ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ
С.А. ПИЛИПЕНКО, А.А. ЖИДКОВ, Е.В. КАРАВАЕВА, А.В. СЕРОВА.
Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации .... 5
В.Д. НЕЧАЕВ. Модернизация российской педагогической аспирантуры: поиск модели в международном контексте ........... 16

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ
Н.В. ЧИЧЕРИНА, А.А. ЗАЙЦЕВСКАЯ. Модульно-накопительная система повышения квалификации сотрудников университета .......... 34
А.А. ЛЕВИТСКАЯ. Формирование российской идентичности в молодежной среде: практический опыт ........................................... 42

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
А.А. ВЕРБИЦКИЙ, Н.А. РЫБАКИНА. О системе, процессе и результате непрерывного образования .............................................. 47
Н.И. МАРТИШИНА. Концепция многообразия видов познания и стратегические ориентиры высшего образования ................... 55

КРУГЛЫЙ СТОЛ
Подготовка научно-педагогических кадров, педагогика высшей школы и инженерная педагогика ............................................ 62

НА ПЕРЕКРЕСТКЕ МНЕНИЙ
Х.Г. ТХАГАПСОЕВ, М.Б. САПУНОВ. Российская образовательная реальность и ее превращенные формы ................................. 87
Высшее образование в России • № 6, 2016

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО
Н.И. КОЛЕСНИКОВА, Ю.В. РИДНАЯ. Жанровая модель научной статьи на русском и английском языках ........................................ 98
В.А. ДУГАРЦЫРЕНОВА. Трудности обучения иноязычному акademическому письму ....... 106

ИЗ ЖИЗНИ ВУЗА
На пути к статусу опорного регионального университета
Н.Д. ЦХАДАЯ. Инженерно-техническое образование: в интересах регионов, в интересах страны ................................. 114
О.А. СОТНИКОВА, В.В. СУШКОВ. Особенности учебно-методической работы в опорном техническом вузе ..................... 121
Д.Н. БЕЗГОДОВ, О.И. БЕЛЯЕВА. Социокультурная миссия университета в контексте развития региона ........................................ 128
А.Н. ГРИГОРЬЕВ, Г.В. КОРШУНОВ. Интернационализация образования как направление деятельности вуза .......................... 135
С.П. БАШКИРОВ, О.А. ВОЛКОВА. Компетентностный подход к организации воспитательной работы в вузе ................................. 142
А.Г. ПУЛЬКИН, В.А. ПУЛЬКИНА. Деятельность бизнес-инкубатора УГТУ и имидж вуза .... 148

ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ
А.Ф. БЕЛЯКОВА, Т.А. СИДОРОВА, Р.М. ПЕТРУНЕВА, В.Д. ВАСИЛЬЕВА. Речевая культура студентов технического вуза .... 154
Р.Ш. УРАЗБАЕВ. Упущение законодателя ........ 162
Higher Education in Russia • No. 6, 2016

Contents

Practice of Education Modernization

Federal University: The Best Practices
CHICHERINA, N.V., ZAITSEVSKAYA, A.A. Module-based Accrual System of University Staff In-service Training. P. 34-41

Higher Education Pedagogy
VERBITSKiy, A.A., RYBAKINA, N.A. Invariable Result of Life-Long Education. P. 47-54
MARTISHINA, N.I. The Theory of Epistemological Diversity and Some Strategic Guidelines for Higher Education. P. 55-61

Panel Discussion
Teaching Staff Training, Higher School Pedagogy, and Engineering Pedagogy: Round Table Discussion. P. 62-86

Crossroad of Opinions
TKHAGAPSOEV, Kh.G., SAPUNOV, M.B. Russian Educational Reality and Its Converted Forms. P. 87-97

Academic Writing
KOLESNIKOVA, N.I., RIDNAYA, Yu.V. The Genre Model of a Scientific Paper in the Russian and English Languages. P. 98-105
DUGARTSYRENOVA, V.A. Issues and Challenges in Teaching Academic Writing to Non-native English Speakers. P. 106-112

University Life
On the Way to the Pivotal Regional University Status
TSKHADAYA, N.D. Technical Education: for the Benefit of Regions, for the Benefit of the Country. P. 114-120
SOTNIKOVA, O.A., SUSHKOV, V.V. Features of Educational and Methodical Work at Pivotal Technical University. P. 121-127
BEZGODOV, D.N., BELYAEVA, O.I. Sociocultural Mission of the University in the Context of the Region Development. P. 128-134
GRIGORIEV, A.N., KORSHUNOV, G.V. Internationalization of Education as High-Priority Activities of the University. P. 135-141
BASHKIROV, S.P., VOLKOVA, O.A. Competence Approach to Organization of Extracurricular Activities at the University. P. 142-147
PULKIN, A.G., PULKINA, V.A. The Activities of UGTU Business Incubator in Shaping the Image of the University. P. 148-153

Discussing a Problem
BELYAKOVA, L.F. SIDOROVA, T.L., PETRUNEVA, R.M., VASILYEVA, V.D. Improvement of Speech Culture of Technical University Students. P. 154-161
URAZBAEV, R.Sb. Legislative Neglect. P. 162-166
VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSI"

(Higher Education in Russia)

Editorial Board

ANTIPOV K.V. (Prof., Rector of Moscow State University of Printing Arts of Ivan Fedorov);
BEDNYI B.I. (Prof., N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod);
BELOTSEKOVSKY A.V. (Prof., Rector of Tver State University),
CHUCHALIN A.I. (Prof., Tomsk Polytechnic University),
CHUPRUNOV E.V. (Prof., Rector of N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod),
DIAGONOV G.S. (Prof., Rector of Kazan National Research Technological University),
DYATCHENKO L.Y. (Prof., National Research University “BelSU”),
FEDOROV I.B. (Prof., Academician of RAS, Bauman MSTU),
GREBNEV L.S. (Prof., The Higher School of Economics),
GRIBOV L.A. (Prof., Corr. Member of RAS),
IVAKHNENKO E.N. (Prof., Rector of Russian State University for the Humanities),
IVANOV V.G. (Prof., Kazan National Research Technological University),
KIRABAЕV N.S. (Prof., Peoples’ Friendship University of Russia),
KUZNETSOVA N.I. (Prof., Russian State University for the Humanities),
LUKASHENKO M.A. (Prof., Moscow University for Industry and Finance “Synergy”),
MELIK-GАYKAZYAN I.V. (Prof., Tomsk State Pedagogical University),
NABOYCHENKO S.S. (Prof., Corr. Member of RAS),
PETROV V.L. (Prof., The National University of Science and Technology MISiS),
SAZONOV M.B. (Editor-in-chief, “Vysshee Obrazovanie v Rossii”),
SAPONOV B.A. (Chief Researcher of the Federal Institute of Education Development),
SAZONOV A.S. (Prof., State Technical University – MADI),
SENASHENKO V.S. (Prof., People’s Friendship University of Russia),
SILLASTE G.G. (Prof., Financial University under the Government of the Russian Federation),
STRIKHANOV M.N. (Prof., Rector of National Research Nuclear University “MEPhI”),
VERBITSKY A.A. (Prof., Corr. Member of Russian Academy of Education, Moscow State Pedagogical University),
VETROV Yu.P. (Prof., Armavir State Pedagogical Academy),
ZHURAKOVSKY V.M. (Prof., Academician of RAO, National Training Foundation).

International Council Members

ABLAMEYKO S.V. (Prof., Academician of NAS of Belarus, Rector of Belarusian State University),
AVETISYAN A.S. (Prof., Corr. member of NAS of Armenia),
ALEXANDROV A.A. (Prof., Rector of Bauman Moscow State Technical University, President of the Technical Universities Association),
AUER Michael E. (Prof., President of IGIP, Prof., Carinthia University of Applied Sciences, (Austria),
BADARCH Dendev (Director of Education Department UNESCO, Paris),
GAZALIYEV Arstan M. (Prof., Academician of NAS of the Republic of Kazakhstan, Karaganda State Technical University),
de GRAAF Erik (Prof., Aalborg University, editor-in-chief, The European Journal of Engineering Education.),
GRUDZINSKY A.O. (Prof., member of the working group on Bologna Process at the Ministry of Education and Science of RF),
OCHIRBAT Baatar (Prof., Rector of Mongolian University of Science and Technology),
PRIKHODKO V.M. (Prof., Corr. Member of RAS),
REN Nanqi (Academician of Chinese Academy of Engineering, Vice President of Harbin Institute of Technology, acting director of the Association of Sino-Russian Technical Universities),
RIBICKIS Leonids Š. (Academician of Latvian Academy of Science, Rector of Riga Technical University),
SADOVNICHII V.A. (Academician of RAS, Rector of Lomonosov Moscow State University, President of the Russian Rectors’ Union),
SANGER Phillip (Full Professor, College of Technology, Purdue University, USA),
SHAMSHEEV Chingiz B. (Rector of the Academy of Management under the President of the Kyrgyz Republic),
YUDIN B.G. (Prof., Corr. Member of RAS, Institute of Philosophy of RAS),
ZERNOV V.A. (Prof., Rector of Russian New University, Chairman of the Council of the Association of Non-Governmental Universities),
ZGUROVSKY Mykhailo Z. (Prof., Rector of National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”, Academician of NAN of Ukraine)
ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

СОПРЯЖЕНИЕ ФГОС И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ: ВЫЯВЛЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ВОЗМОЖНЫЕ ПОДХОДЫ, РЕКОМЕНДАЦИИ ПО АКТУАЛИЗАЦИИ

ПИЛИПЕНКО Сергей Александрович — канд. психол. наук, зам. директора Департамента государственной политики в сфере высшего образования Минобрнауки России. E-mail: pilipenko-sa@mon.gov.ru

ЖИДКОВ Александр Александрович — сотрудник НИУ «Высшая школа экономики», ответственный секретарь рабочей группы по применению профессиональных стандартов в системе профессионального образования и обучения Национального совета при Президенте РФ по профессиональным квалификациям, участник исследовательского коллектива по разработке моделей гармонизации профессиональных стандартов и ФГОС ВО. E-mail: azhidkov@hse.ru

КАРАВАЕВА Евгения Владимировна — канд. физ.-мат. наук, зам. проректора МГУ им. М.В. Ломоносова, исполнительный директор АКУР, участник исследовательского коллектива по разработке моделей гармонизации профессиональных стандартов и ФГОС ВО. E-mail: karavavs Monterey@mgut.edu

СЕРОВА Александра Владимировна — руководитель методического центра, НИУ «Высшая школа экономики», эксперт рабочей группы по применению профессиональных стандартов в системе профессионального образования и обучения Национального совета при Президенте РФ по профессиональным квалификациям. E-mail: aserova@hse.ru

Аннотация. Рассмотрены вопросы применения профессиональных стандартов при актуализации ФГОС ВО в условиях изменения законодательства в части требований учёта положений профессиональных стандартов в системе профессионального образования; представлены методические подходы к формированию ФГОС и примерных основных образовательных программ на основе профессиональных стандартов, а также в условиях отсутствия профессиональных стандартов по отдельным видам профессиональной деятельности.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, примерные основные образовательные программы, профессиональные стандарты, национальная система квалификаций


Высшее образование в России • № 6, 2016

профессиональной деятельности. По состоянию на май 2016 г. Минтрудом России учтено 813 профессиональных стандартов 1 (далее — ПС). По данным Института занятости и профессий НИУ ВШЭ, на 2016 г. запланирована разработка не менее чем 324 профессиональных стандартов.

С 1 июля 2016 г. вступает в силу новая редакция части 7 статьи 11 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — ФЗ № 273) 4, в соответствии с которой федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования (далее — ФГОС ПО) должны формироваться на основе профессиональных стандартов (при наличии) в части требований к профессиональной компетенции выпускников, причём ФГОС ПО должны быть приведены в соответствие с вышеуказанной нормой до 1 июля 2017 г. В этой связи крайне важно обозначить способы и степень сопряжения ФГОС ПО и профессиональных стандартов. Поэтому перед Министерством образования и науки Российской Федерации, федеральными учебно-методическими объединениями (далее — ФУМО), действующими в системе профессионального образования, и советами по профессиональному образованию (далее — СПК), действующими в формирующейся национальной системе профессиональных квалификаций, а также перед образовательными организациями сегодня стоит неотложная задача актуализации ФГОС ПО. При этом успешному решению проблемы сближения рынков труда и образования в условиях формирования национальной системы квалификаций в настоящее время препятствует отсутствие единого подхода к применению профессиональных стандартов при формировании ФГОС ПО и основных профессиональных образовательных программ. Обозначим нашу принципиальную позицию: при актуализации программ профессионального обучения, среднего профессионального образования, дополнительного профессионального образования и программ высшего образования необходимо применять разные подходы.

Программы профессионального образования, среднего профессионального образования, дополнительного профессионального образования готовят выпускников к осуществлению профессиональной деятельности в рамках конкретных видов профессиональной деятельности и к выполнению определённого набора трудовых функций; поэтому, как правило, они имеют прямую связь с ПС и формируются соответственно (ч. 8 ст. 73, ч. 9 ст. 76 ФЗ № 273). Основные профессиональные образовательные программы высшего образования должны обеспечить овладение выпускником фундаментальными основами профессиональной деятельности, что позволит ему работать в широком диапазоне задач, включая инновационные и межотраслевые, а также продолжать образование в течение всей жизни. Нельзя забывать также ещё об одной важнейшей миссии высшего образования — удовлетворении запросов современного общества на формирование у выпускников программ высшего образования всех уровней общекультурных и социально-личностных качеств, напрямую не связанных с конкретной профессией. Следовательно, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее — ФГОС ВО), при безусловной необходимости их связи с профессиональными стандартами, должны отражать не только современные представления о существующих профессиях, но и требования рынка труда в будущем. Иными словами, требования ФГОС ВО не ограничены содержа-

1 Программно-аппаратный комплекс «Профессиональные стандарты». URL: http://www.profstandart.rosmintrud.ru/web/guest

тельно конкретным профессиональным стандартом или их совокупностью [1].


В 2014–2016 гг. Минобрнауки России и Национальным советом при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям была проведена работа по апробации применения профессиональных стандартов при разработке и актуализации профессиональных образовательных стандартов и программ. При участии организаций-разработчиков ФГОС ВО были подготовлены проекты приказов Минобрнауки России о внесении изменений в 38 ФГОС ВО, ещё по 98 стандартам были внесены предложения о сопряжении ПС и ФГОС ВО. Но в ходе поиска оптимальной модели учёта ПС в ФГОС ВО, а также ввиду изменений в законодательстве данные проекты утверждены не были.

В 2015 г. по инициативе Российского союза промышленников и предпринимателей Институтом занятости и профессий НИУ ВШЭ совместно с рабочей группой по применению профессиональных стандартов в системе профессионального образования и обучения Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям был реализован проект по апробации применения профессиональных стандартов для разработки образовательных стандартов и программ. Основная цель проекта — оценка степени применимости уже разработанных профессиональных стандартов в сфере профессионального образования и разработка рекомендаций для дополнения существующего нормативно-методического обеспечения этого процесса 6.

Изучение опыта применения указанных методических рекомендаций, а также изменений, внесённых в ФЗ № 273, обусловили необходимость корректировки подхода к учёту требований профессиональных стандартов при формировании и актуализации ФГОС ВО и программ высшего образования. Как следствие — методические рекомендации также должны измениться — их новый вариант разрабатывается в настоящий момент совместно Минобрнауки России и Национальным советом при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям. Обновленная версия методических рекомендаций также должны измениться — их новый вариант разрабатывается в настоящий момент совместно Минобрнауки России и Национальным советом при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям. Обновленная версия методических рекомендаций будет применяться всеми участниками процесса формирования образовательных стандартов и программ на основе ПС как со стороны системы образования, так и со стороны рынка труда.

При решении ключевых вопросов, связанных с определением подхода к актуализации ФГОС ВО, предполагался переход на образовательные стандарты высшего образования четвёртого поколения (так называемые ФГОС-4). Считалось, что ФГОС-4 будут разрабатываться на укрупнённую

5 Российская газета. 2014.04.04. URL: http://rg.ru/2014/04/04/standarty-site-dok.html
6 Некоторые проблемы применения данной версии методических рекомендаций обсуждались в статье В.С. Сенашенко [2].
группу специальностей и направлений подготовки (далее – УТС/Н). Однако этот подход натолкнулся на серьезные ограничения: во-первых, на незавершенность процесса утверждения ФГОС ВО предыдущего поколения в обновленном формате (так называемые ФГОС 3+) по ряду направлений подготовки и специальностей; во-вторых, на проблемы, связанные с объединением в существующих УГС/Н достаточно разнородных направлений подготовки и специальностей, что затрудняет учет требований сопряженных с ними профессиональных стандартов в «укрупнённом» ФГОС. Немаловажным фактором стала и перспектива переоформления лицензий на право ведения образовательной деятельности, свидетельств о государственной аккредитации, локальных нормативных актов образовательных организаций в случае утверждения новых ФГОС ВО.

В итоге многочисленных обсуждений было принято решение об отказе от создания «дополнительных стрессов» для системы высшего образования в пользу постепенного перехода на новые образовательные стандарты, опирающиеся на возможности тех или иных укрупненных групп специальностей и направлений подготовки. Разработка единого (на уровне образования) ФГОС ВО была признана целесообразной для перехода на новые образовательные стандарты, опирающиеся на возможности тех или иных укрупненных групп специальностей и направлений подготовки. Разработка единого (на уровне образования) ФГОС ВО была признана целесообразной не только для третьего уровня высшего образования – подготовки кадров высшей квалификации. Здесь профессиональные различия в направлениях подготовки нивелированы, централизованы типы профессиональных задач – исследовательские и преподавательские; содержательная разница сохраняется скорее на уровне объектов профессиональной деятельности.

Актуализированный в соответствии с требованиями профессиональных стандартов ФГОС ВО, условно названный ФГОС 3++, предлагает больше академическую свободу образовательных организаций. Предлагаемые изменения касаются прежде всего создания общего языка, единообразной терминологии в документах сферы труда и образования. Так, области профессиональной деятельности обозначаются в ФГОС ВО в соответствии с приказом Минтруда России от 29 сентября 2014 г. № 667н «О реестре профессиональных стандартов (перечне видов профессиональной деятельности)»; в данном приказе установлена классификация ПС по областям профессиональной деятельности, что отражается в коде профессионального стандарта. В настоящий момент выделены 34 области профессиональной деятельности, включая такую, как «Сквозные виды профессиональной деятельности». Перечень областей профессиональной деятельности является открытым и может дополняться. Соответственно, от выбранных для ФГОС ВО областей профессиональной деятельности будет зависеть первый отбор профессиональных стандартов, сопрягаемых с ФГОС ВО. Важно отметить, что в настоящий момент области профессиональной деятельности охвачены утвержденными ПС в различной степени. Например, в металлургическом производстве имеется 57 ПС, в здравоохранении – 4, в сельском хозяйстве – 20, в юриспруденции – 1, в области добычи, переработки угля, руд и других полезных ископаемых не утверждено ни одного ПС. При этом очевидно, что ни одна область профессиональной деятельности не может быть исчерпывающе обеспечена профессиональными стандартами.

Учитывая, что перечень областей профессиональной деятельности является открытым, а также ввиду достаточно широкого объединения видов профессиональной деятельности в области (например, «Строительство и ЖКХ»; «Архитектура, проектирование, геодезия, топография и дизайн»

и т.д.) предполагается возможность конкретизации в ФГОС ВО областей профессиональной деятельности с помощью понятия «сфера профессиональной деятельности» (например, для ФГОС ВО по направлению подготовки «Химические технологии» в рамках области профессиональной деятельности «Химическое, химико-технологическое производство» в качестве одной из возможных сфер деятельности может быть указана сфера «Производство фармацевтических препаратов»). Понятие «сфера профессиональной деятельности» может применяться и в случае, когда область профессиональной деятельности выпускника на текущий момент не отражена в Реестре профессиональных стандартов (например, в настоящее время «Наука» не выделена в качестве отдельной области профессиональной деятельности). Отметим, что перечень областей и сфер профессиональной деятельности, указанных в актуализированных ФГОС ВО, не будет исчерпывающим. Предлагается установить, что выпускник может осуществлять профессиональную деятельность и в других областях и (или) сферах профессиональной деятельности, утвержденных в актуализированных ФГОС ВО, не будет исчерпывающим. Предлагается установить, что выпускник может осуществлять профессиональную деятельность и в других областях и (или) сферах профессиональной деятельности, при условии соответствия уровня образования и полученных компетенций требованиям к квалификации работника. Данная норма является весьма важной в связи с предоставляемой образовательными организациями возможностью формирования широкого спектра направлений (профилей) основной профессиональной образовательной программы, в том числе межпрофильных программ (например, таких как «Юрист в фармации»).

В ФГОС 3++ предлагается не использовать термин «вид профессиональной деятельности»; это связано с тем, что в профессиональном стандарте «вид профессиональной деятельности» — это единица для объединения сходных групп должностей с целью описания их квалификации (в образовательных стандартах под этим понимается группа сходных профессиональных задач). Вместо этого ФГОС ВО будет оперировать понятием «тип профессиональных задач». Оно может служить для идентификации направленности (профиля) образовательной программы, которая сближает компетенцию выпускника с определёнными видами профессиональной деятельности на рынке труда. Непосредственно перечень профессиональных задач, к решению которых готовится выпускник, а также объекты профессиональной деятельности также могут быть установлены в образовательной программе (при наличии направленности (профиля) — выбраны в зависимости от них).

Ключевым вопросом для актуализации ФГОС ВО является порядок отбора и закрепления сопряжённых с направлением подготовки (специальностью) профессиональных стандартов. Здесь должны быть приняты во внимание следующие обстоятельства.

Во-первых, система профессиональных стандартов находится в стадии становления. Как отмечалось выше, количество разработанных и утверждённых профессиональных стандартов будет постоянно увеличиваться; учитывая инициативный порядок разработки ПС, нельзя даже примерно спрогнозировать рост их количества в различных областях профессиональной деятельности. Из числа уже утверждённых профессиональных стандартов примерно треть сопрягаются с ФГОС ВО в части обобщённых трудовых функций по уровню квалификации и требованиям к образованию и обучению. Как следствие, требования ПС могут быть учтены в ФГОС ВО только в части отдельных типов профессиональных задач, а даже там — не полностью. Это значит, что сформировать требования к профессиональным компетенциям выпускнича, используя только имеющиеся профессиональные стандарты, невозможно.

Во-вторых, существуют виды профессиональной деятельности, которые не регулируются с помощью профессиональных
стандартов, в них используются другие механизмы, в высокой степени требуется творческая составляющая, личная инициатива работника (например, управление, все творческие сферы – культура, искусство и т.д.). Кроме того, в высшем образовании есть направления подготовки, выпускники которых "по определению" не готовятся под конкретные сегменты рынка труда (например: философия, история, политология, международные отношения, востоковедение и т.д.). Поэтому для ряда направлений подготовки в ФГОС ВО могут быть учтены требования только ПС педагога и/или научного работника (при условии включения в ФГОС соответствующих типов профессиональных задач).

В-третьих, профессиональные стандарты имеют определённый жизненный цикл, который значительно короче жизненного цикла ФГОС ВО. Наиболее вероятным сроком актуализации ПС называют 3–5 лет. Это связано как с появлением новых технологий, которые должны найти отражение в профессиональных стандартах, так и с качеством самих ПС, степенью охвата ими различных сегментов рынка труда. Таким образом, жёсткая связь ФГОС ВО с требованиями профессиональных стандартов, отражающими быстрыменинущуюся ситуацию «сегодняшнего дня» профессиональной деятельности, может привести в том, что система образования окажется нецелесообразной. Роль и значение примерных программ в связи с этим значительно меняется.

В соответствии с пунктом 22 приказа Минобрнауки России от 28 мая 2014 г. № 594 примерные образовательные программы фиксируются в Реестре, который является государственной информационной системой. Такого рода закрепление перечня ПС как приложения к примерной образовательной программе способствует соблюдению требований ФЗ № 273; при этом сохраняется возможность оперативного внесения изменений в перечень на основе решения федерального учебного объединения в системе высшего образования. Перечень сопрягаемых с ФГОС ВО профессиональных стандартов формируется ФУМО во взаимодействии с Национальным советом при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям. Ниже мы более подробно рассмотрим порядок взаимодействия указанных органов.

Ещё одной новеллой ФГОС 3++ является...
еся пересмотр подхода к компетенциям. Так, универсальные компетенции являются идентичными для всех направлений подготовки высшего образования одного уровня (отдельно для бакалавриата, магистратуры, специалитета, аспирантуры). При этом способы их формирования не имеют жёсткой регламентации и могут изменяться в зависимости от специфики области образования, укрупнённой группы специальностей и направлений подготовки, непосредственно направления подготовки или специальности.

ФГОС 3++ не предполагает обязательного перехода на единые общепрофессиональные компетенции для всех направлений подготовки и специальностей в рамках укрупнённых групп, однако это возможно с учётом специфики укрупнённой группы. Более того, в ходе апробации ФГОС 3++ обсуждаются подходы к формированию единых общепрофессиональных компетенций для области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки».

