурсы, восприимчивость бизнеса к инновациям, наличие внятных прогнозов относительно потребности рынка труда в выпускниках, качество подготовки абитуриентов, престиж инженера в обществе и ряд других. Среди внешних факторов, которые определяются потребителями, следует выделить: уровень реализуемого на предприятии технологического уклада, наукоемкость выпускаемой продукции, требования к молодым специалистам и предлагаемые им условия работы, уровень взаимодействия с вузами и т.п. К внутренним факторам (факторам вуза) относятся: кадровая политика, компетенции профессорско-преподавательского состава, качество образовательных программ и образовательной среды, степень интеграции учебной, научной и инновационной деятельности, конкурентоспособность выпускников на рынке труда, уровень взаимодействия с научными

организациями и бизнесом, эффективность системы менеджмента качества и системы управления вузом и др.

В целях долгосрочного формирования и развития сплоченных высокопрофессиональных и высокопроизводительных коллективов, способных обеспечивать конкурентоспособность и экономическую стабильность предприятий НГХК, необходимо решить следующие задачи:

- ✓ своевременно и качественно обеспечить предприятия трудовыми ресурсами;
- ✓ повысить профессионализм и квалификацию работников, занятых в НГХК;
- ✓ улучшить условия труда и жизни работников и их семей;
- ✓ закрепить за предприятиями НГХК статус социально ответственных предприятий и сохранить высокий вклад данных предприятий в социальные преобразования.

Среди общих проблем развития инженерного образования в России можно выделить:

- отсутствие Федерального закона «Об инженерной деятельности в РФ»;
- отсутствие четкой стратегии развития инженерного образования;
- неразвитость системы комплексного прогнозирования и планирования потребности в инженерных кадрах;
- неразработанность профессиональных стандартов для большинства отраслей;
- проведение обучения во многих вузах на физически и морально устаревшем оборудовании, дефицит программно-технических комплексов;
- значительные сложности при организации производственных практик;
- недостаточную академическую мобильность студентов и ППС;
- недофинансирование системы высшего образования (бюджеты российских вузов в разы меньше бюджетов вузов высокоразвитых стран).

Участниками были выработаны следующие рекомендации.

1. *Органам власти с участием экспертного сообщества:*

1.1. Сформировать на основе стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года и стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы комплексную программу кадрового обеспечения предприятий НГХК.

1.2. Разработать механизмы сбора статистических данных о фактическом состоянии и потребностях НГХК в инженерных и рабочих кадрах.

1.3. Обеспечить поддержку развития механизмов сетевого взаимодействия вузов, научных организаций, предприятий, государственных корпораций в целях совместного кадрового и технологического прогнозирования на базе технологических платформ.

1.4. Рассмотреть возможность сопряжения образовательных ресурсов корпоративных образовательных структур и вузов как источник повышения качества инженерного образования.

2. *Министерству образования и науки Российской Федерации с участием экспертного сообщества:*

2.1. На основе концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы разработать концепцию модернизации инженерного образования России на период до 2025 года и на ее основе сформировать соответствующую программу.

2.2. Уточнить и синхронизировать в нормативной документации Минтруда и Минобрнауки понятия и определения: «области деятельности бакалавров и магистров», «квалификация», «компетенция».

2.3. Провести анализ законодательной базы, регламентирующей взаимодействие вузов и предприятий, и предложить коррективы, направленные на более широкое участие работодателей в подготовке специалистов.

2.4. Обновить нормативную и правовую базу, регламентирующую работу магистратуры в области инженерного образования.

2.5. Предложить дифференцированный уровень сопряжения профессиональных стандартов и ФГОС ВО для различных образовательных областей и различных видов трудовой деятельности.

2.6. Максимально приблизить магистерские программы к существовавшим ранее специализациям в инженерном образовании с учетом многообразия их функционального назначения, нормативно закрепить структурные изменения, уточнить соотношение различных видов занятости магистрантов.

2.7. Выделить гранты и субсидии на совершенствование университетской инфраструктуры под требования мировых стандартов практико-ориентированного обучения.