И наконец, главное отличие ФГОС 3++ в сравнении с прежней редакцией стандарта состоит в обеспечении беспрепятственной (неперерывной) актуализации профессиональных компетенций выпускника с учётом непрерывных изменений требований рынка труда к квалификации работников, в том числе через институт профессиональных стандартов. Поэтому и было принято решение перенести перечень профессиональных компетенций из ФГОС ВО на уровень примерных и основных образовательных программ.

Подготовить выпускника, который будет готов к профессиональной деятельности во всех профессиональных стандартах, потенциально сопряжённым с ФГОС ВО, не представляется возможным. Поэтому в макете изменений ФГОС ВО указано, что образовательная организация самостоятельно осуществляет выбор ПС, соответствующих профессиональной деятельнос-ти выпускников, используя как перечень, приведённый в приложении к примерной образовательной программе, так и реестр ПС, размещённый на портале profstandart.rosmingrad.ru.

Важно также понимать, что ПС представляет собой совокупность требований к квалификации работников сходных групп профессий, объединённых общей целью вида профессиональной деятельности. В рамках ПС может быть несколько обобщённых трудовых функций, каждая из которых регламентирует требования к квалификации группы работников одного квалификационного уровня. Обобщённая трудовая функция включает в себя определённый набор трудовых функций, а по ним, в свою очередь, приводятся перечни трудовых действий, необходимых умений и знаний.

Первоначальными параметрами, определяющими выбор сопряжённых с ФГОС ВО профессиональных стандартов, является принадлежность ПС к области профессиональной деятельности, обозначенной в ФГОС ВО, а также установление соответствия между типами профессиональных задач, вводимых в ФГОС ВО, и видом профессиональной деятельности, обозначенным в профессиональном стандарте. Кроме того, необходимо учитывать квалификационный уровень, установленный для обобщённых трудовых функций в рамках ПС. Национальная рамка квалификаций предусматривает девять квалификационных уровней, из которых уровни 6–9 соответствуют уровню высшего образования. При этом рамкой квалификаций не устанавливается жёсткая связь между уровнем квалификации и уровнем высшего образования. Так, программы бакалавриата соответствуют 6-му квалификационному уровню, но практико-ориентированные программы могут соответствовать 5-му квали-
Высшее образование в России • № 6, 2016

фикационному уровню; «основным» квалификационным уровнем, соответствующим программам магистратуры и специалитета, является 7-й, но в отдельных случаях данные программы могут соответствовать 8-му квалификационному уровню; программы аспирантуры условно соотнесены с 8-м и 9-м уровнями квалификации. Такая диспозитивность связана с тем, что квалификационный уровень может достигаться различными способами: помимо обучения на основных профессиональных образовательных программах, квалификационный уровень можно повысить путем обучения на дополнительных профессиональных образовательных программах, прохождения практики и стажировки на предприятии, накопления опыта работы, в ходе квалификационного испытания и т.д.

Требования к уровню образования и обучения закрепляются в функциональной карте ПС для каждой обобщённой трудовой функции. Помимо расшифровки квалификационного уровня в части требований к наличию и уровню профессионального образования, для обобщённой трудовой функции могут быть также установлены требования к опыту работы, прохождению обязательного обучения на программах дополнительного профессионального образования. Например, профессиональный стандарт «Программист»: обобщённая трудовая функция «Интеграция программных модулей и компонент и проверка работоспособности выпуска программного продукта» (уровень квалификации 5); требования к образованию и обучению — высшее образование + повышение квалификации + наличие опыта работы в области разработки программного обеспечения не менее 1 года. Или, например, профессиональный стандарт «Аудитор»: обобщённая трудовая функция «Руководство аудиторской организацией» (уровень квалификации 7); требования к образованию и обучению — высшее образование (специалитет, магистратура) + дополнительное профессиональное образование в области аудиторской деятельности, необходимое для сдачи экзамена на получение квалификационного аттестата аудитора. Данные требования могут приводиться в любом сочетании в зависимости от специфики профессиональной деятельности. Соответственно, сама возможность и степень учёта обобщённой трудовой функции в образовательных программах и ФГОС ВО зависит от требований к образованию и обучению, опыта работы, особых условий допуска к работе, других характеристик (в числе последних, к примеру, может быть «соблюдение этических норм, профессиональных кодексов»). Путём анализа трудовых функций, трудовых действий, требований к знаниям и умениям образовательная организация должна выбрать только те элементы обобщённой трудовой функции, к выполнению которых возможно подготовить выпускника образовательной программы и на основе которых, соответственно, должны быть сформированы профессиональные компетенции.

Признавая необходимость сближения интересов рынков труда и образования и осознавая явную недостаточность существующих профессиональных стандартов для решения этой задачи в полном объёме, мы считаем важным, чтобы актуализированные ФГОС ВО устанавливали необходимость и право для образовательных организаций использовать для формирования профессиональных компетенций, наряду с профессиональными стандартами (или при их отсутствии), иные инструменты, в частности: данные форсайт-анализа по востребованным компетенциям, развитию структуры профессий в будущем, анализ рынка труда, обобщение зарубежного опыта, проведение консультаций с ведущими работодателями и их объединениями.

Говоря об использовании профессиональных стандартов для формулировки профессиональных компетенций, которые должны овладеть выпускники основных
образовательных программ, необходимо подчеркнуть: учёт требований ПС при разработке перечня профессиональных компетенций не должен осуществляться путём прямого переноса формулировок трудовых функций или действий в образовательную программу. Это связано прежде всего с подвижностью требований рынка труда в отношении квалификации работника. Кроме того, профессиональная компетенция может обеспечивать готовность выпускника к выполнению ряда трудовых функций по нескольким профессиональным стандартам. Промежуточная методическая и аналитическая работа по формулировке профессиональных компетенций на основе требований профессиональных стандартов особенно важна для образовательных программ высшего образования.

Практически на каждом этапе актуализации ФГОС ВО и профессиональных образовательных программ ключевым фактором является взаимодействие профессионального и образовательного сообщества. В настоящий момент формы взаимодействия участников разработки и актуализации федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования урегулированы межведомственным регламентом Минобрнауки России и Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям. По состоянию на май 2016 г. функционируют 22 совета, а также на сайте Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям nspkrf.ru.
разработке образовательных стандартов профессионального образования. Для исполнения данного полномочия, как правило, создается специальная рабочая группа либо назначается ответственное лицо. Координацию исполнения указанных полномочий осуществляет рабочая группа Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям по применению профессиональных стандартов в системе профессионального образования и обучения.

В рамках регламента советы по профессиональным квалификациям осуществляют первоначальное соотнесение закрепленных за ними ПС и ФГОС ПО. Представленные советами по профессиональным квалификациям позиции размещаются на сайте http://nspkrf.ru/vzaimodeystvie.html, а также направляются в Минобрнауки России для передачи в ФУМО. В ходе совместной работы советов по профессиональным квалификациям и ФУМО позиции могут измениться. Советы по профессиональным квалификациям также могут принимать участие в разработке и актуализации ФГОС ПО. В соответствии с регламентом обязательным условием для принятия Минобрнауки России проекта ФГОС ПО к рассмотрению является наличие положительного заключения советов по профессиональным квалификациям, за которыми закреплены ПС, используемые при актуализации ФГОС; это же условие является обязательным для вынесения положительного заключения на проект ФГОС ПО или его изменение Национальным советом при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям.

Предлагаемые изменения, которые согласованно затронут ФГОС ПО, примерные и основные профессиональные образовательные программы, с одной стороны, направлены на установление более тесной связи между рынком труда и системой образования, а с другой — призваны сохранить высшее образование как механизм продвижения и развития профессиональных квалификаций, потенциально меняющих рынки труда. Создаваемые механизмы взаимодействия позволяют образовательному и профессиональному сообществу не только говорить на одном языке, но и вести равноправный диалог.

Литература

2. Сенашенко В.С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 31–36.

Статья поступила в редакцию 17.05.16.
SEROVA Alexandra V. – Head of the Degree Programmes Department / Educational Policy Centre, National Research University Higher School of Economics, expert of the working group on the application of professional standards in the education system, Presidential National Council for Professional Qualifications, Moscow, Russia. E-mail: aserova@hse.ru

Abstract. The article addresses the issues of professional standards application under the actualization of state educational standards in the context of legislative changing as relative to allowance of professional standards in the professional education system. The authors report on methodological approaches to the actualization of the federal state educational standards of higher education and exemplary basic educational programs.

Keywords: higher education, federal education standards, educational programs, professional standards, National Qualifications Framework


References

The paper was submitted 17.05.16.
МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АСПИРАНТУРЫ: ПОИСК МОДЕЛИ В МЕЖДУНАРОДНОМ КОНТЕКСТЕ

НЕЧАЕВ Владимир Дмитриевич – д-р полит. наук, первый проректор, Московский педагогический государственный университет. E-mail: vdnechaev@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению перспектив модернизации российской педагогической аспирантуры в контексте ее интернационализации. В статье анализируются вызовы, которые возникают перед российской педагогической аспирантурой в связи с векторами ее модернизации и интернационализации. На основании анализа докторских программ в образовании ведущих университетов мира (ТОП-25 рейтинга QS в предметной области «Education»), изучения дискуссий в научной литературе выявляются основные модели и тренды развития педагогической докторантуры в современном мире, что позволяет конкретизировать перечень вызовов и возможностей, стоящих перед российской педагогической аспирантурой.

Ключевые слова: педагогическая аспирантура, модернизация педагогического образования, интернационализация образования, доктор философии в образовании, доктор образования


Данная статья посвящена изучению перспектив модернизации российской педагогической аспирантуры в контексте ее интернационализации. В первой ее части мы рассмотрим вызовы, которые возникают перед российской педагогической аспирантурой в связи с векторами ее модернизации и интернационализации. Во второй и третьей частях будут проанализированы тенденции развития педагогической аспирантуры в ведущих университетах мира, а также дискуссия о перспективах различных моделей педагогической аспирантуры, которая ведется в зарубежной научной литературе. В заключительной части будут сделаны выводы о перспективах модернизации российской педагогической магистратуры с учетом мировых тенденций.

Анализ проблемного поля

Развитие педагогической аспирантуры в современной России (как и аспирантуры в целом) находится на этапе переосмысления и переформатирования. Вступивший в силу Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» институционализировал аспирантуру как третий уровень высшего образования. Это новое понимание аспирантуры представляет собой очередной шаг к ее интеграции в глобальный контекст, приближение программ российской аспирантуры к стандартам и моделям, характерным для большинства стран. Одновременно в поле отечественного педагогического образования происходят серьезные содержательные изменения, инициированные программой модернизации, начатой Министерством образования и науки РФ в связи с принятием профессионального стандарта педагога и ФГОС ВО.

Как представляется, именно пересечение двух указанных векторов создает в настоящее время то пространство вызовов, на которые должно ответить развитие института педагогической аспирантуры в современной России. Рассмотрим эти вызовы более подробно.
Вызов модернизации. В мае 2014 г. в соответствии с поручением Президента РФ была разработана и утверждена «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций», направленная на апробацию и внедрение профессионального стандарта педагога, модернизацию педагогического образования, переход на эффективный контракт и повышение престижа профессии педагога. Основная цель подпрограммы модернизации педагогического образования заключается в обеспечении подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога и ФГОС общего образования, что предполагает:

- радикальное повышение качества образования студентов, получающих педагогическую подготовку;
- изменение содержания и технологий педагогической подготовки;
- повышение эффективности работы вузов, реализующих программы педагогического образования и педагогических колледжей.

Модернизация педагогического образования подразумевает переход к новой модели, включающей в себя: целенаправленную педагогическую подготовку на старших курсах лучших студентов после широкого академического педагогического либо непедагогического бакалавриата, усиление развития практических компетенций выпускников педагогического бакалавриата на основе нового профессионального стандарта, в том числе - через разработку на деятельности основе новых курсов, дистанционную практику и стажировку в школах и дошкольных учреждениях, магистратуру для учителей-методистов и управленцев, прикладной бакалавриат на основе сетевого взаимодействия вузов и педагогических колледжей, независимый квалификационный экзамен для выпускников бакалавриата на основе профессионального стандарта, множественность «входов» в профессию педагога [1].

Предлагаемый амбициозный проект с точки зрения его практической массовой реализации обладает существенным риском в части кадрового обеспечения. В какой мере образовательные организации, которые должны будут воплотить новую модель (прежде всего вузы, ведущие подготовку по программам педагогического образования), готовы к ее реализации? Это вопрос не только к практическим компетенциям преподавателей педагогических вузов и факультетов, но и к их мотивации и ценностям. И если в процессе овладения практическими компетенциями могут помочь программы повышения квалификации преподавателей, то в вопросе формирования или радикальной трансформации профессиональной "картины мира" они, скорее всего, будут бессильны.

В этой связи крайне важную роль играет институт педагогической аспирантуры. Именно в его рамках проходят базовую профессиональную социализацию (иначе в качестве преподавателей высшей школы) большинство академических работников педагогических вузов и факультетов страны. Поэтому вызов, который создает программа модернизации педагогического образования для уровня педагогической аспирантуры, может быть сформулирован

1 Проект модернизации педагогического образования. URL: http://педагогическоеобразование.рф
Модернизация педагогического образования в Российской Федерации. URL: http://минобрнауки.рф/проекты/модернизация-педагогическогообразования
В рамках ФЦП РО в 2014–2015 г. на площадках более чем 30 вузов страны был реализован пилотный проект «Экспертно-аналитическое сопровождение реализации проектов по развитию программ педагогической магистратуры, педагогического бакалавриата, проектов вариативности получения педагогического образования». 
Высшее образование в России • № 6, 2016

так: в какой мере содержание и методика программ педагогической аспирантуры готовят ее выпускников к реализации новой модели (моделей) педагогического образования в вузе (на уровне бакалавриата и магистратуры); какой должна быть модель (модели) педагогической аспирантуры для того, чтобы она стала драйвером изменений в педагогическом образовании?

Вызов интернационализации. Для аспирантуры в целом (и для педагогической аспирантуры в частности) вызов интернационализации заключается в противоречии между стремлением перейти на международно признанные стандарты и модели программ аспирантуры, исторически развивавшиеся в рамках западной (и прежде всего – англосаксонской) модели высшего образования, и мощной институциональной инерцией, связанной со спецификой советской модели аспирантуры, сложившейся в 20–30-х гг. XX века и просуществовавшей в России без значимых изменений до настоящего времени [2]. Сложность проблемы – не только в противоположности указанных моделей, не только в ограниченной возможности быстрых и эффективных институциональных изменений, но и в неясности критериев для селекции изменений. В какой мере и насколько радикально институциональная рамка аспирантуры должна быть изменена под зарубежные образцы, чтобы создать условия для эффективной интернационализации аспирантуры (принятие дипломов и степеней, возможность программ обмена, совместные программы аспирантуры, повышение «экспортного» потенциала российской аспирантуры)? В какой мере и в чем должны учитываться особенности российской аспирантуры, чтобы сохранить достижения российской и советской модели образования и науки, не разрушить их сильные стороны? 2 Все эти вопросы касаются и педагогической аспирантуры.

Наложение друг на друга двух процессов (модернизации и интернационализации педагогической аспирантуры) еще более усложняет проблему. Суть вопроса, на который мы должны ответить, принимая во внимание такого рода интерференцию, может быть сформулирована следующим образом: как (каким образом, в какой части) тренды (модели, направления, способы организации) развития педагогической аспирантуры в мире могут и должны быть учтены и использованы в процессе решения задач модернизации российской педагогической аспирантуры?

Тенденции развития педагогической аспирантуры в ведущих университетах мира


- присваиваемая степень;
- позиционирование программы (ее цели и целевые группы);
- форма обучения;


3 QS World University Rankings by Subject 2015 – Education. URL: http://www.topuniversities.com/subject-rankings/2015
– дизайн программы (модель обучения, сопряжение с магистерской программой, этапы и логика программы);
– тематика курсов;
– используемые методы обучения;
– тип исследования.

Присваиваемые степени и позиционирование программ. В изученной выборке университетов в основном представлены два вида программ педагогической аспирантуры с некоторыми разновидностями внутри каждого вида.

Первую группу составляют программы, нацеленные на получение степени доктора философии в образовании (PhD in education). В эту же группу мы отнесли программы по подготовке доктора философии с более узкой или несколько более широкой специализацией, например доктор философии в высшем образовании или доктор философии в образовании и детской психологии. Основным признаком здесь была ориентация на получение степени доктора философии.

Вторую группу составили программы, ориентированные на степень доктора образования (EdD). Практикуемую с 2014 г. Гарвардским университетом программу, нацеленную на присвоение оригинальной степени доктора в образовательном лидерстве (EdLD), после анализа содержания мы также отнесли к этой группе. Рисунок 1 содержит сведения о распределении обоих типов программ между университетами.

Как видно, программы PhD in education (или аналогичные PhD с расширением) представлены во всех университетах, входящих в нашу выборку. Программы EdD в аналогичные распространены несколько меньше, но, тем не менее, существуют в 2/3 исследованных вузов. Чтобы продемонстрировать существенное различие форматов, в дальнейшем мы будем сравнивать их между собой по остальным переменным.

В позиционировании программ PhD in education и EdD есть существенные различия. Если первые описываются преимущественно как исследовательские программы, нацеленные на подготовку академического персонала для университетов (всех или даже главным образом исследовательских), то вторые определяют себя преимущественно как программы подготовки на основе исследовательской деятельности лидеров образования из числа практиков, работающих в отрасли (учителей, директоров школ, преподавателей вузов, государственных служащих и представителей некоммерческих организаций в сфере образования). Приведем типичные формулировки миссий программ, как они представлены на соответствующих университетских сайтах.

Программы PhD in education: «Сложные задачи, стоящие перед образованием ХХI века, требуют исследователей, которые могут собирать и анализировать информацию из различных академических дисциплин: экономики, биологии, психологии, искусства, истории и многих других — и преобразовывать свои выводы в преобразующие идеи для политики реформирования образования и практики образования» (Гарвардский университет, США); «Цель программы PhD — подготовить следующее поколение ведущих исследователей в сфере образования» (Стэнфорд-
Высшее образование в России • № 6, 2016

Целью программы PhD является практическое обучение в манере, которая способствует развитию независимых исследовательских навыков у участников программы (Университет Квинсланд, Австралия). Программы EdD: цель программы заключается в том, чтобы «расширить понимание (участников программы – В.Н.) и усовершенствовать практику в своих школах и образовательных системах на основе исследований и теоретического осмысления политики и практики в сфере образования» (Кембриджский университет, Великобритания); «Программа EdD предназначена для обеспечения возможности более углубленного исследования для тех, кто уже реализует карьеру, связанную с образованием» (Университет Торонто, Канада); «Цели программы – помочь опытным профессионалам (в сфере образования – В.Н.) развить глубокое понимание выбранной ими области изучения и поощрить их к поиску инновационных подходов к осуществлению исследований в сфере образования, а также к практическим инсайтам для переосмысления проблем образования» (Китайский университет Гонконга, Китай).

Целевая ориентация программ EdD на работающих профессионалов хорошо заметна при анализе условий поступления на программу. Наш анализ показывает, что требование опыта работы по специальности встречается среди программ EdD почти в 13 раз чаще, чем среди программ PhD in education.

Дизайн программ и форма обучения. Между двумя типами программ существует также явное различие в части частоты реализации различных форм обучения. Как видно из данных, представленных на рисунке 2, программы PhD in education гораздо чаще реализуются в очной форме, в то время как для программ EdD более характерной является заочная форма обучения. Последнее вполне логично, поскольку, как мы видели ранее, программы EdD ориентированы на работающих профессионалов в сфере образования.

Под дизайном программы понимается ее общая конструкция, общий подход к обучению, соотношение ее различных элементов (условий поступления, курсов, практик, методов обучения, итоговых испытаний и др.), организационная связь с другими программами. В своем известном исследовании А. Левин отмечает: «Школы образования (имеются в виду институты или факультеты внутри университетов – В.Н.) различаются по сделанному им акценту на обучении или исследовании. Некоторые моделируют себя как профессиональные школы, другие – как школы наук и искусств. Большинство – смешивают оба этих принципа» [3]. В процессе нашего исследования докторских программ в сфере...
педагогики этот тезис вполне подтвердился: выявились две основные организационные модели программ: т.н. RAM (Research Apprenticeship Model — модель исследовательского ученичества) и CLM (Cohort Learning Model — модель когортного обучения).

RAM кладет в основу исследовательский процесс аспиранта (желательно внутри уже существующих в университете исследовательских групп) и научное руководство им. Курсы играют вспомогательную роль. Каждый аспирант строит свою индивидуальную образовательную траекторию под руководством научного руководителя (ей) в зависимости от целей и задач исследовательской деятельности и существующих дефцитов в подготовке аспиранта.

CLM предполагает обучение аспирантов внутри группы (когорты), которая проходит общие курсы, практикумы, совместно работает над проектами и создает коммуникативную среду для рефлексии образовательных и исследовательских результатов деятельности аспиранта. В модели также присутствует, как правило, научное руководство, но оно касается преимущественно процесса исследования, а не образовательной программы.

Между RAM и CLM, а также внутри каждой из них могут существовать гибридные модели или разновидности (см., например: [4]). Тем не менее в большинстве случаев доминирующей организационный принцип читается достаточно легко. Нами было выявлено существенное различие между программами PhD in education и EdD с точки зрения распространенности указанных выше моделей. На рисунке 3 показана распространенность модели CLM среди программ PhD in education и EdD в исследованных нами университетах. Рассматривались только те случаи, когда на сайте программы напрямую указывалось на использование данной модели обучения. В реальности случаев несколько больше. Можно заметить, что CLM гораздо чаще распространена среди EdD-программ.

Как отмечает в своем исследовании К. Биста и Д. Кокс, когортная модель используется в большинстве программ образовательного лидерства (EdD) в университетах США [3]. Такая дифференциация в дизайне PhD in education и EdD объясняется несколькими факторами. Во-первых, очевидно, что RAM в большей степени, чем CLM, ориентирована на цели подготовки исследователя, характерные для программ PhD. Во-вторых, как мы видели ранее, EdD-программы чаще реализуются в форме Part time, в рамках которой (сессии плюс дистанционное взаимодействие с преподавателем) гораздо более органично выглядит модель когортного обучения. Кроме того, считается, что CLM больше способствует образованию интенсивных межличностных связей, формированию профессиональных сетей, распространению общих ценностей среди аспирантов, что важно для успешности их лидерских
Еще одной важной характеристикой дизайна докторской программы является ее связь с магистратурой(ами). В процессе исследования были выявлены три типа организационных связей между докторской и магистерскими программами: интегрированная программа, связанная программа, автономная программа. В первом случае магистерская и докторская программы, по существу, представляют одну программу. Поступление идет сразу на интегрированную программу и допускает наличие у претендента степени бакалавра. Если у кандидата уже имеется степень магистра, то это не избавляет его от необходимости поступления на магистерский уровень интегрированной программы, но может привести к ее сокращению по сроку. Во втором случае докторская программа организационно отделена от магистерских программ, но условия поступления предполагают строго ограниченный перечень магистерских программ, которые дают право поступления на данную докторскую программу. Наконец, автономный тип программ предполагает, что претендент может поступать на данную программу фактически с любой магистерской степенью.

Как видно из рисунка 4, интегрированный тип программы гораздо чаще встречается среди программ PhD in education, чем среди программ EdD; для последних характерно почти абсолютное доминирование автономных программ. Фактически, с учетом того что в значительной части программ EdD предварительным условием поступления является наличие стажа работы по специальности в сфере образования (как уже отмечалось выше), а работа в образовании уже требует степени по специальности, то вернее говорить, что докторские программы EdD являются косвенно связанными программами.

При анализе данных нами было отмечено, что чем выше рейтинговая позиция университета, тем более вероятно, что программа PhD in education будет носить в ней интегрированный характер. Так, для первых 15 университетов доля интегрированных программ среди PhD in education превышала 53%. Логично предположить, что интеграция программ связана с их исследовательской ориентацией. В рамках интегрированной программы большая часть обучающих курсов концентрируется именно в магистерском разделе, что позволяет выиграть время в докторском разделе на осуществление собственно исследования. Это объясняет, почему исследовательские университеты (а именно они занимают первые строчки рейтинга) предпочитают интегрированные программы. Это также отчасти объясняет низкое распространение интегрированных программ среди EdD. В последних исследовательский компонент играет важное, но все же инструментальное значение: исследование для развития самого профессионала как лидера образования, а не целенаправленная подготовка исследователя как такового.
Содержание и методы обучения. Представление о содержании двух типов программ дают курсы, которые реализуются в их рамках. Анализ тематики курсов показывает, что по этой переменной также имеется ряд существенных различий между программами PhD in education и EdD (рис. 5). Сравнительный анализ показывает, что если программы PhD in education почти целиком состоят из двух типов курсов: предметных (т.е. курсов, посвященных изучению феномена образования, его отдельных аспектов и тенденций развития) и исследовательских (т.е. посвященных формированию компетенции в области дизайна и методов исследования), то программы EdD обладают более диверсифицированной тематикой. В них важную роль играют курсы в области управления и публичной политики в сфере образования. Это объясняет целеовую ориентацию программ EdD на подготовку интеллектуально продвинутых лидеров, готовых к проведению изменений в системе образования. При этом отметим, что исследовательский компонент играет ведущую роль и в том, и в другом типе программ.

Сравнение двух типов программ по критерiu используемых методов обучения не показывает столь сильной дифференциации, как по другим переменным (рис. 6). Тем не менее можно заметить, что программы EdD несколько более, чем программы PhD in education, смещены в сторону курсовой подготовки, что органично, по-видимому, связано с CLM-моделью, используемой в этом типе программ. В них меньше внимания уделяется научному руководству, а также реализации разного рода практикумов и тренингов. Последнее, возможно,

Рис. 5. Распределение курсов (дисциплин, модулей) по тематикам среди программ PhD in education и EdD

Рис. 6. Сравнение типов программ по использованию методов обучения
связано с большей распространенностью в программах EdD заочного обучения, а также наличием практического опыта в качестве предварительного условия поступления на программу, что делает менее значимым (чем в случае с PhD) компонент практической подготовки внутри программы. При этом следует отметить важную роль в обоих типах программ семинарских форм, и в частности т.н. аспирантского исследовательского семинара, в рамках которого участники программы осуществляют презентацию собственных результатов обучения и исследовательской деятельности, а также участвуют в обсуждении результатов других аспирантов.

Исследовательская деятельность аспиранта. Завершая сравнительный анализ докторских программ, коротко остановимся на сходствах и отличиях исследовательской деятельности аспирантов.

К сожалению, на сайтах программ информация, касающаяся исследований, носят самый общий характер. На ее основании сложно произвести количественное сравнение особенностей исследовательской деятельности. Больше возможностей дает анализ зарубежной научной литературы, посвященной дизайну исследований в области PhD in Education и EdD. Как отмечается в литературе по данному вопросу, исследовательская деятельность в этих двух типах программ может иметь существенные различия. Если для PhD характерен классический научный метод, предполагающий теоретический анализ предмета исследования, выдвижение гипотез, их эмпирическую проверку путем систематических наблюдений, количественного и качественного анализа полученной информации и т.д., то для программ EdD характерным типом исследований является т.н. «action research». Он предполагает систематическое описание и рефлексию практики обра-
зования, включающую ее проблематизацию, оценку, моделирование, сравнение, прогнозирование и разработку рекомендаций [8–11]. Если первый тип исследований обладает более фундаментальным и предметно-ориентированным характером, то второй представляет разновидность прикладного проблемного анализа. Если первый отвечает на вопрос: «Как это устроено?», то второй — на вопрос: «Как изменить практику в лучшую сторону?».

Анализ докторских программ в области образования позволил нам сформулировать косвенное представление о направленности исследовательских программ ведущих университетов в сфере образования. На сайтах восьми университетов присутствуют данные о т.н. концентрациях докторских программ, т.е. областях их специализации. Они приведены в таблице 1. Учитывая незначительное количество университетов, на сайтах которых имеются сведения о концентрациях докторских программ по педагогике, в таблице 2 представлены сведения по всем типам программ (и PhD, и EdD).

### Таблица 1

<table>
<thead>
<tr>
<th>Направление исследований</th>
<th>Количество выявленных концентраций с данной тематикой</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Общая педагогика и методика обучения</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Математическое и технологическое образование</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>Грамотность, литературное и языковое образование</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Дошкольное образование и развитие</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Физическое развитие и спортивное образование</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Образование в области культуры и искусства</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Специальная психология и педагогика (дефектология, инклюзия и т.д.)</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Обучение одаренных детей</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Сравнительная педагогика и глобальное образование</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>Высшее и профессиональное образование</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Педагогическое образование</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Образование через всю жизнь</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Гражданское образование и молодежная политика</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Обучение малочисленных народов</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Цифровые технологии в образовании, медиаобразование</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Развитие человеческого потенциала</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Оценка качества и измерения в образовании</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>Психология образования и когнитивные исследования (возрастная психологія, педагогическая психологія, когнітивная психологія и т.д.)</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Социология образования (социальные изменения и образование, культура и образование, мультикультураллизм, гендерные исследования и т.д.)</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Экономика образования</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Образовательная политика</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Лидерство и управление в образовании</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Философия и история образования</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Исследовательские методы в образовании</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Валеология</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Междисциплинарные исследования в образовании</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>Характеристика программы</td>
<td>PhD in education</td>
</tr>
<tr>
<td>--------------------------</td>
<td>-----------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Целевая ориентация</td>
<td>Подготовка исследователя и преподавателя высшей школы. Рассчитана на студентов с высокими достижениями, делающих академическую карьеру.</td>
</tr>
<tr>
<td>Форма обучения</td>
<td>Чаще очная</td>
</tr>
<tr>
<td>Дизайн программы</td>
<td>Модель исследовательского ученичества (RAM). Чаще используется интеграция с магистратурой.</td>
</tr>
<tr>
<td>Содержание образования</td>
<td>В наибольшей степени нацелена на формирование исследовательской и предметной компетенций аспиранта.</td>
</tr>
<tr>
<td>Методы обучения</td>
<td>Относительно большое значение научного руководства и практикумов исследовательской деятельности при важной роли научных семинаров и обсуждений.</td>
</tr>
<tr>
<td>Тип исследования</td>
<td>Предметно-ориентированный, фундаментальный, основанный на классической научной методологии (теоретический анализ, гипотезы, проверка гипотез путем эмпирического исследования).</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Профили (концентрации)

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Специальная педагогика и педагогика (дефектология, инклюзия и т.д.);
- Психология образования и когнитивные исследования (возрастная психология, педагогическая психология, гипнотическая психология и т.д.);
- Социология образования (социальные изменения и образование, культура и образование, мультикультуаризм, гендерные исследования и т.п.);
- Образовательная политика.

Концентрации выделяются университетами самостоятельно. Приведены наиболее часто встречающиеся.

---

4 Интересно отметить, что результаты нашего исследования в этой части практически полностью совпадают с выводами М. Янга, осуществившего системное сравнение этих двух типов программ [12].
Анализ таблицы 1 показывает исследовательские приоритеты изученных университетов в сфере педагогики и образования. Можно отметить, что спектр этих исследовательских направлений достаточно широк и не сводится к тематике классической педагогики. Наряду с традиционными направлениями, такими как теория и история педагогики, теория обучения, методика обучения (общие подходы и в отдельных направлениях), дошкольное образование, специальная педагогика и психология, сравнительная педагогика, психология в ее связи с образованием и т.д., в исследовательской повестке дня ведущих университетов значительное внимание уделяется таким актуальным темам, как теория и методика педагогических измерений, оценка качества образования, цифровые технологии в образовании, а также вопросам, которые в российской традиции выходят за рамки собственно педагогики (социология и экономика образования, социология образования, политика образования, управление образованием и т.д.). Соответственно, принимая решения о будущем педагогической аспирантуре в нашей стране в контексте интернационализации, мы вынуждены будем ответить на вопрос о статусе той научной области, на которую нацелена педагогическая аспирантура, – педагогика в узком российском понимании или междисциплинарная область научных исследований образования, как это принято в большинстве зарубежных стран. Это вопрос далеко не абстрактный. От ответа на него будут напрямую зависеть содержание и методика реализации программ педагогической аспирантуры особенно в части формирования исследовательской компетенции выпускника.

Дискуссии за рубежом и перспективы интернационализации российской педагогической аспирантуры

Произведенный анализ программ педагогической аспирантуры ведущих университетов мира по рейтингу QS (предметная область «Образование») позволяет сделать несколько выводов о перспективах интернационализации российской педагогической аспирантуры.

Во-первых, в процессе интернационализации нам придется сделать выбор относительно сохранения (в соответствии с российской традицией) или расширения (в соответствии с зарубежной практикой) рамок педагогической аспирантуры. За рубежом педагогическая аспирантура в большинстве стран мира связана с широким полем междисциплинарных исследований образования, а не только с относительно узкой областью педагогики. Соответственно, в большинстве случаев программы, эквивалентные по статусу российским программам педагогической аспирантуры, позиционируются как программы аспирантуры в области образования (программы доктора философии в образовании – PhD in education – или доктора образования – EdD). В России педагогика исторически обладает статусом самостоятельной науки, методологически отделяющей себя от таких областей, как экономика образования, социология образования, политика образования, управление образованием и т.д. Соответственно, принимая решения о будущем педагогической аспирантуре в нашей стране в контексте интернационализации, мы вынуждены будем ответить на вопрос о статусе той научной области, на которую нацелена педагогическая аспирантура, – педагогика в узком российском понимании или междисциплинарная область научных исследований образования, как это принято в большинстве зарубежных стран. Это вопрос далеко не абстрактный. От ответа на него будут напрямую зависеть содержание и методика реализации программ педагогической аспирантуры особенными в части формирования исследовательской компетенции выпускника.

Во-вторых, в большинстве ведущих зарубежных вузов параллельно реализуются два основных типа присваиваемых докторских степени в области образования: доктора философии в образовании (PhD in education) и доктор образования (EdD). Различие между степенями и программами аспирантуры – достаточно существенное не только в содержании, но
и в моделях подготовки. Отсюда возникает вопрос: когда мы говорим об интернационализации педагогической аспирантуры, то о сближении с какими типами и моделями программ идет речь: PhD, EdD, обеими, но что средним и т. д.?  

Для ответа на последние вопросы мы проанализировали дискуссию, которая идет в настоящее время за рубежом по проблемам развития педагогической аспирантуры. В центре дискуссии лежит вопрос о целесообразности сохранения двух типов педагогических степеней и, соответственно, как мы видели ранее, двух разных моделей подготовки аспиранта в форматах программ PhD in education и EdD. С разной степенью интенсивности она продолжается, как минимум, с 80-х гг. XX века [13; 14]. В своем получившем широкую известность аналитическом докладе, посвященном подготовке академических лидеров, А. Левин делает вывод, что программы EdD как программы аспирантуры, нацеленные на подготовку школьных и вузовских администраторов, чиновников и руководителей некоммерческих организаций в сфере образования, должны быть закрыты, поскольку они обеспечивают более слабую исследовательскую подготовку по сравнению с программами PhD. В то же время они по природе своей (как программы аспирантуры) плохо подходят для подготовки администраторов и академических лидеров. Здесь лучше бы подошли специализированные магистерские программы в области менеджмента образования, подобные MBA или MPA, которые он и предлагает назвать «Master of Educational Administration» (MEA). Аспирантские же программы должны остаться в формате PhD [15].  

У данной позиции есть немало сторонников в академической среде за рубежом, но существует и иная точка зрения, не менее сильная и влиятельная. Согласно ей EdD (как и иные профессиональные докторские степени, существующие например, в юриспруденции и психологии) – это не калька или модификация PhD, а особый тип программ, отражающий специальный статус практической экспертизы как самостоятельной области исследований и обучения [16; 17]. Цель программ EdD отличается от цели программ PhD и состоит в том, чтобы через опыт прикладного исследования подготовить рефлексирующего практика, способного быть инициатором изменений в системе образования. Такого рода программы представляют особую ценность для модернизируемых систем образования. Специфика программ EdD наиболее полно отразилась в известном проекте образовательного доктората Карнеги 1. Этот проект Фонда Карнеги направлен на поддержку EdD-сообщества и развитие методологии соответствующих аспирантских программ. Как показывают исследования университетов – участников проекта, программы EdD действительно формируют особую идентичность, отличную от идентичности выпускников программ PhD [18]. В долгосрочной перспективе не наблюдается тенденции к вытеснению программ EdD программами PhD, что служит подтверждением их практической востребованности на рынке образования [14]. Ситуация с наличием в одной области двух типов докторских степеней обладает устойчивостью, что говорит о системном запросе на практико-ориентированный тип докторской степени в современном высшем образовании [19].  

Кроме того, есть точка зрения, согласно которой наметился общий кризис обоих типов программ в связи с внедрением неолиберальных экономических подходов в педагогическое образование [20].  

Итак, интернационализация педагогической аспирантуры требует выработки

---

политики относительно двух указанных векторов ее развития за рубежом. Анализ текущих трендов позволяет сделать вывод, что перспективной может оказаться ориентация сразу на два типа программ (PhD и EdD) через диверсификацию российских программ педагогической аспирантуры.

К такого рода решению подталкивает и анализ общих трендов развития программ аспирантуры в современном мире. В последнее десятилетие в развитых и развивающихся странах мира наблюдается существенный рост количества обладателей степени PhD. Так, по данным журнала Nature, в период с 1998 по 2006 гг. ежегодно количество носителей степени PhD по всем дисциплинам в среднем увеличивалось: в Китае — на 40%, в Мексике — 17,1%, в Дании — 10%, в Индии — 8,5%, Южной Корее — 7,1%, Японии — 6,2%, Австралии — 6,2%, Польше — 6,1%, Великобритании — 5,2%, США — 2,5% [21, p. 277]. Эта тенденция порождает два типа эффектов. В развитых странах, где количество вакансий в университетах стагнирует, наблюдается существенное снижение возможностей выпускников аспирантуры получить работу в системе высшего образования. На рынке академического персонала отчетливо виден избыток предложения выпускников аспирантуры. В развивающихся странах, где наблюдается общий рост системы высшего образования и, соответственно, существует растущий спрос на выпускников аспирантуры, возникает другая проблема: недостаточное качество подготовки аспирантов.

Кризис на рынке труда выпускников аспирантуры порождает в развитых странах различные стратегии по модернизации соответствующих программ с целью повысить их полезность для получателей докторских степеней. И здесь отчетливо заметны два противоположных тренда. Некоторые университеты концентрируются на улучшении качества исследовательской подготовки аспиранта путем повышения его самостоятельности, усиления интернационализации программ, вовлечения аспирантов в международные исследовательские проекты, повышения компетенции научных руководителей и т.д. Это позволяет создать их выпускникам отчетливые конкурентные преимущества на традиционном рынке труда академического персонала. Другие университеты (и даже национальные системы образования, как в Германии) стремятся дать широкие возможности их выпускникам на неакадемическом рынке труда, как правило — в сфере высокотехнологичных индустрий [22–24]. При этом независимо от выбранной стратегии еще два тренда проявляются наиболее отчетливо: усиление междисциплинарности в подготовке и исследованиях аспирантов, а также постепенное проникновение в подготовку аспирантов современных информационных технологий [25]. Описанный контекст позволяет понять аргументы сторонников как модели PhD in education, так и модели EdD. В сложившейся ситуации эти два типа программ ориентированы на противоположные стратегии повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Сторонники первого типа программ делают ставку на повышение исследовательской компетенции аспиранта, сторонники второго типа — на адаптацию выпускника к более широкому типу рынка, нежели рынок труда академического персонала, на усиление связей исследовательской подготовки с практикой школьного и вузовского образования.

Проведенный анализ основных трендов развития педагогической аспирантуры в современном мире позволяет нам сделать некоторые общие выводы и вновь вернуться к вопросам, поставленным вначале.
Высшее образование в России • № 6, 2016

Во-вторых, необходимо ответить на принципиальный вопрос о тех рынках труда, на которые должны быть ориентированы программы педагогической аспирантуры. Мировой опыт показывает, что это может быть не только на традиционный рынок труда (преподаватели высшей школы), но и рынок труда администраторов образования (на уровне школы, вуза или органов образования).

Исторически сложившаяся за рубежом особенность педагогической аспирантуры, институционализированная в двух типах степеней (PhD in education и EdD), сегодня хорошо накладывается на актуальный тренд в развитии аспирантуры как таковой. Как отмечалось выше, происходит постепенная диверсификация аспирантских программ в две условные группы: исследовательские и практично-ориентированные (управленческие, экспертно-аналитические). Эти группы аспирантов, преимущественно очных, может встраиваться в логику усиления исследовательского компонента, реализуя модель исследовательского ученичества (RAM) и сближаясь в ходе интернационализации с программами PhD in education.

Величайшее значение в этом процессе приобретает работа по модернизации стандартов высшего образования и разработке образовательных стандартов в России. Вероятно, более подходящей для них будет модель когортного обучения (CLM), с опорой на современные технологии смешанного обучения (blended learning).

Здесь очень важной представляется ведущаяся в России работа по модернизации программ педагогической аспирантуры, институционализированная в двух типах степеней (PhD in education и EdD), сегодня хорошо накладывается на актуальный тренд в развитии аспирантуры как таковой. Как отмечалось выше, происходит постепенная диверсификация аспирантских программ в две условные группы: исследовательские и практично-ориентированные (управленческие, экспертно-аналитические). В этой связи представляется, что развитие программ педагогической аспирантуры в современной России также будет идти по пути диверсификации. Часть аспирантских программ, преимущественно очных, может встраиваться в логику усиления исследовательского компонента, реализуя модель исследовательского ученичества (RAM) и сближаясь в ходе интернационализации с программами PhD в education. Другая часть (преимущественно вечерние и заочные программы) может быть встроена в логику синтеза исследовательского и управленческого компонентов, акцентируя фокус подготовки, помимо прочего, на проблемах модернизации образования, государственной политики в сфере образования, новых подходах к развитию образовательных программ, организаций и технологий. Эти программы в процессе интернационализации должны сближаться с программами EdD или аналогичными им. Вероятно, более подходящей для них будет модель когортного обучения (CLM), с опорой на современные технологии смешанного обучения (blended learning).

Здесь очень важной представляется ведущаяся сейчас в России работа по модернизации программ педагогической аспирантуры, институционализированная в двух типах степеней (PhD in education и EdD), сегодня хорошо накладывается на актуальный тренд в развитии аспирантуры как таковой. Как отмечалось выше, происходит постепенная диверсификация аспирантских программ в две условные группы: исследовательские и практично-ориентированные (управленческие, экспертно-аналитические). Эти группы аспирантов, преимущественно очных, может встраиваться в логику усиления исследовательского компонента, реализуя модель исследовательского ученичества (RAM) и сближаясь в ходе интернационализации с программами PhD в education. Другая часть (преимущественно вечерние и заочные программы) может быть встроена в логику синтеза исследовательского и управленческого компонентов, акцентируя фокус подготовки, помимо прочего, на проблемах модернизации образования, государст
ботке примерных основных образовательных программ педагогической аспирантуры. Необходимо, чтобы в процессе модернизации стандартов была заложена возможность такого рода диверсификации, а на уровне примерных программ предложены обе указанные выше разновидности педагогической аспирантуры.

В-третьих, принимая во внимание расхождение между принятой в большинстве образовательных систем мира более широкой междисциплинарной трактовкой предмета педагогических исследований (как исследований феномена образования с позиций различных гуманитарных и общественных наук) и пониманием педагогики как самостоятельной научной дисциплины, традиционным для России, следует в процессе интернационализации создать условия для сближения этих двух подходов.

Наверное, это наиболее сложная задача, поскольку она затрагивает вопросы институционализации границ научного знания (научных специальностей) и позиционирования российского научного сообщества исследователей в области образования. Возможно, она может быть отчасти решена также через процесс диверсификации образовательных программ. Однако в данном случае речь идет о диверсификации в иной плоскости и на ином уровне. Программы педагогической аспирантуры должны приобрести на уровне реализующих их вузов или сетевых консорциумов различные профили, отражающие направленность исследовательских и образовательных политик университетов (институтов), специфику сложившихся в них сильных научных и преподавательских школ, особенности региональных рынков труда.

Как показал анализ, в большинстве ведущих вузов мира концентрации (профили, направленности) программ педагогической аспирантуры носят отчетливый характер и выражают широкий спектр исследований в области образования, далеко выходящих за рамки узкодисциплинарного понимания педагогики. Если процесс определения профилей программ педагогической аспирантуры в ведущих российских университетах (исследовательских институтах) будут наложены на процессы их интернационализации, с поиском партнерских организаций за рубежом, то не будет преувеличением сказать, что через некоторое время российский спектр такого рода программ будет не менее широким, чем тот, который мы можем наблюдать сегодня в ведущих университетах мира.

В-четвертых, имея в виду проводимую сегодня государственную политику модернизации российского педагогического образования, при проектировании программ педагогической аспирантуры следует изначально закладывать в них освоение «новой философии» и новых моделей организации образования. Только в этом случае выпускники педагогической аспирантуры, делая карьеру в качестве преподавателей педагогических вузов или факультетов, а также в качестве администраторов образования, смогут обеспечить системные изменения педагогического образования не только на уровне лозунгов, но и на уровне практики. В этом смысле процессы интернационализации педагогической аспирантуры (особенно в части освоения и творческой переработки опыта программ EdD) могут быть весьма полезны.

В то же время анализ зарубежных аспирантских программ выявляет их слабое место с точки зрения обеспечения процессов изменений в системе образования. Это — недостаточное внимание, уделяемое в них подготовке аспиранта как будущего преподавателя. Данный недостаток, будучи не столь критичным при подготовке аспиранта в других областях знания, приобретает решающее значение при подготовке аспиранта в области образования и педагогических наук. Трудно ожидать, что преподаватель, не владеющий современными методами образования, будет в состоянии обучить им будущего учителя. В этой связи в про-
Высшее образование в России • № 6, 2016

цессе интернационализации педагогической аспирантуры не должно быть слепого копирования зарубежных программ. Более того, представляется важным, чтобы компонент, связанный с современной дидактикой высшей школы, практическим освоением и проектированием новых моделей, технологий и методов обучения, стал сравнительным преимуществом российской педагогической аспирантуры, возможно, ее визитной карточкой на мировом рынке образования.

Можно резюмировать, что процессы интернационализации педагогической аспирантуры потенционально могут быть важным рычагом изменений данного типа программ, а также адрейвером более широких и системных трансформаций в контексте процессов модернизации педагогического образования. Однако для того чтобы этот потенциал реализовался, необходима координация усилий органов государственной власти в системе образования, ведущих университетов и исследовательских центров, профессионального научного сообщества по проектированию, инициации и реализации изменений в дизайн российских программ педагогической аспирантуры с учетом, во-первых, целей политики модернизации педагогического образования и, во-вторых, актуальных трендов развития программ педагогической аспирантуры в современном мире.

Литература / References

MODERNIZATION OF THE RUSSIAN DOCTORAL PROGRAMS IN EDUCATION: THE SEARCH OF MODELS IN AN INTERNATIONAL CONTEXT

NECHAEV Vladimir D. – Dr. Sci. (Politics), First Vice-Rector, Moscow State University of Education. Russia. E-mail: vdnechaev@rambler.ru

Abstract: The article addresses the prospects of modernization of the Russian doctoral programs in education in the context of its internationalization. The author analyzes the challenges that arise in front of the Russian educational postgraduate school in connection with the vector of its modernization and internationalization. Based on the analysis of doctoral programs in education of the world leading universities (top 25 QS rankings in the subject «Education») and the study of the discussion in the scientific literature, the author identifies the main patterns and trends of development of doctoral programs in education in the modern world. This analysis allows to specify challenges and opportunities that Russian educational postgraduate school faces in the process of modernization and internationalization.

Keywords: Doctoral programs in education, modernization of pedagogical education, internationalization of education, Doctor of Philosophy in Education (PhD in Education), Doctor of Education (EdD)


The paper was submitted 04.04.16.
Федеральный университет: лучшие практики

МОДУЛЬНО-НАКОПИТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ УНИВЕРСИТЕТА

ЧИЧЕРИНА Наталья Васильевна – д-р пед. наук, доцент, советник ректора, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова. E-mail: n.chicherina@narfu.ru
ЗАЙЦЕВСКАЯ Анастасия Альбертовна – начальник управления дополнительного образования, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова. E-mail: a.zaitsevskaya@narfu.ru

Аннотация. Развитие системы повышения квалификации научно-педагогических работников является стратегически важным направлением кадровой политики университета. В Северном (Арктическом) федеральном университете имени М.В. Ломоносова мероприятия по повышению квалификации рассматриваются в контексте непрерывного академического развития научно-педагогических работников. В статье представлен опыт университета по разработке и внедрению модульнокопительной системы повышения квалификации сотрудников по следующим приоритетным направлениям: педагогика и психология профессионального образования, информационно-коммуникационные технологии в образовании, управленческое образование и технологии проектной работы, технологии наукоисследовательской и инновационной деятельности, интернационализация образовательной и научной деятельности.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, программы повышения квалификации, модульно-накопительная система, академическое развитие


С принятием и вступлением в силу в 2013 г. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» система дополнительного профессионального образования (ДПО) претерпела существенные изменения:

- введены новые требования к срокам освоения программ ДПО (программа повышения квалификации – от 16 часов, профессиональная переподготовка – от 250 часов);
- определены новые форматы повышения квалификации НПР, которое может осуществляться единовременно (в форме однократного обучения), поэтапно (дискретно), в форме нескольких распределенных по времени циклов (модулей), а также в форме стажировки;
- педагогические работники получили...
право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже, чем один раз в три года;

- реализация программ дополнительного профессионального образования как государственной услуги в рамках государственного задания стала возможной только на базе профильных образовательных организаций ДПО, подведомственных МОН РФ.