2.8. Путем создания профильных классов и школ, лицеев и интернатов при университетах обеспечить углубленную довузовскую подготовку школьников по предметам естественнонаучного и технологического цикла.

3. *Представителям научных организаций, инжиниринговых фирм, промышленных компаний:*

3.1. Принять участие в работе по формированию требований к подготовке специалистов в области техники и технологий, а также в разработке профессиональных стандартов.

3.2. Предусмотреть в концепции и стратегии развития предприятия обязательную долю инновационной деятельности.

3.3. Развивать стратегическое партнерство с вузами, формировать с участием вузов промышленно-экономические кластеры.

3.4. Реализовывать эффективную систему профессионального тестирования при приеме на работу выпускников вузов; результаты доводить до сведения вузов с целью повышения качества подготовки выпускников.

3.5. Повышать эффективность кадровой политики, включающей карьерный рост молодых специалистов.

3.6. Способствовать развитию практико-ориентированных образовательных технологий путем создания совместных с производственными структурами подразделений.

4. *Руководителям вузов, осуществляющих подготовку кадров для предприятий НГХК, в первую очередь – опорных вузов ПАО «Газпром»:*

4.1. Создавать условия для реализации инновационных образовательных программ, интегрированных в мировое образовательное пространство; практиковать международную профессионально-общественную аккредитацию таких программ; использовать критерии международной аккредитации при разработке и реализации образовательных программ.

4.2. Принять меры по повышению качества инженерного образования за счет формирования новой научно-образовательной среды, использующей технологии электронного обучения.

4.3. Руководствуясь ФГОС ВО, профессиональными стандартами, ориентироваться на стандарты CDIO для совершенствования образовательной деятельности.

4.4. Создавать систему условий, необходимых для реализации личностно-ориенти-

рованного инженерного образования; развивать практико-ориентированное обучение с привлечением потенциала стратегических партнеров.

4.5. Уделять внимание развитию элитного инженерного образования с целью подготовки специалистов для реализации технологических прорывов.

4.6. Стимулировать развитие творческих способностей обучающихся, используя для этого новый класс информационных технологий – компьютерную поддержку изобретательства.

4.7. Развивать стратегическое партнерство с научными организациями, бизнесом, инжиниринговыми фирмами и предприятиями.

4.8. Формировать интегрированные системы качества, базирующиеся на перспективных отечественных и зарубежных моделях, учитывающих, в том числе, стандарты для реализации электронного обучения и включающие автоматизированные системы информационной поддержки.



4.9. Использовать в своей деятельности достижения и возможности инженерной педагогики как науки, изучающей общие закономерности, принципы и механизмы функционирования педагогических систем подготовки и профессиональной переподготовки инженеров и преподавателей высшей технической школы.

4.10. Принимать участие в ежегодных международных сетевых конференциях «Синергия» по проблемам инженерного образования и инженерной педагогики для рассмотрения мирового и отечественного опыта использования в инженерном образовании новых стандартов и технологий в интересах подготовки востребованных специалистов для работы на предприятиях нефтегазохимической отрасли.

4.11. При неизбежной трансформации современных российских университетов (модель университета 2.0) в предпринимательские университеты (модель университета 3.0) в своей работе использовать следующие рекомендации: 1) сформировать на уровне университета понимание того, что трансформация вуза в направлении развития инновационно-предпринимательских видов деятельности ни в коей мере не противоречит классическим задачам университета (обучение студентов и проведение фундаментальных и потенциально прикладных исследований); 2) сформулировать четкую

стратегию трансформации вуза в предпринимательский университет, понятную и принятую на всех уровнях вплоть до младших научных сотрудников и лаборантов, и следовать ей; 3) сформировать видение модели трансформации вуза в предпринимательский университет на уровне ректората и деканатов, обеспечить их непосредственное участие в процессе трансформации; 4) создать и обеспечить устойчивое функционирование модели инновационной экосистемы университета, в рамках которой идея сможет трансформироваться в воспринятый рынком продукт или услугу; 5) разработать и принять единую университетскую политику работы со служебными изобретениями; 6) разработать и внедрить общеуниверситетскую программу, предусматривающую развитие предпринимательских навыков и формирование предпринимательских компетенций у студентов бакалавриата, совместно с компаниями внедрить в учебные планы специальные магистерские программы; 7) наладить эффективное и устойчивое взаимодействие с партнерами; обеспечить наличие достаточных финансовых ресурсов; 8) развивать и постоянно поддерживать культуру предпринимательства у профессорско-преподавательского состава и студентов вуза.