Концептуальной предпосылкой происходящих изменений в системе ДПО стали новые подходы к организации процесса обучения, в частности, внедрение моделей индивидуально-ориентированной организации процесса обучения [1]; создание научных основ управления качеством ДПО как части стратегии образования в течение всей жизни [2]; разработка системы показателей качества системы ДПО как ведущего компонента непрерывного образования взрослых [3].

Названные факторы в совокупности привели к необходимости реорганизации институциональных систем дополнительного профессионального образования в университете. В Северном (Арктическом) федеральном университете имени М.В. Ломоносова результатом этой деятельности стало внедрение модульно-накопительной системы повышения квалификации сотрудников университета.

Нужно подчеркнуть, что актуальность проведенной реорганизации была связана не только с изменениями законодательной базы и новым уровнем научного знания о сфере ДПО, но также с пониманием абсолютной необходимости и важности создания условий для непрерывного профессионального роста и академического развития НПР. Разработчики новой системы исходили из того, что академическое развитие университета как образовательной организации реализуется в трех взаимосвязанных процессах: совершенствование образовательных программ, развитие академического персонала и обучающихся. Это соответствует современному пониманию академического развития, которое в контексте перехода к построению образовательных программ «от результатов обучения» ("outcomes-based approach to curriculum design and delivery") рассматривается как гармоничное взаимодействие субъектов образовательного процесса — преподавателей и обучающихся ("staff and learner development") [4]. Ключевым процессом в этой триаде, несомненно, выступает академическое развитие НПР. Ведь любые происходящие или перспективные изменения в образовательных стандартах, программах, учебных планах, технологиях обучения, подходах к оценке результатов и разработке оценочных средств неразрывно связаны с академическим развитием сотрудников университета — тех, кто непосредственно вовлечен в разработку и реализацию образовательных программ, создание обучающих материалов, электронных ресурсов и т.п.

Соответственно, в качестве основных задач при разработке модульно-накопительной системы повышения квалификации сотрудников университета были определены следующие:

- создать условия для академического развития сотрудников через систему мероприятий повышения квалификации по приоритетным для университета направлениям, связанным с разработкой инновационных образовательных продуктов (основных и дополнительных программ, учебных материалов, электронных ресурсов и т.д.);

- обеспечить вариативность и возможность выбора мероприятий повышения квалификации в зависимости от потребностей преподавателей;

- обеспечить непрерывность и интегративность процесса академического развития через рациональное сочетание мероприятий повышения квалификации и профессионального развития.
Еще одним принципиально важным положением, которое было положено в основу разработки модульно-накопительной системы повышения квалификации сотрудников университета, стало построение программ по модульному принципу. Модульность рассматривается сегодня как один из главных инструментов индивидуализации образовательного процесса, усиления междисциплинарности, преодоления «мелкопредметности» учебных планов и интеграции дисциплин в формировании родственных компетенций. В более широкой перспективе модульность способствует активизации деятельности НПР по обновлению и совершенствованию содержания образования с акцентом на результаты обучения и привлечению к образовательному процессу специалистов-практиков [5; 6]. Применительно к основным образовательным программам высшего образования принцип модульности реализуется в формате кредитно-модульной системы обучения. Что касается системы ДПО, то здесь модульность, как правило, не имеет привязки к зачетным единицам/кредитам: программы повышения квалификации могут иметь различную трудоемкость начиная от 16 часов, что создает неудобства при измерении их в зачетных единицах.

Итак, в 2014 г. в САФУ была разработана и внедрена модульно-накопительная система повышения квалификации, которая предоставляет сотрудникам следующие возможности:

- выбор направления повышения квалификации (ПК) из перечня утвержденных в университете направлений;
- выбор образовательных программ, учебных модулей, форм и сроков обучения и формирование индивидуальной траектории повышения квалификации;
- зачет в качестве ПК различных видов деятельности, направленных на профессиональное развитие (доклады на конференциях по профилю профессиональной деятельности, участие в вебинарах, обучение с использованием открытых онлайн-курсов и т.д.);
- использование системы автоматизированной записи на повышение квалификации.

В целом система повышения квалификации НПР представляет собой совокупность различных форм и видов мероприятий дополнительного профессионального образования, которые подразделяются на ряд категорий:

1) программы ПК различной продолжительности, проводимые структурными подразделениями университета;
2) программы повышения квалификации, реализуемые приглашенными специалистами или другими образовательными организациями на базе САФУ (в том числе с применением дистанционных образовательных технологий);
3) курсы повышения квалификации на базе других вузов, научных центров и специализированных организаций, в том числе зарубежных;
4) педагогические и научные стажировки, целевые стажировки в других вузах, исследовательских центрах и специализированных организациях, в том числе зарубежных;
5) мероприятия профессионального развития (конференции, семинары, круглые столы и панельные дискуссии, вебинары, обучение с использованием открытых онлайн-курсов).

Главным источником финансирования ПК сотрудников являются средства от приносящей доход деятельности университета. Объем затрат на организацию повышения квалификации составляет не менее 5% от объема поступлений от оказания услуг дополнительного образования.

Особой популярностью среди сотрудников университета традиционно пользуются выездные программы повышения квалификации и выездные стажировки, так как они дают возможность не только
развития и приобретения новых компетенций, но и установления научных и академических контактов, использования уникальных ресурсов других образовательных или научных организаций, знакомства с научно-образовательной средой других организаций. Информирование НПР о возможностях и программах выездного повышения квалификации осуществляется через сайт университета. Для участия сотрудник должен быть включен в план повышения квалификации структурного подразделения, который рассматривается на Совете по повышению квалификации и утверждается приказом ректора. Вместе с тем в условиях ограниченного финансирования нет возможности направить на выездное мероприятие ПК всех желающих. В этой связи внедрение модульно-накопительной системы повышения квалификации НПР является хорошим решением проблемы. Модульно-накопительная система повышения квалификации позволяет сотрудникам университета самостоятельно формировать траекторию своего профессионального и академического развития, сочетая возможности выездного и внутреннего повышения квалификации, мероприятий профессионального развития, выбирать при этом те направления и модули, которые соответствуют их текущим потребностям и задачам.

Для организации выездных и внутренних мероприятий повышения квалификации были определены приоритетные направления в соответствии с задачами академического развития и достижения показателей программы развития университета:

1) педагогика и психология профессионального образования – проектирование образовательных программ; применение образовательных технологий; теория и методика работ с разными категориями обучающихся; правовая грамотность в образовательном пространстве и др.;

2) информационно-коммуникационные технологии в образовании – дистанционные образовательные технологии; открытые образовательные ресурсы; МООС; электронный документооборот и др.;

3) управление образованием и технологии проектной работы – управление образовательными программами; учебно-методическое сопровождение; нормативно-методическое обеспечение учебного процесса и др.; проектная деятельность в науке и образовании, управление проектами в науке и образовании и др.;

4) технологии научно-исследовательской и инновационной деятельности – исследовательские компетенции в предметной области и освоение нового инструментария научных исследований и разработок; исследовательские компетенции в области образования – овладение инструментами исследования процесса и результатов профессионально-педагогической, образовательной деятельности; защита интеллектуальной собственности; организация исследовательской и инновационной деятельности студентов и др.;

5) интернационализация образовательной и научной деятельности – международная проектная деятельность; основные международные программы и фонды и условия подачи заявок.

6) профессиональное развитие в предметной области – профильные стажировки, направленные на ознакомление с новыми технологиями и перспективами в соответствующей отрасли науки и промышленности, освоение инновационных технологий, форм, методов и средств в производственных процессах, в сфере сервисных услуг и в области образования, изучение отечественных и зарубежных требований к уровню квалификации специалистов и освоению ими современных методов решения профессиональных задач.

В рамках внутреннего повышения квалификации для каждого направления разработаны новые программы ПК, имеющие
Высшее образование в России • № 6, 2016

модульную структуру. При этом модуль был определен как обособленная часть образовательной программы, имеющая логическую завершенность по отношению к целям и результатам обучения. Продолжительность одного модуля, как правило, кратна 8 часам. Содержание каждого учебного модуля нацелено на конкретный профессиональный результат – формирование определенного уровня профессиональной компетенции по приоритетному направлению ПК. К примеру, по направлению «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» представлены шесть программ ПК, каждая из которых состоит из трех–шести модулей (табл. 1).

Слушатель самостоятельно выбирает одно или несколько приоритетных направлений повышения квалификации, подает

<table>
<thead>
<tr>
<th>Программа повышения квалификации</th>
<th>Модули</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Разработка модулей на платформе Sakai</td>
<td>– Дизайн дистанционного модуля; – Размещение и сопровождение лекций и практических занятий; – Создание тестов и опросов; – Разработка системы оценивания результатов обучения; – Проблемы практики применения норм авторского права</td>
</tr>
<tr>
<td>Сопровождение дистанционного курса</td>
<td>– Методика проведения вебинаров; – Проверка тестов; – Поддержка форума</td>
</tr>
<tr>
<td>Педагогические технологии в электронном обучении</td>
<td>– Методы проблемного обучения. Case-study; – Технологии креативного мышления; – Технологии взаимодействия; – Геймификация. Применение игровых механик; – Технологии «портфолио»</td>
</tr>
<tr>
<td>Разработка электронных образовательных ресурсов</td>
<td>– Электронные учебники (разработка и регистрация); Разработка мультимедийных ресурсов; – Запись видеолекций; – Визуализация информации в электронных образовательных ресурсах; – Работа в электронной библиотеке; – Дизайн электронных образовательных ресурсов</td>
</tr>
<tr>
<td>Использование интерактивной доски SmartBoard в учебном процессе</td>
<td>– Знакомство с доской SmartBoard. Базовые функции интерактивной доски; – Основные инструменты программного обеспечения SMART Notebook; – Создание интерактивных упражнений в программе SMART Notebook; – Использование возможностей интерактивной доски при работе с программами Microsoft Office</td>
</tr>
<tr>
<td>Web-сервисы и открытые образовательные ресурсы</td>
<td>– Виртуальные лаборатории; – Коллективные презентации и проектная работа в электронной среде; – Использование социальных сервисов; – Облачные сервисы; – Методы визуализации. Ментальные карты; – Особенности обучения в МООС. Разработка МООС</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Таблица 1

Программы и модули повышения квалификации по направлению «Информационно-коммуникационные технологии в образовании»
заявку на интересующие его модули из реестра модулей, предлагаемых на учебный год, тем самым формируя свою индивидуальную траекторию профессионального развития. Например, слушатель в течение трех лет может сформировать свой индивидуальный учебный план ПК по направлению «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» в объеме 40 часов, что соответствует пяти модулям по 8 часам. Еще 32 часа, или четыре модуля по 8 часам, могут быть выбраны по направлению «Педагогика и психология профессионального образования» и любому другому. Таким образом, за три года объем модулей повышения квалификации составит 72 часа — это тот необходимый минимум, который должен быть достигнут в соответствии с утвержденными в университете квалификационными требованиями.

Модульной накопительная система повышения квалификации сотрудников предполагает суммирование результатов не только мероприятий повышения квалификации (выездных или проводимых на базе САФУ), но и участия в мероприятиях профессионального развития. К таким мероприятиям относятся, например, выступления с докладами на научно-практических и научно-методических конференциях по профилю профессиональной деятельности преподавателя, участие в вебинарах, обучение с использованием MOOC и других открытых онлайн-курсов (Рис. 1). На включение таких мероприятий в индивидуальный план ПК сотрудника действует ограничение: например, в качестве повышения квалификации сотрудник может засчитать не более двух конференций в год (по 4 часа за одну конференцию).

Процесс планирования повышения квалификации, записи на модули внутреннего ПК и учет освоенных модулей по принципу модульно-накопительной системы организованы с использованием сервиса корпоративного портала. При этом все формы и виды ПК, пройденные сотрудником в течение отчетного периода, фиксируются в электронном реестре ПК, а также в индивидуальном плане-отчете преподавателя.

Общее число работников САФУ, прошедших повышение квалификации в 2015 г., составило 842 человека, из них по направлению «Педагогика и психология профессионального образования» — 96 чел. (11%), «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» — 196 чел.

![Рис. 1. Модульно-накопительная система повышения квалификации](image)

### Модульно-накопительная система повышения квалификации

- **72 часа за три года**
  - **внутреннее повышение квалификации**
  - **выездное повышение квалификации**
  - **конференции**
  - **вебинары**
  - **стажировки**
  - **открытые онлайн-курсы**

Более подробную информацию о методиках и инструментах модульной накопительной системы повышения квалификации можно найти на официальном сайте САФУ или в службе поддержки корпоративного портала.
Высшее образование в России • № 6, 2016

(23%), «Управление образованием. Технологии проектной деятельности» — 34 чел. (4%), «Технологии научно-исследовательской и инновационной деятельности» — 49 чел. (6%), «Профессиональное развитие в предметной области» — 358 чел. (43%), «Интернационализация образовательной и научной деятельности» — 109 чел. (13%). При этом обучение по дополнительным профессиональным программам на базе САФУ прошли 631 человек (75%). Предварительные данные за 2015—2016 учебный год свидетельствуют о значительном повышении интереса сотрудников университета к модульным программам внутреннего повышения квалификации и в целом об усилении мотивации к развитию профессиональных компетенций. Многие слушатели отмечают, что внутренняя система повышения квалификации оказывает большое влияние на развитие академической среды университета.

Безусловно, на начальном этапе реализации модульно-накопительной системы высветились и проблемы и дополнительные задачи, которые требуют решения. Это, например, систематический анализ потребностей НПР в повышении квалификации с целью формирования наиболее актуальных модулей и программ дополнительного профессионального образования; более интенсивная разработка и внедрение учебных модулей с использованием ДОТ; оценка внедрения результатов обучения на программах ПК в профессиональную деятельность. Эти и многие другие вопросы находятся в стадии поиска решений или разработки подходов.

Вместе с тем очевидным уже в первый год реализации модульно-накопительной системы стали и ее преимущества. Обеспечивая возможность выбора образовательных программ, учебных модулей, форм и сроков обучения и формирования индивидуального учебного плана повышения квалификации, модульно-накопительная система способствует проявлению инициативности работников, усилению личной ответственности за собственное профессиональное и академическое развитие, а значит, и за эффективное развитие университета в целом.

Литература
6. Карабаева Е.В. Рекомендуемый алгоритм проектирования программ высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 8–9, С. 5–15.

Статья поступила в редакцию 04.04.16.
Abstract. Development of the in-service training system is one of the strategic elements of the university personnel politics. In Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov the system of in-service training is viewed in the context of life-long academic development of the teaching staff. The article presents the University’s experience of developing and implementation of module-based accrual system of in-service training which is organized in a number of priority fields of academic development: pedagogy and psychology of professional education, information-communication technologies in education, educational management and technologies of project-based work, technologies of research and innovations, internationalization in education and research.

Keywords: continuing professional education, in-service training programmes, module-based accrual system of in-service training, academic development


References

The paper was submitted 04.04.16.
ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ: ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ

ЛЕВИТСКАЯ Алина Афакоевна – канд. филол. наук, доцент, ректор, Северо-Кавказский федеральный университет. E-mail: rector@ncfu.ru

Аннотация. В статье представлен опыт Северо-Кавказского федерального университета в области формирования таких личностных качеств, как общероссийская гражданская и цивилизационная идентичность, патриотизм, культура русской устной и письменной речи, культура межнационального и межконфессионального общения, правовая культура, культура социальной ответственности, которые важны для каждого молодого человека независимо от того, на каком направлении профессиональной подготовки он обучается. Приведены данные социологических опросов молодежи в Северо-Кавказском федеральном округе, проведенных группой ученых Северо-Кавказского федерального университета и Южного научного центра РАН (2009–2014 гг.) для определения «идентификационной матрицы» северокавказского социума.

Ключевые слова: общероссийская гражданская и цивилизационная идентичность, патриотизм, культура русской устной и письменной речи, культура межнационального и межконфессионального общения, правовая культура, культура социальной ответственности

курсы, обеспечивающие формирование упомянутых компетенций (более 90 курсов, из них 19 – обязательные, остальные – курсы по выбору). К разработке этого междисциплинарного модуля были привлечены преподаватели 55 кафедр социально-гуманитарного цикла. Упомянем следующие курсы:

– «История государственных символов России»;
– «Северный Кавказ в истории России»;
– «Этнология Юга России»;
– «Культура межнационального общения»;
– «Национальный этикет»;
– «Основы социокультурной адаптации и интеграции»;
– «Теория и практика совершенствования межнациональных отношений на Северном Кавказе»;
– «Геополитические аспекты региональной безопасности»;
– «Конфликтология»;
– «Региональные конфликты и проблемы безопасности на Северном Кавказе»;
– «Региональная безопасность на Северном Кавказе»;
– «Культура мира в контексте региональной безопасности»;
– «Правовая культура»;
– «Государственно-конфессиональные отношения в РФ в контексте национальной безопасности»;
– «Основы православной культуры»;
– «Ислам на Кавказе»;
– «Интеллектуальная история терроризма и безопасности Северного Кавказа»;
– «Политический экстремизм в современном мире»;
– «Гражданское-патриотическое воспитание».

В настоящее время по всем дисциплинам разработаны учебно-методические комплексы, изданы 10 учебных пособий, пять находятся на экспертизе. Содержание образовательных программ по ним включает в том числе и результаты научно-исследовательской работы ученых СКФУ по данной проблематике. Только за последние четыре года был выполнен ряд исследовательских проектов.

«Ценностно-идеологические аспекты конфликтов и напряжений на Северном Кавказе». Реализован при поддержке гранта Президента Российской Федерации (грант МД-4849.2011.6.), в 2012 г. издано учебное пособие «Социокультурная адаптация и интеграция: теория и методология».


В 2015 г. университет приступил к реализации научно-образовательного и воспитательного проекта «Социокультурная интеграция как способ снижения этнической напряженности на Северном Кавказе» по гранту Президента Российской Федерации (грант МД-7429.2013.6, руководитель – доктор философских наук М.Е. Попов).

В рамках проекта запланировано написание учебных пособий, проведение тренингов и других внеучебных мероприятий.

На всех направлениях подготовки в учебное расписание включены дисциплины, направленные на формирование основных компетенций в области функциональной грамотности; развитие навыков владения коммуникативными ресурсами русского языка; на освоение компетенций в области культуры речевого поведения; углубление представлений о русском языке как о языке межнационального общения и важнейшей составляющей общероссийской гражданской идентичности, неотъемлемой части духовного богатства народа; развитие навыков письменного воспроизведения услышанных и прочитанных текстов, напи-
сания письменных текстов по заданной тематике; на формирование коммуникативных компетенций, связанных с умением студента организовать свою речевую деятельность адекватно различным ситуациям общения; на формирование профессиональной коммуникации на основе теоретических знаний в области профессиональной коммуникации и практических навыков речевого взаимодействия. Во внеучебной работе около 60% всех проводимых мероприятий (их более 500 за год) носят гражданско-патриотическую направленность.

В условиях Северо-Кавказского федерального округа такая системная целенаправленная работа в настоящее время очень важна. В обоснование приведу некоторые данные результатов социологических исследований [2; 3], посвященных определению «идентификационной матрицы» северокавказского социума, показывают, что российская гражданская идентичность молодежи Юга России; будет понятно, почему она особенно актуальна и почему должна носить системный характер. О чем идет речь?

Проведенные группой ученых Северо-Кавказского федерального университета и Южного научного центра РАН (в период с 2009 по 2014 гг.) социологические исследования [2; 3], посвященные определению «идентификационной матрицы» северокавказского социума, показывают, что российская гражданская идентичность молодежи данного региона является устойчивой, но уступает по значимости этнической и конфессиональной идентичностям. Как «очень важную» или «важную» этническую идентичность отмечали 83,6% респондентов, что значительно превосходит соответствующую оценку гражданско-национальной идентичности (35,2%). Хотя гражданская и этно-конфессиональная идентичности не являются взаимоисключающими и входят в единый «портрет» современного российина, в северокавказском регионе они выступают зачастую как конкуренты. Это повышает значимость мер по формированию именно общероссийской идентичности.

Конфессиональную принадлежность как «очень важную» или «важную» отметили 90,9% опрошенных. Полученные данные свидетельствуют о тенденции переплетения этнической и конфессиональной идентичностей на Северном Кавказе (в условиях религиозного ренессанса!) и о возникновении сложных и достаточно устойчивых этноконфессиональных профилей идентичности, учит которых важен при определении стратегии формирования общероссийской идентичности.

Студенты отвечали на такой вопрос: «О какой из перечисленных групп вы можете сказать: “Мы – это”?». Варианты ответов были следующие: граждане России; я и члены моей семьи; люди той же национальности; жители моего города, села; люди моей веры, вероисповедания; люди, придерживающиеся тех же обычаев и традиций; товарищи по работе, учебе. В таблице 1 приводятся данные, которые говорят о высокой значимости семьи в самоидентификации молодых людей по сравнению с позицией «гражданская идентичность».

Совершенно очевидно, что учет особенностей этнической (этноконфессиональной) идентичности личности, формируемой через институт семьи, — одно из важнейших условий успешной работы в процессе формирования гражданской идентичности.

**Таблица 1**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Группы</th>
<th>Члены семьи</th>
<th>Граждане России</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Дагестан</td>
<td>70,3</td>
<td>45,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Ингушетия</td>
<td>91,6</td>
<td>35,7</td>
</tr>
<tr>
<td>Карачаево-Черкесия</td>
<td>78,5</td>
<td>46,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Карачаево-Черкесия</td>
<td>80,5</td>
<td>33,9</td>
</tr>
<tr>
<td>Славянский край</td>
<td>76,7</td>
<td>48,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Чечня</td>
<td>70,1</td>
<td>25,0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* Допускалось несколько ответов от одного респондента.
формирования российской гражданской и цивилизационной идентичностей в учебно-воспитательной работе в вузах СКФО и, надо полагать, других регионов страны.

Уровень региональной идентичности – второй составляющей гражданской идентичности – по-разному представлен в различных регионах России (табл. 2). На Северном Кавказе многие россияне, в том числе и русские, и представители диаспор позиционируют себя прежде всего как северокавказцы, независимо от их конкретной этнической и конфессиональной принадлежности, т.е. ощущают себя представителями региона, который отличается особой культурой и ментальностью. По этой причине учет региональной составляющей гражданской идентичности – не менее важное условие в процессе формирования общероссийской идентичности, чем учет этнической идентичности.

Приведенные данные, по мнению специалистов, исследующих данную проблематику, свидетельствуют о том, что принятый сегодня вариант российской гражданской идентичности (как факт гражданства) не выступает в роли полноценного интегрирующего начала в становлении общероссийской идентичности, вместо этого обозначившиеся межэтнические и межконфессиональные разногласия приводят к усилению этнической и конфессиональной идентичности. Говоря словами В.В. Путина, они составляют тот культурный код, носителем которого выступают представители всех народов нашей страны, на протяжении тысячелетий создававшие российское государство как уникальную многонациональную, многоконфессиональную, поликультурную цивилизацию [4].

Очевидно, что именно система отечественного образования призвана более других институтов общества питать, укреплять и беречь этот культурный код, а это абсолютно невозможно без мощной гуманитарной составляющей при обучении специалистов на всех направлениях профессиональной подготовки. Очевидно также, что отечественная система образования не только не может остаться в стороне от реализации государственной политики в этой сфере, но более всех других социальных институтов призвана решать такие задачи, как:

− осознание национальной системы ценностей через историческую преемственность поколений;
− сохранение и развитие языков и культур всех народов Российской Федерации;
− осмысление исторических, духовно-нравственных скреп, объединяющих Россию, всех ее граждан в единую культурную цивилизационную общность;
− усиление позиций русского языка.
FORMATION OF THE RUSSIAN IDENTITY IN THE YOUTH ENVIRONMENT: EXPERIENCE OF PRACTICAL IMPLEMENTATION

LEVITSKAYA Alina A. – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Rector, North-Caucasus Federal University. E-mail: rector@ncfu.ru

Abstract. The article addresses the experience of the North-Caucasian Federal University in the sphere of social formation of such personal qualities as all-Russian civil and civilizational identity, patriotism, culture of Russian oral and written speech, culture of interethnic and interfaith dialogue, legal culture, culture of social responsibility. These qualities are important for every young person irrelatively of training area. The author adduces the results of the surveys of young people in the North Caucasus Federal district conducted by a team of scientists of the North Caucasian Federal University and South scientific center of RAS (in the period 2009–2014) aimed at determination the «identity matrix» of the North Caucasian society.

Keywords: all-Russian civil identity, civilization identity, patriotism, oral and written speech culture, interethnic and interfaith dialogue, legal culture, culture of social responsibility


References


4. Putin, V.V. Rossiya: natsional'nyi vopros. [Russia: The National Question]. Available at: http://www.ng.ru/politics/2012-01-23/1_national.html (In Russ.)

The paper was submitted 04.05.16.
О СИСТЕМЕ, ПРОЦЕССЕ И РЕЗУЛЬТАТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЕРБИЦКИЙ Андрей Александрович – д-р пед. наук, академик РАО, проф., Московский педагогический государственный университет. E–mail: asson1@rambler.ru

РЫБАКИНА Наталья Александровна – канд. пед. наук, доцент, Центр развития образования городского округа Самара. E–mail: rybakina@yandex.ru

Аннотация. С позиций контекстного обучения в статье анализируются проблемы реализации идеи непрерывного образования; рассматриваются различия системы и процесса непрерывного образования. Компетенция трактуется как инвариантный результат деятельности обучающегося на разных ступенях системы непрерывного образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, инвариантный результат образования, контекстное образование


Идея непрерывного образования

Историко-педагогический анализ показывает, что система образования, его цели, содержание, процесс и результаты являются своеобразным отражением технологического и социально-экономического уклада жизни общества. Так, объяснительно-иллюстративный тип обучения, который сводится к «передаче знаний» от педагога к ученику, теоретически обоснованный Я.А. Коменским еще в XVII веке [1], напоминает конвейерную организацию труда раннего индустриального производства, для обслуживания которого люди готовятся в массовом порядке прежде всего как исполнители. Однажды полученные человеком знания, навыки, умения, компетенции, что обусловливает актуальность идеи непрерывного образования, т.e. перехода от модели «образование на всю жизнь» к модели «образование через всю жизнь». Таким образом, ответ на вызовы времени обеспечивается непрерывным развитием личности школьника, студента, слушателя, работника, каждого члена общества. Эта мысль содержится в государственной «Концепции непрерывного образования», принятой ещё в 1989 г. [2], в подготовке которой непосредственное участие принимал один из авторов данной статьи. Приоритетным, отмечалось в Концепции, должно стать овладение обучающимися фундаментальным ядром знаний, средствами и методами самообразования, умением учиться. Владея ими, человек может выбирать виды, темпы и сроки обучения, индивидуализировать траекторию своего образования. Как видим, по прошествии почти трёх десятилетий основные положения Концепции не утратили своей значимости.
Говоря о сущности непрерывного образования (НО), нужно иметь в виду диалектическое единство прерывности и непрерывности [3]. Прерывность характеризует структуру системы непрерывного образования (СНО), указывает на дискретность ее пространственно-временного строения, относительную автономию и «конечность» образовательных программ и структур формального, неформального и информального образования. Прерывность звеньев системы непрерывного образования объясняет феномен его конечности для конкретной личности в момент завершения обучения по той или иной образовательной программе. «Заполнителем» перерывов является самообразование, которое предполагает, что в образовательном процессе человек сохраняет и развивает познавательную мотивацию и приобрел умение учиться.

В доминирующем и в настоящее время традиционном объяснительно-иллюстративном типе обучения ученик, студент обращен, фигурально выражаясь, не в будущее, а в прошлое, к «кладовым» известной информации. Содержанием учебных предметов в таком обучении является диалектически адаптированное содержание разных наук и комплекса умений и навыков, формируемых в виде упражнений, заданий и задач, мало связанных с социальной и профессиональной реальностью. Преподаватель излагает теоретический материал как некую «прошлую», известную науке информацию, затем показывает образец вытекающей из этой теории абстрактной задачи и способ ее решения, который учащемуся нужно просто запомнить и самостоятельно потренироваться в его применении. Психологически задача для него — это требование преподавателя найти искомое, преобразовав заданным способом необходимые и достаточные условия задачи — под углом отрицательной оценки, если искомое не найдено или не соответствует правильному ответу, приведенному в конце задачника. При этом у «обучаемого» включаются в основном внимание, восприятие, моторика и процессы запоминания (обучение как «школа памяти»). Мышление здесь не просто не нужно, оно избыточно, выступает мешающим фактором. Действительно, если даны время и скорость движения поезда, то найти пройденный им путь не составляет труда, вспомнив, что нужно просто умножить одну цифру на другую.

Таким образом, классическая учебная задача (или задание) — это абстрактная знаменательная модель прошлых проблемных ситуаций (которые встречаются на каждом шагу в жизни и профессиональной деятельности), полученная посредством удаления из них людей и вероятностных компонентов этих ситуаций, которые представляются автору задачника несущественными для поиска искомого задания. Между тем реальный разворот учащегося от прошлого через настоящее к будущему как раз и обеспечивается этими двумя факторами: присутствием людей, которые всегда имеют свои субъективные мнения относительно того или иного условия или предмета, и вероятностными компонентами проблемных ситуаций. Вспомним сказочное: «Пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что». Столкновение обучающегося с этими компонентами проблемной ситуации порождает внутренний диалог, включает процесс мышления человека, направленный на индивидуальный или совместный поиск неизвестного еще ему знания, способа действия, отношения и др. Неизвестное, а не искомое выступает единицей деятельности человека в проблемной ситуации. Здесь припоминанием известного знания, способа действия не обойтись; в поисках неизвестного нужен переход от «школы памяти» к «школе мысли» и активному социальному действию, т.е. поступку, реализующему как технологические, так и морально-нравственные нормы его совершенства. Тем самым обеспечивается единство обучения и воспитания как двух сторон одной «медали» — образования.
Это предполагает отказ в теории и на практике от рассмотрения человека как "обучающего", который должен усваивать образцы часто уже не актуального прошлого опыта, своего рода "информационных консервов". Эти образцы не могут иметь для обучающегося личностного смысла, если он не видит ситуаций их будущего практического применения в жизни и труде или если они не представлены в модельной форме в образовательном процессе на любом уровне СНО. В то же время идея непрерывного образования не предполагает "забвения прошлого", отказа от фундаментальных знаний, а также адекватных и для современных условий образцов прошлого опыта. Речь идет о выстраивании в познавательной деятельности человека пространственно-временного контекста "прошлое – настоящее – будущее", который призван задавать смысл этой деятельности на любой ступени системы непрерывного образования.

В этих условиях обучающийся занимает позицию субъекта образовательной деятельности: действуя в настоящем, он одновременно опирается на усвоенные, еще не устаревшие "прошлые" образцы знания и действия и обращает свою мыслительную, предметно-технологическую и социальную активность к будущему, к возможным ситуациям жизни и профессиональной деятельности. Главная идея НО состоит в том, чтобы рассматривать человека как субъекта познавательной деятельности, развернуть его познавательную деятельность из прошлого через настоящее к будущему – к предстоящим проблемным ситуациям социальной жизни и профессиональной деятельности. Разрешение таких ситуаций предполагает как использование образцов прошлого опыта, так и порождение в процессе мышления новых, личных знаний, необходимых для поиска неизвестного.

На современном этапе развития науки, технологий производства, культуры общества (интеллектуальной, технологической, социальной, духовной) и самого образования назревла необходимость кардинального поворота от "абстрактного метода школы" к практико-ориентированному типу непрерывного образования на всех его уровнях, но без потери основ его фундаментального теоретического содержания. Это и должно стать сущностью новой образовательной парадигмы, охватывающей всю систему непрерывного образования [4],

**Инвариант результата непрерывного образования**

Анализ литературы показывает, что в мире наметились четыре подхода к реализации идеи непрерывного образования: 1) отождествление его с непрерывным обучением; 2) достройка базовых структур образования (школ, колледжей, вузов) звеньями дополнительного образования; 3) реализация принципа преемственности программ общего и профессионального образования; 4) ориентация на компетентностный подход – подстройка образовательных программ под нужды динамично меняющихся технологий производства 1.

Первый подход нужно сразу отвергнуть: идея НО не может обречь человека на позицию пожизненного "сидения за партой". В соответствии со вторым подходом появляются структуры дополнительного формального, неформального и информального образования, которые в своей совокупности с базовым и создают систему НО. Третий подход представляет собой реализацию естественного требования обеспечить преемственность содержания дошкольного, школьного, вузовского и дополнительного профессионального образования. Особым случаем в контексте проблем непрерывного образования является компетентностный подход. Фактически он

1 Несколько иная классификация подходов приведена в [5].
Высшее образование в России • № 6, 2016

означает получение знаний «ad hoc» – к данному случаю, а это реальная опасность потери фундаментальности образования. Избежать этой опасности нельзя простым сохранением или увеличением числа учебных часов на фундаментальные дисциплины ради более глубокого усвоения основ той или иной науки; объем часов может даже уменьшиться. Фундаментальное содержание должно отражать основные «референтные точки» науки и усваиваться не как самоцель, а как средство компетентного принятия практических решений.

На наш взгляд, реализация всех перечисленных подходов к созданию системы НО еще не делает процесс общекультурного и профессионального развития человека «образованием через всю жизнь». В этой связи нужно различать понятия «система непрерывного образования» и «процесс непрерывного образования конкретной личности» [6].

Система непрерывного образования – это совокупность преемственных образовательных программ разного уровня и направленности вместе с реализующими их образовательными структурами и соответствующими органами управления. Такая система обеспечивает возможности общего и профессионального развития личности в организациях формального, неформального и информального образования. Это то, что на современном языке можно назвать «широким спектром образовательных услуг». Напротив, процесс непрерывного образования конкретного человека – это нечто совсем иное: непрерывное обогащение на каждой ступени СНО его личностного, общекультурного и профессионального потенциала. Данный процесс предполагает наличие у человека ярко выраженной познавательной мотивации. Однако сказать, что в условиях доминирования традиционного типа обучения последняя угасает у многих еще в начальных классах школы. Впрочем, и при отсутствии такой мотивации человек может перемещаться по ступеням СНО ради получения нужного ему документа об образовании. Между тем на каждой ступени СНО всё же можно обеспечить порождение познавательной мотивации и приращение личностного потенциала человека. Это зависит от содержания образования, используемых педагогических технологий, организации образовательного процесса, а также и от него, в какой позиции он ставит человека: обращённого «к прошлому» объекта педагогических манипуляций (обучающего) или стремящегося «в будущее» субъекта познавательной и практической деятельности (обучающего).

В этой связи возникают две взаимосвязанные проблемы:

1) какова содержательная, инвариантная по отношению к каждому уровню СНО «единица» результата образования, которая позволяет определять уровень развития личностного потенциала человека на данной ступени СНО, сравнивать его с предшествующим и быть необходимым условием перехода на следующую ступень?

2) какова должна быть организация образовательного процесса на всех уровнях системы НО, которая обеспечивает получение преемственного инвариантного результата этого процесса?

В качестве инварианта результата НО мы предлагаем рассматривать компетенцию как некий теоретический конструкт, характеризующий общее и профессиональное развитие человека, движущегося по ступеням системы НО. При этом конкретно-емпирическим выражением инварианта является его определённый вариант, подобно тому как все автомобили имеют инвариантную структуру (рама, колеса, кузов, мотор и др.), но есть множество их конкретных моделей. Структурно инвариант состоит из компонентов, объединенных системой устойчивых функциональных связей, которые остаются неизменными при движении человека по ступеням СНО. Эти компоненты наполняются разным кон-
кретным содержанием в зависимости от направленности познавательной деятельности — на формирование общекультурных, общих профессиональных или конкретных профессиональных компетенций обучающихся.

Итак, структура любой компетенции должна состоять из определенного инварианта, который обустраивается и обретает свою определенность как конкретный вариант в зависимости от ступени СНО, целей и содержания образования на данной и последующих ступенях. Наполняясь конкретным содержанием на разных ступенях СНО, инвариант результата непрерывного образования отражает уровень преемственного развития обучающегося как субъекта познавательной и будущей профессиональной деятельности. Система конкретных компетенций с инвариантной структурой и должна выступить предметом формирования на разных ступенях системы НО.

Опыт создания инварианта компетентности безотносительно к идее НО описан в исследовании М.Д. Ильязовой, выполненном в научно-педагогической школе контекстного образования. Такой инвариант представляет собой качество личности специалиста, состоящее из интегральной совокупности пяти компетенций: ценностно-смысловой, мотивационной, инструментальной (знания, умения, навыки), индивидуально-психологической и конативной (способность к саморегуляции деятельно-

Рис. Трехкомпонентная модель компетенции

стисты) [7]. Данная инвариантная структура, с одной стороны, интегрирует в себе все необходимые и достаточные элементы компетенции субъекта будущей профессиональной деятельности, а с другой — позволяет четко дифференцировать цели и задачи педагогического процесса, направленного на их формирование. С этих позиций компетентность — это реализованная в профессиональной деятельности интегральная компетенция, проявленная в ситуации деятельности характеристика личности.

Применительно к идее непрерывного образования в качестве инварианта результата деятельности обучающегося мы предлагаем совокупность трех видов опыта: когнитивного (предметного), социального и рефлексивного (рис.). Структура этих видов опыта остается неизменной при движении человека по ступеням системы непрерывного образования, являясь основой формирования и развития общей способности человека находить решения проблем на основе знаний, то есть основой компетенции [8].
Когнитивный опыт обеспечивает усвоение, хранение, упорядочение и использование уже имеющейся у человека и поступающей информации о закономерностях окружающей действительности. Социальный опыт обеспечивает продуктивность собственной и совместной деятельности, способность понимать себя и других в образовательной среде, характеризующейся межличностным взаимодействием и диалогическим общением субъектов образования. Рефлексивный опыт обеспечивает способность быть субъектом деятельности и успешно управлять ею «на основе анализа и осознания уже выполненных ранее деятельностей и полученных в них продуктов» [9, с. 16].

Таким образом, компетенция – это результат образования, представляющий собой, по сути, систему когнитивного, социального и рефлексивного опыта, обеспечивающую способность человека к познанию и осознанию на основе анализа и осознания уже выполненных ранее деятельностей и полученных в них продуктов [9, с. 16].

Такой подход исходит из того, что образовательный процесс, включая образовательную среду, просмотр должен быть организован так, чтобы он обеспечивал развитие компетенций учащихся. Компетенции – это результат образовательного процесса, состоящий из когнитивного, социального и рефлексивного опыта, обеспечивающих способность человека к познанию и преобразованию действительности на основе умения устанавливать связь между знаниями и ситуациями практической деятельности.

Деятельность обучающегося на любом уровне системы НО имеет одинаковую колцевую структуру, состоящую из потребности, мотива, цели, поступки, действия и операции, средств, предмета и результата. В то же время все эти структурные компоненты наполняются разным содержанием на этапах школьного, вузовского и дополнительного образования. В процессе познавательной деятельности школьника учебная информация накладывается на канву моделируемых фрагментов практической деятельности в рамках изучаемых учебных предметов как физически человеческой формы активного отношения к миру и усваивается в контексте ее предметного, социального и ценностного компонентов. В рамках учебной деятельности студента учебная информация накладывается на канву будущей профессиональной деятельности и усваивается в ее контексте как средство осуществления, превращаясь тем самым в знание; в дополнительном образовании – на канву реальной профессиональной деятельности спе-
цналиста и усваивается в ее контексте как средство решения конкретных проблем слушателя.

Инвариантным является и процесс динамического движения образовательной деятельности контекстного типа. На всех трех уровнях непрерывного образования — общем среднем, высшем и дополнительном профессиональном — выделяются три базовые формы организации познавательной деятельности: академический тип, квазисамостоятельная в школе или квазипрофессиональная в вузе, самостоятельная в школе или учебно-профессиональная в вузе [10].

Инвариантным на всех уровнях системы непрерывного образования остается и набор педагогических технологий, обеспечивающих включение обучающегося в каждую из базовых видов деятельности. На этапе учебной деятельности академического типа используются различные виды лекций контекстного типа: информационная, проблемная, лекция вдвоем, лекция с заранее плановыми ошибками, пресс-конференция и т.д. Квазисамостоятельная деятельность в школе и квазипрофессиональная в вузе предполагают использование моделирующих технологий: анализ конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, деловые игры. Этап самостоятельной деятельности обеспечивается практическими, исследовательскими и проектными работами обучающихся.

Литература

Статья поступила в редакцию 29.03.16.
INVARIABLE RESULT OF LIFE-LONG EDUCATION

VERBITSKIY Andrey A. – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of the Russian Academy of Education, Moscow State Pedagogical University, Russia. E-mail: asson1@rambler.ru

RYBAKINA Natalya A. – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof. of Municipal Budgetary Educational Institution of Additional Vocational Training «Education Development Center of Samara City District», Samara, Russia. E-mail: rybakina@yandex.ru

Abstract. The article analyzes from the standpoint of the contextual approach the problems of realization of the main ideas of life-long education; substantiates the necessity to differentiate the notions of system and processes of life-long education. The authors treat the competence as an invariant result of student’s activity on the different levels of life-long education system.

Keywords: life-long education, invariant result of life-long education, contextual education, competence approach, competency structure


References

The paper was submitted 23.03.16.
Философские проблемы имеют странную особенность: будучи предельно абстрактными и, на первый взгляд, отвлечёнными, они неожиданно оказываются практическими вопросами, предполагающими вполне определённый выбор стратегии действий. Ж. Маритен по этому поводу писал: «Наши практические решения зависят от позиции, занимаемой нами относительно предельных вопросов, которые человеческая мысль способна поставить. Вот почему философские системы, которые не предназначены для практического использования и применения, обладают таким влиянием на человеческую историю» [1, с. 19]. Именно такая разработка осуществляется в настоящее время в рамках философской концепции многообразия видов познания. Будучи теоретическим исследованием достаточно общего характера, она позволяет отчетливо увидеть противоречие, которое в перспективе может оказаться критическим в стратегии модернизации российского высшего образования. В этом ракурсе хотелось бы обратить на него внимание научного сообщества.

Концепция многообразия видов познания развивается в отечественной теории познания на протяжении трех последних десятилетий; «точкой отсечения» в ее утверждении стал в свое время сборник [3]. Главная идея концепции состоит в рассмотрении различных видов познания (общенное, научного, религиозного, художественного и др.) как сосуществующих в когнитивном пространстве способов осуществления познавательной деятельности, каждый из которых вырабатывает и реализует свои особенности. Изучение этого направления может быть актуально для разработки новых образовательных стратегий, в том числе при формировании системы компетенций, позволяющей эффективно применять полученные знания в практической деятельности.
ализует собственную познавательную стратегию. Эти стратегии не сводимы друг к другу и не взаимозаменяемы в контексте совокупной познавательной деятельности, каждый из них занимает собственную «гносологическую нишу» и выполняет функции, которые не могут взять на себя другие виды познания. С этой точки зрения обычное познание никогда, даже в самой далекой исторической перспективе не будет полностью преобразовано и замещено научным, поскольку предназначено для решения своих вопросов, использует адекватные этим вопросам логические средства и в конечном счете дает знание, ничуть не менее достоверное, чем научное, только по другим проблемам. Соответственно, оно должно изучаться гносологией не с точки зрения его недостаточности в сравнении с наукой, а в качестве суверенной, обладающей определенной целостностью системы осуществления познавательной деятельности. На методологической основе данной концепции классические формы сознания: религия, мифология, художественное творчество, магия, повседневный опыт – были рассмотрены именно в этом аспекте — как гносологические практики со своим логико-методологическим инструментарием, в котором практически нет универсальных правил (например, аналогия — «не доказывай столь», распространенный способ объяснения, но не обоснования в философии, нормативное основание для логического перехода в мифологии, один из основных законов магии и т.д.).

После «классики» обсуждались возможности выделения других видов познания (при этом всеми признавалось, что таких параллельно развивающихся познавательных стратегий не может быть много), и в настоящее время обозначилась перспектива рассмотрения в качестве самостоятельного вида познания предметно-практического знания (обзор представлен в [4]). Контуры этого вида познания обозначаются при таком подходе достаточно узко. Безусловно, практика является основой любого познания вообще, и связь познания с ней сама по себе не может служить критерием выделения какой-либо его формы: в широком смысле любое познание является практическим. Также при демаркации предметно-практического знания речь не идет о возможности использования научных теорий и других концептуальных разработок в практической деятельности. Имеется в виду скорее обратный случай. Некоторую часть человеческих знаний о мире составляют развитые комплексы идей, сформировавшиеся в определенных областях практической деятельности и использующиеся для обеспечения этой деятельности; такие комплексы далеко не обязательно принимают форму научных дисциплин, достигая ограниченно-теоретического уровня общности и успешного на нем функционирования. Это и есть предметно-практическое (т.е. сгруппированное вокруг определенного предмета) знание.

Примером может служить сложный и разнообразный набор знаний в сфере кулинарии: сюда входят простые и сложные рецепты блюд, разнообразные системы классификации и классификации продуктов, традиции подбора блюд к различным ситуациям, национальные кухни, каноны использования приправ и специй, приемы кулинарной обработки, кулинарные инструменты и технологии их использования, способы подачи и т.д. Это обширный комплекс знаний, активно растущий, все более специализированный, предполагающий различные уровни освоения и требующий для этого целенаправленных усилий. В нем есть свои законы, свои нормативные требования, свои каноны. При этом невозможно назвать это знание научным в прямом смысле слова: на критерии научности и научные задачи (в первую очередь задачу объяснения реальности) оно в принципе не ориентировано, это именно другой тип знания.

Предметно-практическое знание может быть частью какой-то предметной области. Например, наряду с научно-теоретиче-
ским знанием оно составляет необходимый компонент подготовки в таких профессиях, как врач или искусствовед. Врач знает анатомию; он также знает, как вести опрос пациента и (если это опытный врач) как выбрать тактику ведения беседы. Опять-таки можно заметить, что это знания разных типов, они формируются и пополняются разными способами. М. Полани, указывая на присутствие таких знаний даже в «теоретических» профессиях, писал: «В самом сердце науки существуют области… знания, которые через формулировки передать нельзя» [5, с. 89]; оно осваивается путем ориентации на образцы, собственных попыток и корректирующей рефлексии. Но в некоторых сферах деятельности гносеологического обеспечения может практическим образом состоять из предметно-практического знания, т.е. такие комплексы существуют и самостоятельно.

Предметно-практическое знание явно перерастает рамки обыденного: это не те знания, которые мы приобретаем просто в процессе повседневной деятельности. По определению Б.Я. Пукшанского, «обыденное знание в самом общем плане противстоит… специализированному знанию вообще» [6, с. 91], между тем предметно-практическое знание прежде всего специализировано. Однако и квалификация его как научного методологами отрицается. И.Т. Касавин, критически рассматривая тенденцию называть наукой всякую оформленную систему знаний (например, в американской традиции существуют и «кулинарные науки», и «семейные науки», и «спортивные науки», и «музыкальные науки» вплоть до «наук похоронного дела»), дает следующую оценку: «Эти дисциплины учат полезным знаниям и навыкам, но не содержат системы идеализированных объектов, процедур научного объяснения и предсказания и потому не поднимаются выше систематизированного и дидактически оформленного опыта» [7, с. 690]. А.А. Микешина и М.Ю. Опенков также оценивают «знание-технэ» как нечто среднее между опытом и научно-теоретическим знанием, отмечая, что применение термина science к определенному набору основанных на опыте, систематически генерированных и сознательно применяемых принципов является расширительным. Например, адекватным обозначением computer science будет «компьютерное дело», поскольку речь идет не об области знаний, применимой научный подход, а о «систематизированной совокупности знаний с теоретическими основаниями» [8, с. 181]; представляется, что это достаточно точное описание гносеологической сущности предметно-практического знания. Применительно к техническим дисциплинам на эту особенность указывается достаточно часто. Так, В.С. Федоров считает необходимым выделить в отдельную категорию «технонауки», которые опять-таки представляют собой не науки стандартного типа, а своеобразные комбинации научных оснований, инженерии и технологии [9]. Весьма показательным результатом, к которому пришли авторы статьи [10], ставшие целью обоснование научного статуса дисциплины «Таможенное дело» (обратим внимание на термин «дело»). Указав, что в этой области знания есть своя терминология, свои теоретические основания, свои методы и т.д., они поставили вопрос о том, что объясняет эта наука, какие закономерности она обнаруживает, и не нашли на него ответа. Авторы сделали из этого заключение, что таможенное дело как наука находится еще в стадии становления; но ведь очевидно, что сто лет спустя таможенное дело не будет ничего объяснять, ведь цель этой области знаний — не описывать реальность, а моделировать деятельность, и строится оно соответственно. Распространенность и значимость предметно-практического знания в современной культуре и необходимость его специального освоения создают необходимость его трансляции через систему образования. В
своих классических образцах система образования всегда была ориентирована на распространение научного знания, и ее основные формы, методики, организационные структуры адаптированы именно к этому гносеологическому типу. Между тем в концепции многообразия видов познания положение о невозможности полноценного восприятия одного вида по канонам другого вида — незыблемый и многократно обоснованный вывод. Соответственно, сейчас мы имеем дело со все более явно обнаруживающимися противоречием, обусловленным тем, что в нашей системе образования реально обращается знание двух разных видов, и попытки унифицировать образовательный процесс наталкиваются в том числе и на глубинное различие между ними. Многие традиционно научные формы обучения неэффективны для распространения предметной-практического знания; напротив, ряд организационных нормативов, введенных в последнее время и заимствованных из американской системы образования, в которой огромную часть всей подготовки составляла именно предметной-практическая, вызывает множество вопросов при внедрении их в преподавание классических научных дисциплин. Это относится, например, к требованию планировать лекции и семинары в пропорции 1:2 (а то и 1:3). Минимум лекций при большом количестве практических занятий уместен там, где человек действительно должен в первую очередь наработать под контролем необходимый самостоятельный опыт, но не позволяет решать образовательные задачи там, где требуется освоение обширного и действительно сложного теоретического материала. Привлечение к преподаванию специалистов-практиков, с отведением на это не менее 20% учебного времени, вполне оправдано для специальных дисциплин в подготовке, например, специалиста по рекламе, но как это требование может быть выполнено для физики или философии?