Оргкомитет

ROUND TABLE DISCUSSION ON ENGINEERING PEDAGOGY: ANALYSIS AND RECOMMENDATIONS

Abstract. In the framework of Tatarstan Gas and Petrochemical Forum (Kazan', September 7–8) a round table discussion "Gas and Petrochemical Industry Staffing: Issues of Engineering Pedagogy Development" was held. The participants were the leading researchers and experts in engineering education, as well as the representatives of business and oil and gas industry from Russia, USA, Portugal and other countries. The reporters have outlined the main challenges for engineering education in the modern conditions, the topical tasks for technical universities. The participants have drawn up a series of recommendations: 1) for an expert community, 2) for the Ministry of education and science of Russian Federation, 2) for scientific organizations, engineering companies, enterprises, and 4) for the leadership of oil and gas and technical universities.

*Contents**Areas of Education Modernization*

- R.G. STRONGIN. University Administration in the Contemporary Conditions. Pp. 5-12
G.N. MOTOVA. Evolution of Accreditation System in Russian Higher Education. Pp. 13-25
N.V. POPOVA. Key Issues of Contemporary Educational Policy and Practice. Pp. 26-38

Higher Education: Critical Discourse

- A.S. ROBOTOVA. Pedagogical Optimist or Pedagogical Pessimist: Who Am I? Pp. 39-46
A.A. POLONNIKOV. A “Semiological Turn” in Pedagogical Sciences. Pp. 47-57
A.S. ROBOTOVA. Another Twist ... (The Answer to A. Polonnikov). Pp. 58-63

Higher School Pedagogy

- V.M. KARELIN, N.I. KUZNETSOVA, I.N. GRIFTSOVA. “Philosophy” as an Educational Course: the Change of the Concept. Pp. 64-74
V.Yu. STROMOV, P.V. SYSOYEV. Model of Organization of Students’ Scientific and Research Activity. Pp. 75-82
T.I. SHUKSHINA, Zh.A. MOVSESYAN. Formation of Students’ Didactic Competence in the Process of Self-dependent Work. Pp. 83-87
F.T. SHAGEEVA. Engineering Teacher’s Pedagogical Mastery: Ways to Improve. Pp. 88-93

Internationalization of Education

- V.I. BAIDENKO, N.A. SELEZNEVA. Today’s Round of the Bologna Process: Continued Optimism. And a Little Bit about Russian (Paper 1). Pp. 94-108
A.I. RUDSKOY, A.I. BOROVKOV, P.I. ROMANOV, K.N. KISELEVA. Professional Doctorate: Experience and Prospects. Pp. 109-121
B.I. BEDNYI. About the “Industrial” Postgraduate Studies (Applied Research). Pp. 122-124

Philosophy of Science and Education

- V.M. ANIKIN, B.N. POIZNER, E.A. SOSNIN. “Scientific Objectivity” and “Rationality” in Thesis: The Pedagogical Aspect. Pp. 125-133
M.V. KUDINA, L.B. LOGUNOVA, Yu.Yu. PETRUNIN. Education in the Era of Information Challenge. Pp. 134-143

Sociology of Education

- A.Yu. KUZNETSOV, E.V. VERSHININA. Academic Mobility: Factors of Development and Transformation. Pp. 144-148
L.V. POPOVA, N.N. MARFENIN, P.L. PEKKER. A Profile of Online Course Student. Pp. 149-155
Yu.V. SEMENOVA. The Practices of Using Results of National University Rankings by Russian Universities. Pp. 156-159

Seminars. Conferences

- Round Table Discussion on Engineering Pedagogy: Analysis and Recommendations.* Pp. 160-164