Каждая из познавательных стратегий хороша на своем месте. Для адекватной настройки образовательной системы на изменяющуюся познавательную ситуацию необходимо осознание того, что передача предметно-практического и научного знания в образовательной подготовке требует разного построения обучения — от учебных графиков до методик проведения занятий и системы оценивания. Любое единовременное требование, которое внедряется в учебный процесс (например, запланировать определенный процент занятий в тренинговой форме) не решает проблему, потому что для одного типа знания заданный процент является недостаточным, а для другого — избыточным: необходимо иное дифференцирование. В статье, опубликованной в журнале «Высшее образование в России», А.Л. Андреев высказал очень интересную идею: «Может быть, стоило бы разделить номенклатуру профессий на “знаниевые” и “компетентностные”» [11, с. 35]. На мой взгляд, это проявление того, что различие двух типов подготовки осознается вузовским сообществом и идет поиск способов их функционального разграничения. Вероятно, отчасти попыткой найти решение данной проблемы и является разделение академического и прикладного бакалавриата.

Концепция многообразия видов познания позволяет, по меньшей мере, определить методологическую основу разграничения. Есть направления профессиональной подготовки, основное содержание которых составляет научное знание; это классические университетские специальности, требующие классических же форм преподавания (мой научный руководитель, профессор старой школы, говорил когда-то, что, перепробовав все, пришел к выводу: ничего лучше вопросно-ответного метода на семинаре нет). И есть профессии, в которых предметно-практическое знание составляет основное содержание или, по крайней мере, наиболее значимую часть. Их тоже можно разделить на две подгруппы.
Первая из них — профессии, в которых комплекс предметно-практических знаний обеспечивает материально-предметную деятельность. Это, например, профессии оператора станков, или стилиста, или медсестры. Тенденция современного российского общества «подтягивать» такие профессии к системе высшего образования обусловлена главным образом социальными причинами, но по содержанию, конечно, это профессии для системы среднего профессионального образования, с проработанной организацией именно предметной практической подготовки. Вторая подгруппа — профессии, в которых комплекс предметно-практических знаний тоже очень силен, сравним с объёмом научно-теоретических знаний, но обеспечивает интеллектуальную деятельность. Это такие сферы деятельности, как реклама и связи с общественностью, управление персоналом, предпринимательство (проблемы внедрения этого профиля подготовки в существующую вузовскую практику убедительно показаны в [12], и рассматриваемая концепция делает очевидным их источник). Безусловно, эти профессии требуют высшего образования, но с четко продуманным и иным по сравнению с «классикой» организационным и методическим наполнением. Данные области предполагают освоение и использование знаний из ряда наук, но сами по себе они не обозначаются (например, в номенклатуре ВАК) как научные специальности, и это отнюдь не косность ВАК. Это действительно другие по направленности области знания, и учить им надо соответственно; чем раньше мы осознаем необхо- димость учета этого фактора на уровне стратегического планирования, тем лучше.

Обозначим еще одну очень острую и также связанную с рассматриваемым вопросом проблему подтверждения квалификации специалистов в системе образования. На сегодняшний день практически единственной разработанной является система квалификационной оценки, принятая в на- уке (т.е. подготовка и защита диссертаций). В нее автоматически направляются и разработки высшего уровня, выполненные в рамках предметно-практического знания, однако очень часто применение критериев, разработанных для иного вида знания, не позволяет адекватно оценивать их содержание. В практике автора данной статьи был случай, когда к нему в поисках научного руководителя обратился опытный специалист-практик по связям с общественностью, которому было необходимо для подтверждения квалификации подготовить диссертацию. Очень многие новаторские разработки этого специалиста, действительно хорошие, оформление в традиционной форме диссертационного исследования просто не поддавалось. В конце концов диссертация была написана по теоретическим вопросам, косвенно связанным с областью профессиональной деятельности; главные же достижения остались за пределами научной работы, в нее попала только какая-то часть, что оставило некоторую неудовлетворенность. Та же проблема возникает иногда с диссертациями по педагогике, в которой тоже присутствует выраженная предметно-практическая составляющая: человек разработал «с нуля» новый учебный курс или написал новаторское по форме методическое пособие, но этот результат не может быть признан в качестве научного. После более или менее затяжных попыток состыковать требования к научным работам и имеющиеся достижения в сфере предметно-практического познания ученую степень специалист получает не за свой основной результат, а за то, что обогатил педагогическую науку очередным соотнесением компетенций с дидактическими единицами (и эксперты потом справедливо пишут об искусственном насыщении работы научной терминологией, выражая сомнение в «целесообразности такого „научения“ выдвигаемых идей» [13, с. 150]). В идеале для предметно-практического знания должна существовать собственная си-
Высшее образование в России • № 6, 2016

стема квалификационной оценки, сопоставимая с научной.
Ключевой ориентацией в развитии современного образования является практико-ориентированный подход. Но необходимо учитывать, что его реализация в образовании требует в том числе и четкого понимания того, как именно соотносится с практикой та или иная область знания (при том, что тут возможны варианты). Не следует одинаково для всех лозунгу, а только содержательный анализ соотношения научно-теоретической и предметно-практической составляющих в рамках каждого направления подготовки дает возможность решить, каких параметров подготовки требует практико-ориентированный подход в каждом конкретном случае.

Литература
2. Сапунов М.Б. О проблеме реальности в истории и философии науки // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 147–155.
13. Роботова А.С. Словесные и смысловые несуразности в педагогических текстах (по страницам авторефератов) // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 145–152.

Статья поступила в редакцию 30.03.16.

THE THEORY OF EPISTEMOLOGICAL DIVERSITY AND SOME STRATEGIC GUIDELINES FOR HIGHER EDUCATION

MARTISHINA Natalya I. – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Chief of department “Philosophy and culturology”, Siberian Transport University. E-mail: nmartishina@yandex.ru

Abstract. The theory of epistemological diversity is one of the modern trends in epistemology. Basing on this theory, the author gives a description of a special kind of knowledge – subject-practical knowledge. On author’s opinion the education system works both with scientific and subject-practical knowledge and it leads to a strategic contradiction
because treatment of two different types of knowledge cannot be effectively implemented in standardized forms. The paper discusses the changes in the educational strategy required by a situation of coexistence of the two types of knowledge in higher education.

**Keywords:** epistemological diversity of knowledge, types of knowledge, practical knowledge, higher education, assessment of qualification


**References**


*The paper was submitted 30.03.16.*
18 марта 2016 г. в рамках VI международной региональной конференции IGIP «Современные проблемы подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров в технических университетах» и методологического семинара МАДИ состоялся круглый стол журнала «Высшее образование в России» на тему «Подготовка научно-педагогических кадров, педагогика высшей школы и инженерная педагогика».

В заседании круглого стола приняли участие: Жураковский Василий Максимилианович (профессор, акад. РАО, член редколлегии); Стронгин Роман Григорьевич (преподаватель, президент ННГУ); Сенашенко Василий Савельевич (профессор, РУДН, член редколлегии); Вербицкий Андрей Александрович (акад. РАО, профессор, МГУ, член редколлегии); Кондратьев Владимир Владимирович (профессор, КНИТУ); Гребнев Леонид Сергеевич (НИУ «Высшая школа экономики», член редколлегии); Минаев Михаил Григорьевич (профессор, НИ ТПУ); Рябинов Але́ксе́й Серге́евич (профессор, РГПУ), Шестаков Владимир Петрович (профессор, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации); Чичиолин Алексей Сергеевич (преподаватель,НИ ТПУ); Муратова Евгения Сергеевна (профессор, ТГТУ); Сазонов Борис Алексеевич (ФИРО, член редколлегии); Гогоненкова Евгения Аркадьевна (зам. гл. редактора журнала) и др.

Ведущие круглого стола: Сазонова Зоя Сергеевна (профессор, МАДИ, член редколлегии), Сапунов Михаил Алексеевич (главный редактор журнала «Высшее образование в России»).
З.С. Сазонова: Уважаемые коллеги! Разрешите мне еще раз поприветствовать вас в этом зале, ставшем для каждого из нас местом регулярного участия в совместной личностно и профессионально значимой деятельности. Я рассматриваю наши «мадийские» конференции по инженерной педагогике и встроенные в их структуру круглые столы, организуемые совместно с редакцией журнала «Высшее образование в России», и как плодотворное повышение квалификации лидеров отечественной научной школы инженерной педагогики, активно работающих в различных специальных научных областях естественных, инженерных и гуманитарных наук, и как важный фактор совершенствования ее теоретических оснований.

Ежегодно организуемые в МАДИ уже в течение 16 лет межвузовские методологические семинары по инженерной педагогике, имеющие статус международных конференций по инженерной педагогике IGIP, являются принципиально значимыми как для развития отечественной межвузовской научной школы инженерной педагогики, в создание которой внесли вклад практические все участники нашей сегодняшней встречи, так и для совместной реализации проектно-целевого подхода к решению актуальных проблем, связанных с обеспечением достойного качества подготовки к инновационной деятельности выпускников уровневых образовательных программ инженерной направленности.

Сегодня нам предстоит обсудить возможные подходы к решению проблемы, высоко актуальной для будущего нашей страны и экзистенциальной для каждого из нас. Практически мы все здесь присутствующие – «технари», физики, математики и гуманитарии – являемся преподавателями технических университетов, работаем в области инженерной педагогики и прекрасно знаем, что преподавание в вузах, осуществляющих в непростых современных условиях уровневую подготовку инженеров, – это особая и очень ответственная работа. Не вызывает сомнений, что специальная подготовка преподавателей к этой деятельности чрезвычайно важна и имеет свои особенности. Именно это определяет необходимость наших регулярных встреч. Инициатива здесь исходит не «сверху», а «снизу» – от нас самих, субъектов этой деятельности. Нужно подчеркнуть, что организуемый в МАДИ ежегодный межвузовский методологический семинар – это одна из форм нашей общей творческой работы, в процессе которой каждый участник позиционирует себя, предъявляя свои возможности и успехи, одновременно впитывая замечательные достижения работы коллег, имеющие общезначимую ценность.

Хочу обратить внимание на нашу высокую публикационную активность. Считаю необходимым подчеркнуть, что в высокорейтинговом журнале «Высшее образование в России» создан специализированный раздел по инженерной педагогике, в котором ежемесячно публикуются статьи, посвященные
самым горячим вопросам ее методологии, теории и практики. В число самых цитируемых авторов этих статей входят участники наших конференций. С гордостью за МАДИ также отмечу, что в течение всех лет функционирования в университете межвузовского методологического семинара было издано семнадцать выпусков специализированных сборников научных статей по инженерной педагогике. Изучение их содержания позволяло быть в курсе научной деятельности коллег и поддерживать друг с другом взаимно полезные профессиональные контакты.

Мы ценим научные достижения и педагогические инновации, авторами которых являются участники нашего круглого стола. В условиях коллективной работы целенаправленно, в режиме самоорганизации, мы реализуем неформальное повышение квалификации, обмениваясь мыслями, знаниями, опытом и творческими идеями, родившимися еще до нашей встречи и рождающимися «здесь и сейчас», в процессе нашей совместной мыследеятельности, стимулируемой наличием общезначимых целей и ценностей.

Сегодня нам предстоит очень ответственная работа, результаты которой могут и должны повлиять на процесс дальнейшего развития инженерной педагогики и, как следствие, — на качество подготовки инженеров в отечественных образовательных организациях высшего образования и на зависящие от него темпы и результаты дальнейшего развития отечественной экономики. Дело в том, что в настоящее время в обновленном руководстве РАО самые высокие позиции заняли уважаемые ученые-педагоги, которые не вполне понимают, что это такое — «инженерная педагогика». Их сегодняшая позиция состоит в том, что специальность 13.00.08 следует вообще ликвидировать.

Уважаемые коллеги! Насколько мне известно, у всех участников нашей совместной работы нет сомнений в том, что инженерная педагогика имеет право на жизнь. Более того, мы убеждены в том, что для ее развития, определяющего эффективность процессов возрастаания интеллектуально-творческого потенциала страны и темпы формирования экономики, «основанной на знаниях», необходимо создавать приоритетные условия. В связи с этим у большинства из нас возникла необходимость внимательно переосмыслить свою позицию в профессии и конкретно — ее экзистенциональный компонент. По существу, объективно назрела потребность в том, чтобы на данном временному этапе вновь проанализировать смысл и цели своей профессии, разобраться в том, чем и ради чего мы по-вседневно занимаемся. Действительно, ради чего мы собираемся вместе, обсуждаем, спорим, доказываем, делаем выводы и, соответственно, принимаем решения? Я думаю, ради того, чтобы, в очередной раз убедившись в высокой социальной, экономической и личностной значимости нашей научной и научно-педагогической деятельности, а также в наличии (хотя бы только моральной) поддержки Минобрнауки и РАО, мы приобрели новый импульс творческой энергии, необходимый для дальнейшей успешной работы. Поэтому одна из целей нашего сегодняшнего собрания — представить на суд общественности наше общее понимание смысла, целей и планируемых результатов как научного, так и практического компонентов инженерной педагогики. Наряду с этим нам необходимо обсудить наше сегодняшнее видение альтернативных моделей формирования психологотехнического компетентности и квалификации тех преподавателей технических университетов, которые заняты подготовкой будущих магистров и кадров высшей квалификации, т.е. тех профессионалов, для которых педагогический компонент представляющийся им деятельности является принципиально важным.

М.Б. Сапунов: В дополнение к словам Зои Сергеевны отмечу несколько моментов,
определяющих место и роль нашего еже
gодного круглого стола, посвященного
проблемам подготовки преподавательских
кадров для системы высшего технического
образования, в контексте рассуждений о
социальных функциях научно-педагогиче
ского издания. К ним прежде всего отно
сится поддержание единого мирового об
разовательного и исследовательского про
странства общения ученых. В частности,
речь идет о выработке интерсубъективного
языка описания, объяснения и понимания
процессов, происходящих в современном
высшем образовании (массификация, ком
мерциализация, электронизация, интерна
ционализация и т.п.), с позиций наук об об
разовании — педагогики, социологии обра
зования, культурологии образования, эко
номики, философии образования, психо
логии. Круглый стол нашего журнала — это
коммуникативная площадка, где произво
дится новое знание об образовании. Вто
рое. Совершенно очевидно, — и здесь я пол
ностью согласен с Зоей Сергеевной, — что и
наш методологический семинар, и круглый
стол являются инструментом развития про
фессиональных — педагогических и иссле
довательских — кадров и его участни
ков. Подчеркну также, что журнал — это
один из важнейших институтов рецензиро
вания (оценки научных результатов) и ин
дексирования результатов научной работы.
Все эти функции мы стараемся выполнять.
Напомню, что результаты предыдущих за
седаний круглого стола опубликованы, в
журнале действует постоянная рубрика
«Инженерная педагогика».
Проблема подготовки научно-педагогиче
ских кадров, в том числе и для высшего
technического образования, — это постоян
ная тема нашего журнала. Она занимает,
может быть, даже больше половины места в
каждом номере. При этом инженерно
педагогическое сообщество, по существу,
является главным «учредителем» журнала.
Обсуждение круга этих проблем, сколько
я работаю главным редактором, это уже
традициона. Раньше они рассматривались в
рамках системы ДПО, затем в рамках сис
темы повышения квалификации, когда они
еще были под присмотром государства.
Сейчас вопросы подготовки и повышения
квалификации преподавателей — отдельное
дело каждого вуза, и в сложившихся усло
виях «мастерский» семинар — это очень цен
ная коммуникативная площадка, где наше
сообщество может заявить свою позицию
по поводу общих забот и задач.
Какие новшества можно обнаружить в
современной ситуации? Аспирантура, ко
торая уже четвертый год является предме
том обсуждения на нашем круглом столе,
стал ступенью высшего образования, и в
связи с этим проблема подготовки научно
педагогических кадров приобретает новое
звучание. Думаю, и сам термин «педагоги
ка высшей школы» обретает своего рода
легитимный статус, а благодаря опыту в
разработке этой темы мы можем считать
себя пionерами новой трактовки содержа
ния педагогики высшей школы. В особен
ности это относится к такому ее разделу,
как «Инженерная педагогика» (да и вообще
— профессиональная педагогика: меди
цинская, гуманитарная, военная и т.п.). На
мой взгляд, сегодня значимость инженер

Круглый стол
Высшее образование в России • № 6, 2016

ной педагогики существенно возрастает – повышается ее статус как необходимого модуля образовательной программы «новой аспирантуры». Это, безусловно, влияет на подготовку в аспирантуре как преподавателя высшей технической школы, так и исследователя. Дело в том, что инженерная педагогика изначально носит междисциплинарный характер. Это следует из учебного плана IGIP: для получения звания «Международный преподаватель инженерного вуза» требуется освоение целого комплекса дисциплин, таких как педагогика, психология, социология, этика, академическое письмо, философия техники и т.п. Кстати, это позволяет организовывать плодотворное сотрудничество с кафедрами, отвечающими за «кandidatsкий минимум». Однако то же самое можно сказать и о получении научной степени в данной области! Получается, что термин «кандидат педагогических наук» в области инженерной педагогики неадекватен, он очень узок. Может быть, стоит подумать о некой степени в области образовательных наук, аналогичной зарубежной степени EdD (доктор образования) – в отличие от PhD in education?

Еще один момент, на который хотелось бы обратить внимание. Мне думается, что известный нигилизм экспертов из РАО в отношении инженерной педагогики и вообще тех людей, которые рассуждают о проблемах педагогики высшей школы, не случаен. Ведь совершенно очевидно, что именно в этой сфере происходит сегодня инновации, которые не укладываются в традиционный классический концептуальный аппарат «школьной» педагогики. Мне кажется, что инженерная педагогика — это как раз та область педагогического знания и деятельности, которая позволяет разрабатывать этот аппарат. То есть педагогика высшей школы в настоящее время является неким островком развития — в этом смысле, что все основные категории педагогики, будь то «учебный предмет», «ученик», «учитель», «педагогическое взаимодействие», нужно переосмысливать и переопределять. Они приобретают совершенно иное содержание, чем в классике. И это очень хорошо. Тогда соискатели, пишущие диссертации по инженерной педагогике, могут заявлять себя в качестве разработчиков нового категориального аппарата, новой педагогики. Как, например, сейчас с возникновением электронного образования заговорили об электронной педагогике. И это тоже верно, это один из сюжетов общей темы.

Три дня назад мы обсуждали эти вопросы на методологическом семинаре в Казанском технологическом университете. Представитель нашего сообщества Владимир Кондратьев может рассказать, до чего мы договорились.

В.В. Кондратьев: Спасибо. Сегодняшнее заседание я рассматриваю как продолжение того, о чем мы говорили в Казани. Мне бы хотелось обсудить несколько сюжетов. Первое. Хотелось бы сказать, что, к сожалению, кроме субъективных причин при стального «внимания» к специальности 13.00.08, есть и объективные причины. Мне довелось участвовать в работе многих диссертационных советов — и по специальности 13.00.08, и по специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» — в качестве оппонента и члена всех педагогических советов в Казани. Надо сказать, что первая отличается от других специальностей тем, что при нынешней «моде» на наличие степени у руководителей НИИ, заводов и т.п., в педагогике проще всего получить такую степень именно по 08. Все остальные направления требуют дополнительных затрат — своих и чужих. Поэтому надо сказать о том, что наряду с диссертационными работами, которые заслуживают уважения, есть масса работ, которые защищаются как дань моде. Требования советов к этим диссертациям как-то ослабли в последнее время по раз-
ным причинам. Во многих советах, к сожалению, соискатели отвечают на заранее известные им вопросы. В одном из казанских советов по педагогике все вопросы задаются по бумажкам, причем официально! И что самое поразительное, в дискуссии тоже выступают по заранее напечатанным бумажкам! Я спрашивал: запись же идет, как так можно? Причем председатель напоминает: вот там товарищ такой-то хотел выступить, а он разговаривает в это время. Товарищ говорит: «Да, да», – достает бумажку и читает. Но ведь это в первую очередь наша недоработка как представителей педагогического сообщества, как членов советов. Таких примеров, к сожалению, очень много. Вот самый свежий. Василий Савельевич Сенашенко рассказывал, что был недавно у нас в Казани в качестве оппонента в совете при ИПП ПО РАО и, к сожалению, меня не увидел. Я ему сказал, что из этого совета нас «вывели командой», в составе которой чл.-корр. РАО Г.И. Ибрагимов, бывший ректор пединститута З.Г. Нигматов и я. Были три человека, которые задавали вопросы не по бумажкам. И как-то это для совета стало неудобно, нарушилась «традиция».

Второе. Хочется вспомнить нашего учителя, одного из основоположников профессиональной педагогики (и инженерной педагогики в частности), академика РАО Анатолия Александровича Киранова. Он совершенно четко обозначил схему, алгоритм того, что составляет диссертационное исследование. Любой человек, занимающийся наукой, педагогикой в частности, профессиональным образованием, должен ответить на четыре вопроса: «Что Вас не устраивает? Что предлагаете? На чем настаиваете? Что защищаете?» И тогда четко выстраиваются логика и аппарат исследования: первое – это актуальность и противоречия; второе – это гипотеза и задачи исследования; третье – это научная новизна и теоретическая значимость; четвертое – это положения, выносимые на защиту. Пока этого нет, все остальное как бы зависит».

Третье. Сравнивая паспорта специальностей 01 и 08, мы видим девять укрупненных областей исследований в специальности 13.00.01 и 36 детализированных областей исследований в специальности 13.00.08. Не хочу высказывать, что лучше, но различия есть.

Четвертое. В 2010 г. у нас в Российской Федерации было 96 советов по специальности 13.00.08. В 2014 г., после того как прошла «чистка» (не всегда оправданная), их стало почти в два раза меньше — 59. На 14-е марта 2016 г. осталось 50 советов по 08 специальности и 52 — по 01. Важно подчеркнуть, что 31 совет принимает к защите работы по обеим специальностям (13.00.01 и 13.00.08), т.е. в экстремальном варианте закрытия специальности 13.00.08 «борцов» за нее среди советов будет немного (около 20).

Пятое. Относительно работы нашего диссертационного совета. По материалам 2014 г., когда проводилась кампания по подтверждению советами своего статуса, было очень много информации по советам
Высшее образование в России • № 6, 2016

В высшем образовании в России по педагогике, были составлены рейтинги по специальности. И мы занимали в Приволжском федеральном округе второе место после Башкирского педагогического университета (г. Уфа). Кроме КНИТУ, к техническим и технологическим вузам можно было тогда отнести только три вуза: МГАУ (ЦФО), ИИО РАО (ЦФО) и отчасти РГППУ (УФО), в которых были советы по специальности 13.00.08. Но, вы знаете, такая специализация под вопрос существования советов по 08 в технических и технологических вузах, поскольку ключевое слово здесь — «педагогические науки», а наш вуз — технологический. И наши вышестоящие начальники говорят: «Совет по педагогике должен быть в педвузе! Ваш вуз — не-профильный, поэтому расстаться с вашими благими намерениями».

Шестое. Хочется доброй душой вспомнить выступления на президиумах ВАК в 2008 и 2012 гг. бывшего председателя экспертного совета ВАК по педагогике и психологии, ушедшего от нас академика РАО Давида Иосифовича Фельдштейна о требованиях к диссертационным исследованиям по педагогике и привести фрагмент его выступления в 2012 г.: «Так что же делать нам сегодня? Прежде всего, экспертное сообщество — от коллектива кафедры, лаборатории, ученого и диссертационного советов до экспертного совета ВАК — должно, во-первых, четко определиться с критериями оценки. При этом оценка не просто научной работы, написанной на конкретную тему, которая могла быть и удачной компиляцией, а оценка готовности соискателя к научной деятельности, его реального вклада и значимости решаемой им проблемы. Во-вторых, важно строго придерживаться установленных правил допуска диссертационного исследования к защите, включая число и объем публикаций, не допуская, а, наоборот, усиливающего, путаницы научной монографии (где ставится и решается заявленная диссертационная тема) со сборником его статей или брошюры. Отсюда вытекает необходимость представления в ВАК, в ряду других документов соискателя докторской степени, не только текста работы, но и изданных монографий и основных научных статей. В-третьих, точно, однозначно обозначить ответственность выпускающей кафедры за утверждение темы исследования, качество работы научного руководителя и экспертизу диссертации. В-четвертых, определить в качестве критерия наличия официальных ведущих организаций обязательного наличие в них признанных специалистов по экспертизируемой проблеме, отражающую в представленных в ВАК документах. В-пятых, реально повысить ответственность диссертационных советов, научных руководителей, оппонентов и ведущих организаций, установив, что в случае отклонения рекомендованной ими одной докторской или двух кандидатских работ они лишаются на срок от 3 до 5 лет права осуществлять деятельность, связанную с подготовкой научных кадров высшей квалификации. В-шестых, прекратить практику научного консультирования докторских диссертаций как абсурдную, прямо противоречащую Положению о присвоении ученой степени доктора наук за решение крупной научной проблемы или открытие нового научного направления. Кстати, в качестве превентивной меры я бы предложил вывесить на сайте ВАК, опубликовав хотя бы в бюллетене ВАК, а также в газете «Поиск», поименный список тех научных консультантов, чьи подопечные не были утверждены ВАК в искомых ученых степенях в 2006—2011 годах. Такого же поименного списка, на мой взгляд, требуют и те официальные оппоненты, которые дали положительные отзывы на диссертации, отклоненные ВАК (и докторские, и кандидатские). Научное сообщество вправе знать тех, кто способствует появлению околонаучных, псевдонаучных творений, знать и способствовать их публичной «известнос-
ти». И, главное, создать, наконец, неперерывную к околонаучной деятельности обстановку в научной среде, не допуская профанации, борясь за честь научного работника. Речь идет не о недоверии армии соискателей ученой степени, а о том, что планку наших требований остро необходимо поднять на принципиально новый уровень. И это касается всего экспертного сообщества. Эти слова как никогда актуальны и сейчас.

Седьмое. Хотелось бы довести до вашего сведения предложения профессоров КНИТУ, членов нашего диссертационного совета, докторов педагогических наук Розы Закировны Богоудиновой и Гульнары Фатыховны Хасановой, высказанные на семинаре в Казани.

По мнению Р.З. Богоудиновой, научная специальность 13.00.08 – теория и методика профессионального образования вполне отвечает потребности в создании новой теории педагогики и соответствующей ей методики реализации в системе профессионального образования. Основными темами, подлежащими модернизации в теории профессионального образования, являются: 1) включение студента в проблемы современной культуры как совокупности способов организации всей жизнедеятельности, во всех сферах, связанных с выявлением ценностных смыслов; 2) взаимопроникновение личностно-индивидуального и социального смыслов в результатах обучения, целях и содержании профессионального образования; 3) развитие модели управляемого самообразования, саморазвития на платформе нравственного, фундаментального, научного мировоззрения, творческой реализации способностей в модерниzieющемся социуме, этнокультурной, научной, национальной идентификации; 4) исследование, изменение, разработка технологий обучения, адекватных опежающей системе профессиональной подготовки специалистов, формированию компетенций, соответствующих и восстебованых экономической, производственной, научно-технической сферой. Компетенции, их состав, содержательный потенциал, востребованный оценочный смысл требуют постоянного научно-педагогического осмысления. Строка сейчас находится в сложной, кризисной ситуации в области экономики, развития бизнеса, предпринимательства. Необходимо ежедневно находить выходы из ситуации санкций, но главное состоит в том, что решение этих сложных задач государство и общество связывают в первую очередь с реформированием системы профессиональной подготовки специалистов, а с точки зрения науки – это развитие теории и методики профессиональной подготовки, подготовки специалистов, готовых решать социально-экономические задачи. В стране сложились научные школы в данной области педагогики, диссертационные советы, аспирантуры. Это продолжение традиций основателей этого направления академиков РАО С.Я. Батышева, А.А. Кирсанова, В.М. Жураковского, А.М. Новикова и др.

Как считает Г.Ф. Хасанова, современные вызовы, стоящие перед высшим профессиональным, и прежде всего инженерным, образованием, актуализируют педагогические исследования его фундаментальных подходов и принципов, а возможно, приведут к радикальному изменению всей его педагогической парадигмы. Одним из факторов повышения актуальности разработки проблем профессионального образования является быстрое изменение содержания инженерного образования под влиянием высокотехнологий, когнитивных, нано-, био-, информационных, когнитивных. На смену традиционным технологиям, при которых до 90% ресурсов идет на создание отходов и загрязнение окружающей среды, приходят природоподобные, аддитивные технологии, при которых детали выращиваются подобно природным объектам. О необхо-
Высшее образование в России • № 6, 2016

димости внедрения технологий, оптимизи-
рующих отношения человека и природы, на
70-й сессии Генеральной ассамблеи ООН
сказал Президент России В.В. Путин: «Речь
должна идти о внедрении принципиально
новых природоподобных технологий, ко-
торые не наносят урон окружающему
миру, а существуют с ним в полной гармо-
нии и позволяют восстановить нарушенный
человеком баланс между биосферой и техно-
сферой. И это действительно вызов плане-
тарного масштаба». Принципиальная но-
визна НБИК–технологий определяется их
самоорганизующейся природой, но также
и потенциальными опасностями неконтро-
лируемых социо-антропологических изме-
нений и угрозами для человечества, что по-
зволяет исследователям говорить о станови-
нии качественно новой социоантропоин-
формотехносреды. С переходом к техно-
логическому воспроизведению живой
природы появляются инструменты целе-
направленного вмешательства в жизнедея-
тельность человека и в процесс эволюции,
воздействия на психофизиологическую
сферу человека, в том числе в целях управ-
ления массовым и индивидуальным созна-
нием, создания у субъекта ложной картины
действительности.

Специалисты говорят даже о наличии
технологической базы для создания прин-
ципиально нового подвида гомо сапиенс —
«служебного человека» с ограниченным
самосознанием, потребляющего дешевые
генномодифицированные продукты, размножением которого также можно управ-
лять. Системы знания, призванные концеп-
туализировать эту новую техносоциальную
реальность, носят сложный междисциплины-
альный и трансдисциплинарный характер, и клю-
чевую роль в них приобретает ценностный
аспект. Современная модель подготовки
инженерных кадров должна быть ориен-
тирована на постоянное самообновление на
основе использования системной методо-
логии, синергийных, саморегулирующихся
методов и подходов. Одним из важнейших
ее параметров, наряду с технологическим,
социоприродным и экологическим, стано-
вится социогуманитарное измерение. К ре-
волюционным изменениям в профессио-
нальном образовании приводит и внедре-
ние в образовательный процесс новых техно-
логических платформ и высоких техно-
логий: мобильной связи, Интернета,
сетевых коммуникаций, обучающих про-
грамм, дистанционного образования, вир-
туальных реальностей, Интернета вещей,
нейронета и т.д. Все более динамичный ха-
рактер содержания и технологий профес-
сионального образования в условиях уско-
рения процессов развития технических и
технологических систем обусловливает но-
вый педагогический вызов — необходимость
их опережающего педагогического, а так-
же социогуманитарного осмысления. Такое
осмысление требует от всех участников
образовательного процесса владения ме-
тодологией прогнозирования, предвиде-
ния, предвосхищения, форсайта. Возника-
ет запрос на выработку в инженерном об-
разовании универсального метаязыка как
средства междисциплинарной коммуника-
ции и преодоления методологической, кон-
цептуальной и терминологической разоб-
щенности в рамках не только естественно-
научного и технического, но и социогума-
нитарного знания и формирования на его
основе новой образовательной парадигмы
и педагогического инструментария междис-
циплинарного переноса. Кардинально
меняется архитектура образовательного
пространства профессионального обра-
зовования, которое характеризуется
поливариантностью, адаптивностью,
интерактивностью, когерентностью, рас-
ширением возможностей для креативной
самореализации и творчества, порождения
новых смыслов, делокализацией участни-
ков образовательного процесса, самоорга-
низацией, десинхронизацией и наличием па-
раллельных маршрутов реализации обра-
зовательного процесса. Возрастание уров-
ней сложности и степеней свободы обра-
звательной среды приводит к тому, что она становится, по сути, не только инструментом достижения целей профессионального образования, но и инструментом конструирования социальной реальности.

Перечисленные факторы повышают степень неопределенности в области инженерного образования. Оно призвано решать задачи междисциплинарного характера, прогнозирования развития отраслей (например, Национальная технологическая инициатива) и новых сфер приложения будущих специалистов (например, Атлас новых профессий), гибкой «настройки» содержания образовательных программ, внедрения проектных форматов образовательных программ и привлечения к участию в их реализации специалистов из отраслей. Все это придает исследовательской области «педагогика профессионального образования» стратегическую значимость для государства, игнорирование которой сделает невозможной для страны реализацию нового стратегического приоритета научно-технического развития – интеграции наук и технологического освоения результатов междисциплинарных исследований.

В заключение приведу несколько своих предложений по «отстаиванию» профессиональной (инженерной) педагогики и специальности 13.00.08.


2. Нужно усиление представительства нашего сообщества по специальности 13.00.08 в экспертном совете ВАК по педагогике и психологии.

3. По-прежнему актуально повышение требований к диссертациям, представляющим в специализированные советы по специальности 13.00.08.

4. Нужно использовать потенциал центров инженерной педагогики и специализированных советов по 13.00.08 для модернизации понятийного аппарата педагогических исследований и содержания диссертационных исследований.

На этом я завершу свое выступление. Спасибо.

М. Б. Сапунов: Роман Григорьевич Стронгин на прошедшей сегодня конференции замечательно рассказал об опыте работы аспирантуры ННГУ. Роман Григорьевич, что Вы можете добавить в плане обсуждаемой проблемы?

Р. Г. Стронгин: Уважаемый председатель, уважаемое собрание, всё, что сегодня говорилось, очень интересно, верно. Несколько меня огорчило, что очень много жалоб на жизнь. Жизнь всегда была непростая, и мы должны принять ее как есть, а не как должно быть, а иначе ничего не получится. Есть один аспект, о котором я должен сказать. Вы все знаете злую шутку, что кто может работать – работает, кто не может – тот учит, как надо работать, а кто этого не может, тот учит, как надо учить. В этой шутке сидит ядро, что для того, что-
Высшее образование в России • № 6, 2016

бы учить, как надо работать, или учить, как надо учить, надо быть выше тех, кто просто работает. А не всегда так получается. Очень важно, чтобы те, кто учился, имели способности, а те, кто учит, были бы образцом. Поэтому, если имеем не тот контингент, успеха не будет, если не те люди учат, успеха тоже не будет. В свое время я знакомился с Саратовским искусством и прочитал замечательную фразу: «Есть риторы, а есть ораторы. Ритор раскрывает фигуры, а у оратора раскручиваются мысли». Мы должны немного на себя взглянуть, когда защищаем свои интересы. Я бы на эту тему привел из своей практики очень близкую вещь. В 1994 г. мы приняли решение Совета, что нам нужно иметь программы воспитания лидеров из числа наших студентов. А дальше выяснилось, что мы не можем этого сделать, потому что лекциями лидера не воспитаешь. Все поняли сразу, что надо показать студенту настоящего лидера, а нашего потенциала для этого не хватало. Потом прошли годы, и у нас появился полномочный представитель президента Коновалов, который сейчас министр юстиции. Он поддержал нашу идею, и мы реализовали эту программу. Она живет по сей день, и ее поддерживают все преподаватели. Мы должны немного на себя взглянуть, когда защищаем свои интересы. Мы должны немного на себя взглянуть, когда защищаем свои интересы.

М.Б. Сапунов: Василий Савельевич, Вам слово.

В.С. Сенашенко: Я согласен с Романом Григорьевичем, что жаловаться – это неправильно. Но для того чтобы определить программу конструктивных действий, надо иметь четкое представление, на каком уровне и в каком состоянии находится отечественная система высшего образования. Я хочу обсудить два вопроса: вопрос о престиже профессии преподавателя высшей школы и вопрос о престиже ученой степе-
ни и ученого звания. Какие сложности возникают в том, и в другом случае? Мое главное утверждение заключается в том, что снижается престиж как профессии преподавателя высшей школы, так и ученых степеней и ученых званий. Тому есть определенные свидетельства. Хотя бы средний возраст ППС. Очевидно, что он весьма высокий — молодежь в сферу образования трудоустраивается не очень охотно. Я не знаю, как обстоит дело в региональных вузах, но то, что происходит в столичных, не нуждается в доказательствах. Да и в науку молодежь идет без особого энтузиазма. Причиной тому, на мой взгляд, является, прежде всего, низкий уровень востребованности труда самого педагога, признания его профессиональных достижений. И то и другое сегодня в обществе, в особенности со стороны органов управления, не находится подтверждения. И, может быть, одной из причин тому является уровень оплаты труда. Оплата преподавательского труда остается низкой, и самое интересное, что оплата труда все меньше зависит от наличия ученой степени и ученого звания. Возможно, причиной, является внедрение рыночных отношений в сферу образования. Конечно, мы должны с этим как-то справляться и искать выход из складывающейся ситуации. Однако на сегодня вопрос о престиже профессии «преподаватель высшей школы», ученых степеней и ученых званий вызывает обоснованное чувство тревоги.

Один из примеров внедрения рыночных отношений в образовательную среду — изменение системы оплаты труда и перевод преподавателей высшей школы на эффективный контракт. На мой взгляд, это никак не способствует повышению престижа преподавателя высшей школы. Более того, както странно получается, что высшая школа не может найти адекватных алгоритмов для решения этой задачи. Все это сопровождается применением так называемого КПЭ (ключевого показателя эффективности). В настоящее время в ряде случаев при переизбрании оценка работы преподавателя происходит на основе балльной системы, которая устроена таким образом, что для каждой должности устанавливается некий средний балл по университету (возможно, по факультету). А дальше по определенному алгоритму подсчитываются баллы, которые тот или иной преподаватель набирает при переизбрании. Если этот балл выше или на уровне среднего значения, значит, все нормально — преподаватель получает положительную оценку. Оставаясь в прежней должности, он может быть переизбран на срок от двух до одного года. Если же балл ниже среднего значения, то независимо от того, есть ли у тебя степень или звание или нет, ты перемещаешься на более низкую должность или подлежишь увольнению. На самом деле система КПЭ была разработана в крупных компаниях для оценки прежде всего прибыли, рентабельности, уровня капитализации компании. Представьте себе, как использование такого инструмента трансформирует сферу образования. Поиск адекватного решения — очень сложная, может быть, даже не решаемая в терминах, принятых бизнессообществом, задача.

Престиж преподавателей высшей школы во многом еще зависит от нагрузки преподавателя. Сейчас она резко выросла. Рань

У преподавателя остается всё меньше возможностей заниматься наукой. Как говорил Лев Андреевич Арцимович, «занятие наукой – это удовлетворение собственного любопытства за государственный счет». И для многих это было очень привлекательный момент в работе преподавателя высшей школы. Сейчас, к сожалению, настоящая наука практически уходит из вузов. Да и преподавателю стало не до науки. Раньше было как-то по-другому.

Теперь относительно престижа ученой степени и ученого звания. Как было сказано вначале, происходит его снижение. Почему? Прежде всего, потому, что уровень диссертаций стал гораздо ниже. Так, например, на одном из заседаний диссертационного совета, членом которого я являюсь, выступает оппонент и говорит: «Впервые за долгое время я вижу диссертацию, которая соответствует советским стандартам». С чем это связано? Начнем с того, что конкурс в аспирантуру практически отсутствует. При этом в аспирантуру зачастую поступают не самые талантливые и не самые способные. И не затем, чтобы иметь возможность приобщиться к творческому труду и приобрести определенные умения и знания, а затем, чтобы решить текущую проблему личного порядка. Это происходит очень часто. Сегодня об этом уже говорилось. Говорилось и о том, что часто аспирант вообще не представляет защищать диссертацию – он пришел решать совсем другие задачи: либо защищиться за общий срок, либо за большой город и пр. А те, кто выходит на защиту, в силу ряда причин, о которых многократно говорилось, не всегда имеют возможность с полной отдачей работать над диссертацией.

Дальше. Считаю, что в связи с приданием аспирантуре статуса образовательной программы возникает ряд неопределенностей, которые понижают интерес к ученой степени. Она становится все больше элементом некой атрибутики, а не подтверждением квалификации ее обладателя. Отсюда и соответствующее отношение к нему работодателя. Работодатель стал относиться к наличию ученой степени несколько настороженно. Наблюдается очень интересное явление, когда кандидаты наук идут учиться в магистратуру. Интересно, к чему бы это?

И, наконец, несколько слов о степени PhD в США. Из той литературы, с которой мы знакомились, следует, что престиж степени PhD в США остается достаточно высоким. Почему? Во-первых, потому что проблему трудоустройства обладатель степени PhD решает гораздо проще, чем обладатель степени бакалавра или магистра. Во-вторых, его доходы гораздо выше, чем у магистра. Согласно Бюро переписи населения США, разница в заработках между обладателями степени магистра и PhD составляет $900 тыс. на протяжении всей трудовой жизни. Степень PhD получить достаточно сложно, как правило, на это уходит порядка восьми лет работы над диссертацией. Кроме всего прочего, обладателю PhD гарантировано попадание в высший слой среднего класса, чего не скажешь о наших обладателях ученых степеней и ученых званий как в плане доходов, так и в отношении престижа. Степень PhD в США считается очень престижной. А это определенный уровень общения, профессиональных контактов, и все это в совокупности и определяет престижное положение обладателя степени.

Конечно, проблема требует гораздо более глубокого изучения, но есть целый ряд очевидных моментов, на которые хотелось обратить ваше внимание.
А.А. Вербицкий: Василий Савельевич привел интересные данные о высоком престиже американской степени PhD (доктор философии) по определенному научному направлению: инженерному, психологическому, экономическому и др.). По моим данным, длительность подготовки диссертации составляет обычно четыре, редко пять лет. Научный уровень PhD примерно соответствует ученой степени нашего кандидата наук, а то и ниже. И никакого сравнения не может быть с уровнем докторской диссертации у нас в России, которая может быть защищена только кандидатом наук. Согласно PhD в США не требуется обосновывать новое научное направление или решать крупную народнохозяйственную задачу. Возможно, поэтому защита диссертации проходит очень просто. Будучи (уже довольно давно) на стажировке в США, я интересовался этим вопросом.

Начать с того, что в США нет государственной структуры, похожей на нашу Высшую аттестационную комиссию при Минобрнауки РФ. Ученую степень присваивают университеты, имеющие на это право. Сама защита выглядит следующим образом. Комиссия из нескольких человек (чаще всего это преподаватели этого же университета, иногда приглашенные из других вузов) рассматривает исследование и обсуждает, достоин его автор учёного звания или нет. Решение принимают два оппонента: внешний (представитель другого университета) и внутренний (с факультета). Иногда приглашают третьего оппонента. При позитивном решении соискатель получает в этом же университете "корочки" о присвоении ему ученой степени доктора философии (PhD). Я спросил одного из соискателей, какие он готовит документы по результатам защиты. Соискатель вопросу удивился.

Два слова по поводу девальвации степени доктора и кандидата наук у нас. Ряд чиновников и предпринимателей получили степень кандидата или доктора наук за купленные ими дипломы. Их фамилии многим известны, их можно найти в Интернете. Но они так и остались докторами и кандидатами наук. Зато усилился контроль за подготовкой и защитой диссертаций рядовыми гражданами — аспирантами, доцентами, кандидатами наук, у которых нет ни таких денег, ни власти. Получилось по известной пословице: «Паны дерутся, а у холопов чубы трещат».

Теперь о другом. Требования к содержанию диссертаций в нашей стране постоянно повышаются, и, в принципе, это правильно. Докторская диссертация должна быть научно-квалификационной работой, в которой содержится какое-то научное достижение либо решена научная проблема, что вносит значительный вклад в развитие страны. А кандидатская должна решить важную задачу для развития отрасли знаний либо содержать разработки, имеющие существенное значение для развития страны. Но при этом полезно поспорить о том о чем. Например, в Голливуде выпустили 100 фильмов, из которых только 10 неплохих, а один можно рекомендовать на получение премии Оскара. Известно, что только
Высшее образование в России • № 6, 2016

Около 7–8% сотрудников любой исследовательской лаборатории могут генерировать новые научные идеи, а остальные составляют некий фон, который тоже необходим для реализации выдвинутых идей. И эта статистика неумолима.

Относительно исключения из номенклатуры ВАК специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» хочу сказать, что этого делать ни в коем случае нельзя. Что до меня, то я бы вообще оставил в номенклатуре специальностей только системное тезаурусное: «Педагогика», «Психология», «Психофизиология» и т. п. – вместо деления на специальности 01, 02, 03 и далее по списку, как это имеет место сейчас. В науке утверждается принцип системности, целостности, междисциплинарности, а при подготовке диссертации исследуются и защищаются только ее отдельные фрагменты. Но, коль уже сложилось, что педагогика делится ВАКом на отдельные отрасли, то было бы большой ошибкой рассуждать, связанное с профессиональной педагогикой – теорией и методикой профессионального образования. В защиту можно высказать два важных аргумента. Первый связан с тем, что с самого начала научная педагогика развивалась преимущественно как педагогика общего школьного образования. Сегодня это не так. Это связано также с возрастной психологией. Большинство диссертационных исследований и, соответственно, защит ведется по школьной педагогике.

Однако во всем современном мире реализуется идея непрерывного образования, органической составной частью которого является профессиональное образование – начальное, среднее профессиональное, высшее и дополнительное. И я горжусь тем, что еще в 1989 г. был непосредственным участником разработки государственной концепции непрерывного образования, которая была принята в СССР на самом высоком уровне и до сих пор не устарела. Между тем фундаментальных педагогических исследований (в том числе психологических) в этой области проблемы профессионального образования как органических ценностей непрерывного образования немного. Педагогика и психология профессионального образования фактически еще не разработаны. Поэтому при подготовке кандидатских и докторских диссертаций соискатели сплошь и рядом опираются на методологию, теории и подходы, существующие в области школьного образования, что, на мой взгляд, неправомерно. И если «перекроем кислород» научным исследованиям и разработкам по проблематике профессионального образования, поскольку они не войдут в номенклатуру ВАК, мы сделаем огромнейшую ошибку.

Второй аргумент в пользу специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» состоит в следующем. Опять же во всем мире ширятся исследования в области андрагогики – молодой науки об образовании взрослых. Если школьник еще растет и сама его биологическая природа способствует развитию, то у студента, а тем более у повышающего квалификацию взрослого специалиста уже «все выросло». И его развитие обеспечивается не только посредством научно обоснованной организации образовательной деятельности, учитывающей, что у взрослого уже есть опыт познавательной, профессиональной и социокультурной деятельности, что он готов не просто усваивать то, что предлагает учебный план, программа и преподаватель. Взрослый хочет получить то знание, которое нужно конкретно ему для повышения эффективности своей профессиональной деятельности или для своей переквалификации. Все эти моменты нужно исследовать в диссертации. К тому же это интересное исследование, которое нужно конкретно для повышения эффективности своей профессиональной деятельности или для своей переквалификации. Все эти моменты нужно исследовать в диссертации. К тому же это интересное исследование, которое нужно конкретно для повышения эффективности своей профессиональной деятельности или для своей переквалификации. Все эти моменты нужно исследовать в диссертации. К тому же это интересное исследование, которое нужно конкретно для повышения эффективности своей профессиональной деятельности или для своей переквалификации. Все эти моменты нужно исследовать в диссертации. К тому же это интересное исследование, которое нужно конкретно для повышения эффективности своей профессиональной деятельности или для своей переквалификации. Все эти моменты нужно исследовать в диссертации. К тому же это интересное исследование, которое нужно конкретно для повышения эффективности своей профессиональной деятельности или для своей переквалификации. Все эти моменты нужно исследовать в диссертации. К тому же это интересное исследование, которое нужно конкретно для повышения эффективности своей профессиональной деятельности или для своей переквалификации. Все эти моменты нужно исследовать в диссертации. К тому же это интересное исследование, которое нужно конкретно для повышения эффективности своей профессиональной деятельности или для своей переквалификации. Все эти momento
ного образования, можно лучше понять и закономерности организации школьного образования. Убежден, что педагогические исследования проблем профессионального образования, в том числе педагогического, могут определить и исследования в сфере общего среднего и даже дошкольного образования.

В связи со сказанным мы не имеем права уходить в сторону от огромной проблемной области исследований, касающихся выявления целей и ценностей, содержания, закономерностей, условий и технологий профессионального образования. Это естественная составная часть проблематики непрерывного образования, очень важная сфера наших исследовательских интересов, поле для защит диссертаций и вообще развития образования.

Последнее. В литературе приводили цифру: 76% преподавателей начального, среднего и высшего звеньев системы профессионального образования не имеют педагогического образования. Так исторически сложилось. Строго говоря, они не имеют юридического права быть преподавателями. Этому способствовала мысль великого русского педагога К.Д. Ушинского, который писал, что в основе педагогического мастерства школьного учителя лежит огромная пирамида знаний, компетенций и опыта. А формула педагогического мастерства преподавателя вуза сводится к выражению: «Знай свой предмет и излагай его ясно». Ну, великие и ошибки совершают великие...

Я глубоко убежден в необходимости проведения фундаментальных и прикладных исследований в сфере профессиональной педагогики, частью которой может быть инженерная педагогика. Нужно только привлекать тех коллег, которые проводят диссертационные исследования в сфере профессионального образования, и обеспечить им возможности для защиты кандидатских и докторских диссертаций.