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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., Rector of Tver State University, A.belotserkovsky@tversu.ru

Ivan S. BOLOTIN – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Head of the Department of Sociology and Personnel Management, Moscow Aviation Institute (National Research University), siup@mail.ru

Alexander I. CHUCHALIN – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Head of the Department of Engineering Pedagogy, Tomsk Polytechnic University, chai@tpu.ru

Evgeniy V. CHUPRUNOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Rector of N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, rector@unn.ru

Leonid Y. DYATCHENKO – Dr. Sci. (Sociology), Prof., National Research University “BelSU”, Djatchenko@bsu.edu.ru

Igor B. FEDOROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of RAS, Bauman MSTU, bauman@bmsu.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., Rector, Russian State University for the Humanities, ivahnen@rambler.ru

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

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

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

Marianna A. LUKASHENKO – Dr. Sci. (Economics), Prof., Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, mlukashenko@mfp.ru

Irina V. MELIK-GAYKAZYAN – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Tomsk State Pedagogical University, melik-irina@yandex.ru

Stanislav S. NABOYCHENKO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Corr. Member of RAS, tel. +7-343-375-47-95

Vadim L. PETROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., The National University of Science and Technology MISiS, petrovv@misis.ru

Mikhail B. SAPUNOV – Cand. Sci. (Philosophy), Editor-in-chief of the journal “Vysshee Obrazovanie v Rossii”, mbsapunov@mail.ru

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

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

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

Galina G. SILLASTE – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Financial University under the Government of the Russian Federation, galinasillaste@yandex.ru

Mikhail N. STRIKHANOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of Russian Academy of Education, Rector, National Research Nuclear University MEPhI, rector@mephi.ru

Andrey A. VERBITSKY – Dr. Sci. (Education), Prof., Academician of the Russian Academy of Education, Moscow State Pedagogical University, asson1@rambler.ru

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

Sergey V. ABLAMEYKO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of NAS of Belarus, Rector of Belarusian State University, ablameyko@bsu.by

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

Arstan M. GAZALIYEV – Dr. Sci. (Chemistry), Prof., Academician of NAS of the Republic of Kazakhstan, Karaganda State Technical University, kargtu@kstu.kz

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

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

Vostanik Z. MARUKHYAN – PhD, Prof., Rector of the National Polytechnic University of Armenia, rector@seua.am

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

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

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

Leonids RIBICKIS – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of Riga Technical University, Academician of the Latvian Academy of Sciences, leonids.ribickis@rtu.lv

Viktor A. 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

Sergey V. YUSHKO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of Kazan National Research Technological University, office@kstu.ru

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

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

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

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

Peer-review procedure

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

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

Manuscript Submission

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

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

- *Authors' data*: first name, middle initial and last name; affiliation (full name of the organization and position); academic degree; postal address of the organization; e-mail address; mobile telephone number.
- *Manuscript file* in Word format (font – 11-point Times New Roman).
- *Title* (no more than 5-7 words).
- *Abstract* (150-250 words summarizing concisely the content and conclusions of the paper).
- *Keywords* (5-7).
- *Reference list* (approx. 15-20). Each reference should be numbered, ordered sequentially as it appears in a text; all authors should be included in reference list; references to websites should give authors if known, title of cited page, URL in full, and year of posting in parentheses. Please, adhere the journal style of referencing.



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

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 Google Scholar.



Федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата (ФИЭБ)

ФИЭБ – внешняя независимая сертификация выпускников бакалавриата.

Приглашаем образовательные организации выступить в качестве базовой площадки для проведения ФИЭБ (регистрация открыта до декабря 2017 года).

Получение педагогического анализа результатов ФИЭБ и сертификата качества, который может быть учтен в ходе процедуры государственной аккредитационной экспертизы

Публикация рекламной информации в «Справочнике программ магистратуры ведущих вузов России»



Преимущество при прохождении профессионально-общественной аккредитации и участии в проекте «Лучшие образовательные программы инновационной России»

Бронирование до 75 % рабочих мест для своих студентов и возмещение затрат на сопровождение экзамена

Базовая площадка – гарантия успешных перспектив