Из-за неоднозначности формулировки возникают вопросы: что и как проверять при государственной итоговой аттестации? Документа о порядке государственной итоговой аттестации еще нет, но первые дипломы тем, кто обучается в ассистентуре-стажировке, должны вручать уже в этом году, поэтому надеемся его скоро увидеть. Пока это только проект, уже четвертая версия за три года. В первой версии проекта есть и научный доклад по результатам подготовленной научной квалификационной работы, и государственный экзамен, который должен свидетельствовать о готовности к основным, наиболее важным видам деятельности, а результаты выступления с научным докладом предлагаются оценивать по пятибалльной шкале. Но остается еще много вопросов по содержанию и процедуре государственной итоговой аттестации, по критериям оценки исследовательских и педагогических компетенций аспирантов, соответственно их требованиям ФГОС.

У разработчиков основных образовательных программ аспирантуры наблюдается большой разброс мнений, часто диаметрально противоположных, относительно государственного экзамена. Первый вариант: он должен быть приближен к кандидатскому экзамену по специальной дисциплине, абсолютно без педагогической составляющей и служить для проверки исследовательских компетенций аспиранта. Второй вариант: госэкзамен должен включать в себя один вопрос из всех изученных в аспирантуре дисциплин, в том числе и педагогических. Третий вариант: включение в госэкзамен вопросов из наиболее значимых дисциплин (модулей) учебного плана. Четвертый вариант, который реализуется в нашем Тамбовском государственном техническом университете и который отражен в ряде публикаций журнала «Высшее образование в России»: цель государственного экзамена – подтверждение квалификации «Преподаватель-исследователь». У нас есть свое видение того, как должен быть построен государственный экзамен в аспирантуре. Что касается научного доклада, то
очевидно, что он должен служить подтверждением квалификации «Исследователь» и по результатам его защиты ГЭК должна выдать заключение о возможности представления работы в диссертационный совет. Однако и здесь не все однозначно: научным руководителям аспирантов пока не понятно, в чем отличие научно-квалификационной работы на выходе из аспирантуры и диссертации, представляемой в диссертационный совет? Если они не различают, то возникают вопросы этические, возможно, и юридические: почему за одну и ту же научную работу человек сначала получит диплом исследователя, а затем степень кандидата наук? Кроме того, мы рискуем вручить очень мало дипломов о высшем образовании уровня аспирантуры, если будем требовать на выходе готовую диссертационную работу.

Все-таки возможность получить диплом государственного образца по окончании аспирантуры работает в пользу аспирантов, некоторые аспиранты даже переводятся с потерей курса с программ послевузовского образования, чтобы в будущем получить диплом. Хотя во многом я с Василем Савельевичем согласна. Действительно, в настоящее время стартовые профессиональные позиции выпускников аспирантуры и магистратуры практически неразличимы, что делает магистратуру более привлекательной. Конкурс в аспирантуру снижается, несмотря на сокращение контрольных цифр приема. К нам поступают абитуриенты как на бюджетные, так и на договорные места, но в случае отчисления из аспирантуры бюджетников мы рискуем не выполнить государственное задание, поскольку на всех направлениях подготовки, даже на тех, где при поступлении в аспирантуру был конкурс, есть резерв из договорников.

Считаю очень важным в преддверии первых выпусков аспирантов в 2017–2018 годах дальнейшее обсуждение на страницах журнала «Высшее образование в России» содержания и процедуры государственной итоговой аттестации аспирантов.

А.С. Роботова: Второй раз собираюсь принять участие в вашем круглом столе и снова испытываю тревожное чувство: среди «технарей» и представителей инженерной педагогики, наверное, я похожа на беглую ворону. Гуманитарий по образованию и по сущности, все сорок с лишним лет занимаюсь с гуманитариями. Из всех моих учеников лишь двое защитились по специальности 13.00.08. Правда, защищались успешно (доктор и кандидат). Не считаю себя специалистом в обсуждаемых сегодня вопросах инженерной педагогики, многие доводы в пользу её важности и нужности принимаю. И, может быть, мои мысли будут лишены той конструктивности, которая свойственна представителям инженерно-технического образования, но, вспомнив метафору советского времени об «инженерах человеческих душ», решила, что я (педагог) тоже каким-то причастна к «инженерной педагогике», поскольку это тоже педагогика. Что хотелось бы сказать в связи с проводимым круглым столом? Многие вопросы, поднятые сегодня, являются общими и для инженерной, и для гуманитарной...
Высшее образование в России • № 6, 2016

норой педагогики (наверное, это определение вызовет удивление, но другого не нашла — не писать же общая педагогика). Постараюсь выразить свое отношение к этим вопросам в нескольких тезисах.

Обсуждение всех поставленных сегодня вопросов необходимо. И нужны не просто обсуждения, а научные дискуссии широкого масштаба. Думаю, что вопрос о трехуровневом высшем образовании, о научно-педагогических кадрах сегодня при надлежит к актуальным вопросам совершенствования высшего образования, развития педагогики высшей школы. Есть необходимость инициирования новых научных идей в теории и практике высшего образования, в создании новых учебников по педагогике высшей школы. Почему? Несколько лет я читала магистрантам «Педагогику высшей школы» и каждый раз испытывала чувство неловкости: учебники по педагогике высшей школы были в значительной степени повторением школьной педагогики. Правда, язык их в ряде случаев как будто нарочито усложнялся, чтобы уже известное студентам из ранее изученного выглядело более сложно и «научно». Тексты отличались длинотами, наукообразием, отягощением сложными конструкциями. Для доказательности приведу пример — это фрагмент о целях профессионального образования: «Цели профессионального образования выполняют системообразующую функцию в педагогической деятельности. Именно от выбора целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания.»

Виды педагогических целей многообразны. Можно выделить нормативные государственные цели образования, общественные цели, инициативные цели самих преподавателей.

Нормативные государственные цели — это наиболее общие цели, определяющиеся в правительственных документах, в государственных стандартах образования. Параллельно существуют общественные цели — цели различных слоев общества, отражающие их потребности, интересы и запросы по профессиональной подготовке. Например, к особым целям относятся цели работодателя. Эти запросы учитывают педагоги, создавая различные типы специализаций, разные концепции обучения. Инициативные цели — это непосредственные цели, разрабатываемые самими педагогами-практиками и их студентами с учетом типа учебного заведения, профиля специализации и учебного предмета, с учетом уровня развития студентов, подготовленности педагогов. Для более полного и дифференцированного описания целей, а также для обеспечения диагностичности они с самого начала должны формулироваться на языке тех задач, для решения которых необходимы подлежащие усвоению знания, умения, убеждения, эстетические чувства и т.д. Такой операционный способ задания целей требует владения специальной методологией, которая находится сейчас в стадии разработки. Совокупность финальных целей — перечень задач, которые должен уметь решать специалист по завершении обучения, получили название модели (профиля) специалиста. Последнюю фразу выделила курсивом. Ведь сидящим в аудитории будущим специалистам важно знать о финальных целях своего образования. Но об этом ни слова! Одни общие слова! И даже в однородной (филологической) аудитории эти цели для разных групп слушающих неодинаковы: одни цели — у лингвистов, другие — у будущих литературоведов, третьи — у будущих преподавателей русского языка как иностранного. Очевидно, предполагается, что все эти общие слова конкретизируются будущим преподавателем самостоятельно, когда он будет готовиться к занятиям.

Столь же общо описываются типовые профессиональные задачи. Никаких примеров, никакого соотнесения с будущей профессией, с профилем подготовки. В такой
формулировке типовые задачи надо просто заучить. Всё это требует пристального внимания к созданию новых учебников по педагогике высшей школы. Возможно, в них должна быть универсальная часть (о сущности высшего образования) и вариативная, в которой должны быть отражены специфические особенности получаемого профессионального образования. Должны быть учтены особенности педагогических компонентов в деятельности представителей самых разных профессий. И думаю, что, соблюдая преемственность с педагогикой школьной, необходимо существенное обновление многих вопросов педагогики высшей школы.

Ещё одна проблема – это проблема стандартизации деятельности преподавателя высшей школы. О ней сегодня говорилось не так много. Но она очень важна. В Стандарте должны быть представлены трудовые функции тех преподавателей вуза, которые имеют право научного руководства. Это, как правило, доктора наук, профессора, реже – кандидаты наук, доценты. Под номером 3.9 дана характеристика обобщённой трудовой функции профессора: «Преподавание по программам аспирантуры (адъюнктуры), ординатуры, ассистентуры–стажировки и ДПП для лиц, имеющих или получающих соответствующую квалификацию». В перечислении трудовых действий отсутствует чёткое описание научного руководства как особого вида деятельности. Каждый преподаватель вуза, который занимается таковой работой, хорошо понимает, насколько она важна для своих задач, содержанию деятельности, возможным результатам. Такая деятельность имеет строго персонифицированный характер. Собственный опыт написания научных работ, учебных пособий и методических разработок, безусловно, полезен, но он не передаётся механически другому человеку, который стал твоим учеником. У каждого из ученых свой практический опыт, индивидуальная научная подготовка и эрудиция, свой подход к организации работ. И каждый раз перед руководителем встают новые задачи, связанные с индивидуально-психологическими особенностями начинающего исследователя, его способностями вести научное исследование и, наконец, с письменным оформлением исследовательского материала в соответствии со спецификой требуемого научного жанра, как то: статьи, аннотация, публичное выступление, автобиография и, конечно, сама диссертация. Встаёт вопрос о чётком описании трудовых действий научного руководителя, которые не могут ограничиваться чтением рукописи аспиранта, замечаниями и контролем за ходом выполнения работы. Вероятно, сделать подобное описание достаточно трудно. Но это сложнейший элемент образования, связанный с подготовкой кадров высшей квалификации, о котором, к сожалению, пишут сегодня мало. В отдельных вузах принимаются Положения о научном руководителе, однако описанные там обязанности носят весьма поверхностный характер и не отражают внутренней сущности этого сложного вида деятельности. Проблема отчасти поднимается в статьях И.Д. Котлярова, который рассматривает вопросы мотивации деятельности научных руководителей, проблемы его квалификации, недостатки в руководстве аспирантами и выдвигает идею формализации требований к научным руководителям. Разумеется, в реальной работе с магистрантами и аспирантами все требования формализации требуются так же, как и в школьной педагогике. Но здесь они ещё не столь очевидны и не столь актуальны.

1 Котляров И.Д. Проблемы осуществления научного руководства соискателями ученой степени кандидата наук // Университетское управление. 2010. № 4. С. 50–54; Котляров И.Д. Проблемы квалификации научных руководителей // Ученые записки. 2010. № 8(66); Котляров И.Д. Формализация требований к научным руководителям как инструмент повышения качества диссертационных исследований // Педагогическое образование в России. 2011. № 1.
лизовать нельзя, но внести содержательную упорядоченность в эту работу, на мой взгляд, необходимо.

И ещё одна проблема, о которой сегодня столько говорят и пишут. Несколько дней назад в последний (последний ли?) раз просмотрела автореферат своего докторанта. Позади несколько лет трудной совместной работы: споры о теме, проблеме, о возможностях и путях её исследования, о доказательности выдвинутых положений, о соотношении теоретического и эмпирического в работе, о новизне, рисках и пр. Впрочем, трудно перечислить все вопросы, которые мы обсуждали. Казалось бы, работа закончена, и можно с некоторым облегчением вздохнуть. Но вряд ли это состояние будет надолго. Многоступенчатые обсуждения текста, вопросы, вопросы, вопросы, на которые иногда бывает трудно ответить или просто невозможно. Почему? Тема сложна, и каждый читатель постарается увидеть её с позиции интересующей его проблематики. Работа гуманитарного характера, что уже предполагает неоднозначное отношение читателей к рассматриваемым в ней вопросам, поскольку гуманитарные проблемы трудно поддаются категоризации и формализации; в них немало неочевидного и изменчивого.

Думаю также, что каждый научный руководитель сегодня испытывает тревожные чувства, готовя своего диссертанта к защите. Сайт ВАКа постоянно обновляется новыми сведениями о снятии диссертаций с защиты, о лишении степеней, об отмене решений, принятых диссертационными советами. Зловещими выглядят указания на некорректное заимствование, сделанные соискателями учёных степеней. Репутационная характеристика руководителя зачастую может быть подпорчена недобросовестной работой ученика. В целом заметно снижается количество исследований докторского уровня. И хочется разобраться, почему всё так происходит? Можно ли что-то изменить в лучшую сторону? Можно ли опереться на традиции научного руководства, которые, быть может, теперь утрачены? Можно ли усилить внимание к психологическим аспектам научного руководства? К организации работы с аспирантами? Как раскрыть специфику работы с магистрантами и аспирантами и найти положительный опыт? Думаю, что эта огромной важности проблема требует внимания научного сообщества, коллективного обсуждения, с привлечением внимания к организационным, психологическим, педагогическим и собственно научным аспектам. Меня все эти тревожные вопросы побудили обратиться к воспоминаниям учёных, руководивших аспирантами в далёкое от нас время, к воспоминаниям тех, кто был аспирантом сам. Нашла интересные факты о руководстве Н.И. Вавилова, М.М. Бахтина, Н.Н. Боголюбова и др. Но это уже другая историко-педагогическая тема.

И ещё очень тревожит проблема речевой культуры магистрантов и аспирантов. Но это тоже специальная тема, о которой мимоходом не скажешь. Кстати, жёсткость формата автореферата не лучшим образом влияет на стилистику научного изложения — отсюда столько общих мест в произведениях этого жанра. Изумляют и названия — подчас вычурные, несуразные. Но это во многом зависит от руководителя.

Встаёт также вопрос о том, нужно ли готовить будущего вузовского преподавателя к такой специфической деятельности, как научное руководство магистрантов и аспирантов? Я вспоминаю свой первый опыт руководства… Руководить так, как мною руководила Г.И. Щукина (член-корр. АПН СССР), я не могла, потому что чужой опыт заимствовать практически невозможно. И аспирантка моя по характеристике была непростой: учительница, с упорством отстаивающая каждое своё положение, с трудом соглашающаяся с моими доводами и замечаниями. В имеющихся учебниках педагогики высшей школы не было
ничего о работе с аспирантами. Да ведь и аспирантура не рассматривалась как уровень высшего образования. Позднее вышли книги А.М. Новикова, в одной из которых он пишет: «Необходимо сразу оговорить, что руководство диссертантами требует много времени и сил. Пожалуй, это самая тяжелая и напряженная умственная работа ученого-педагога. Если я читаю лекцию или провожу урок, практическое занятие и т.п., то я предварительно готовлюсь и относительно четко представляю, о чем будет идти речь (хотя, конечно, подчас бывают какие-то сбои, и тут начинаешь импровизировать). Но в целом ситуация стабильная. Работа же с диссертантом — это всегда неожиданные ситуации, надо с ходу включаться, импровизировать, следить не только за своими мыслями, но и за ходом мысли диссертанта с ее зачастую очень неожиданными поворотами» (Я — педагог. М., 2011. С. 105–106). Однако сколь бы много мы ни писали о трудностях научного руководства, все тонкие грани и стороны этого процесса передать другому трудно. И всё-таки делать это надо. Позитивный опыт этой деятельности нужно по крупицам извлекать из воспоминаний ученых, из рассказов бывших аспирантов, из сообщений аспирантов и руководителей. Нужно создавать специальный раздел научного и практического знания, посвященный работе с аспирантами. Этот раздел должен войти в педагогику высшей школы. Может быть, там должны быть отдельные главы: «Работа аспиранта», «Работа научного руководителя» и «Совместная деятельность аспиранта с руководителем» (названия условные). При этом работа должна быть описана содержательно, а не формально, как это видится в различных положениях об аспирантуре. Хотелось сказать ещё много, но… остановлюсь.

М.Б. Сапунов: Надежда Владимировна. Пожалуйста.

Н.В. Шестак: Давайте вернемся к главной теме нашего круглого стола. Мы ведь начали разговор о подготовке научно-педагогических кадров, о профессиональной педагогике, отраслевой педагогике. На эту тему уже прозвучало много хороших мыслей, и мы все пришли к единому мнению, что в нашей стране на первом месте в теоретическом аспекте стоит школьная педагогика. И содержанием основной педагогической специальности 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования» является исследование проблем методологии педагогики, теории педагогики, истории педагогики и образования, педагогической антропологии, этнопедагогики, сравнительной педагогики и педагогического прогнозирования. Здесь я делаю акцент на словах «теория» и «история». Однако педагогика — наука прикладная, и ее основная задача — решать проблемы общества, проблемы образования, формирования личности, подготовки кадров в соответствии с логикой эволюции культурных, нравственных и других ценностей.

Что же требуется нашему обществу на данный момент? В новом законе «Об образовании в РФ» используются понятия «профессиональное образование», «професси-
ональное обучение», «направленность образо-
разования». Одним из главных требований
современного общества к системе образо-
вания является подготовка компетентного
специалиста, способного решать професси-
ональные задачи. Профессиональное обуче-
ние человека получает по окончании
общего образования. И если есть педагоги-
ка школьная, то, соответственно, должна
быть и педагогика высшей школы. Однако
подготовка специалистов, например инже-
неров и врачей, требует разных подходов,
средств и методов обучения. И мы начинаем
говорить о профессиональной педагогике
в рамках педагогики высшей школы. Професси-
ональная педагогика изучает закономерности
специальной подготовки людей к определенным видам деятельнос-
ти (педагогической, инженерной, военной,
юридической и др.). Профессиональная
педагогика обосновывает закономерности
и принципы учебного процесса, разрабаты-
вает технологии формирования личности,
ориентированной на конкретную професси-
ональную сферу деятельности. Ее суть
заключается в исследовании процессов,
являющихся причиной возникновения про-
blemных ситуаций в конкретном образова-
тельном процессе, и поиске решений этих
проблем в рамках определенного предмет-
ного содержательного поля.

Объектом профессиональной педагогики является педагогическая система подго-
товки отраслевых кадров, а предметом —
проектирование и реализация содержания профессионального образования, форм
организации, методов и средств обучения. Отличительными особенностями, напри-
мер, инженерной педагогики являются ак-
цент на инженерном творчестве, формиро-
вание креативности, установки на поиск
новых идей и их реализацию, на внедрение
инновационных методов профессиональ-
ной деятельности. Для инженерной педа-
гогики характерна интеграция с техничес-
кими науками, и отсюда масштабность и
разнообразие научных исследований, ори-
ентированных на многочисленные варианты инженерной профессии. Сегодня это
было очень хорошо показано в докладах.

Военная педагогика направлена на вос-
питание, обучение и подготовку военно-
служащих и воинских коллективов к про-
фессиональной деятельности, связанной с
решением ответственных задач, требую-
щих высоких морально-психологических
качеств, готовности и способности к успеш-
ному ведению боевых действий, военной
службе, в том числе с риском для жизни и
здоровья.

Медицинская педагогика исследует,
выявляет закономерности, разрабатывает
принципы, методы, формы обучения и вос-
питания медицинского работника, труда ко-
торого принадлежит к числу наиболее от-
ветственных видов профессиональной дея-
тельности человека. Понятие профессиональ-
изма в медицине охватывает знания,
умения, принципы и правила поведения,
предполагает наличие устойчивых мотивов
к самообучению и поддержанию должного
профессионального уровня, глубокое
владение информацией, формирование вы-
соких этических стандартов и соответствую-
щих поведенческих установок, умения
решать этические проблемы, а также вклю-
чает такие личностные качества, как культура,
честность, стремление помогать другим,
tolerантность и др.

Таким образом, если говорить о том,
какова функция профессиональной педаго-
гики в современном контексте, то это
прежде всего реализация компетентностно-
го подхода в высшем образовании через
выявление профессиональных задач, формиро-
вание профессиональной компетентности
в процессе обучения.

Еще одна проблема — оценка достиже-
ния компетенций. Например, в ФГОС ВО
по направлениям ординатуры требуется
оценить уровень достижения ординатором
как профессиональных, так и универсаль-
ных компетенций, таких как способности
к абстрактному мышлению, анализу, син-
тезу и готовность управлять коллективом, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия. Это трудная задача, требующая специальных педагогических и психологических исследований. Поэтому вопрос о правомерности существования профессиональной педагогики как науки в принципе даже не может ставиться. Здесь нечего обсуждать, она категорически необходима! И развитие профессиональной педагогики прежде всего осуществляется в рамках специальности 13.00.08 — «Теория и методика профессионального образования». Что еще говорит о необходимости профессиональной педагогики? В программах аспирантуры стоит дисциплина «Педагогика и психология высшей школы», а эта педагогика должна быть только профессиональной.

Возвращаясь к вопросам подготовки научно-педагогических кадров, следует отметить, что диссертационные исследования, посвященные теории и методике профессионального образования, вносят большой вклад в формирование преподавателей и ученых, работающих в вузах. Выше звучало, что некоторые диссертационные советы по этой специальности себя дискредитировали. Но это уже другая проблема. Видимо, что-то недоработано, низкий уровень требованности, не всегда четко формулируются установки, регламентирующие вопросы допуска диссертаций к рассмотрению. Во многом это можно объяснить относительной молодостью самой специальности и отсутствием необходимого опыта работы советов. Может быть, здесь следует обратиться к европейским регламентам организации защиты диссертаций.

На данный момент и в наших подходах к организации обучения в аспирантуре (подготовка научно-педагогических кадров) произошли большие изменения. По окончании аспирантуры проводится государственная итоговая аттестация (ГИА), которая включает сдачу государственного экзамена и представление научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации). Предполагается, что госэкзамен — это экзамен по специальности, так как выпускник осваивает программу подготовки по определенному направлению. В случае успешной ГИА аспирант получает диплом о присвоении квалификации «Исследователь. Преподаватель — исследователь». Следуя логике, если в дипломе написано «Преподаватель», то должен быть экзамен и по педагогике. Диплом выдает образовательная организация, что, безусловно, поднимает престиж университета. Но это не диплом кандидата наук.

И последнее. Меня затронул разговор о профессорско-преподавательском составе. Было сказано, что упал престиж работы преподавателя. Да, мы вынуждены с этим согласиться. В нашем обществе сложная обстановка, упал престиж инженерного труда, проблемы в науке, но, наверное, постепенно все как-то нормализуется. Но в том, что падает престиж преподавательского дела, частично виноваты мы сами. Появились новые требования к деятельности преподавателя. Это и абсолютно новый формат учебно-методической работы, и новые показатели научной деятельности. От нас требуют высокий индекс Хирша, публикации в Scopus и др. Нам не нравится индекс Хирша, мы его критикуем, но другого нет, и он как-то работает. И если мы не принимаем заданные условия, если у нас Хирш менее 3, если мы печатаем свои статьи в изданиях с низким импакт-фактором, то не надо обижаться! На то и дан нам интеллект, чтобы приспосабливаться к любым обстоятельствам, то есть писать статьи, которые будут интересны научной общественности и которые будут цитировать. А если преподаватель мало занимается наукой, то, может быть, он написал большое количество новых учебно-методических материалов, разработал электронные образовательные ресурсы? А если этого...
ничего нет, то чего же мы хотим? Мы продолжаем читать лекции в огромном объёме, а это уже не актуально, старо и не очень уважительно по отношению к студенту, который заявляет, что все, что он услышал на лекции, он мог бы за полчаса найти в Интернете. Наверное, надо объективно оценить, что и как делает профессорско-преподавательский состав, чем отчитывается кафедра и каковы итоги. А это все в наших руках.

Продолжение следует.

TEACHING STAFF TRAINING, HIGHER SCHOOL PEDAGOGY, AND ENGINEERING PEDAGOGY: ROUND TABLE DISCUSSION

Abstract. The 6th annual International and regional IGIP conference and a methodological seminar of the State Technical University – MADI took place on March 18, 2016. Within the framework of the conference the journal Vyshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia] has conducted a workshop. Area of discussion – “Teaching Staff Training, Higher School Pedagogy, and Engineering Pedagogy”. The participants were the members of the Editorial Board and the experts in teaching personnel training and in professional pedagogy. There are presented the participants’ reports on the panel discussion.

Keywords: professional pedagogy, higher education pedagogy, engineering pedagogy, faculty training, postgraduate training, professional development, panel discussion

Дорогая Зоя Сергеевна!

Участники круглого стола, все мировое сообщество инженеров-педагогов поздравляют Вас с замечательным юбилеем!

Желаем Вам крепкого здоровья, новых творческих достижений, неиссякаемой энергии, благополучия во всем!

© М. Е. Иванов
НА ПЕРЕКРЕСТКЕ МНЕНИЙ

РОССИЙСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ И ЕЕ ПРЕВРАЩЕННЫЕ ФОРМЫ

ТХАГАПСОЕВ Хажисмель Гисович – д-р филос. наук, профессор, Кабардино-Балкарский государственный университет. E-mail: gapsara@rambler.ru
САПУНОВ Михаил Борисович – канд. филос. наук, доцент, гл. редактор журнала «Высшее образование в России». E-mail: mbsapunov@mail.ru

Аннотация. Стратегии образования, практикуемые в современной России, анализируются в плане их адекватности действительности и актуальным потребностям общества. Отмечается, что образовательная реальность, возникающая в ходе модернизации, в определенных условиях принимает превращенные формы. Ориентация образовательной политики на них обрекает реформы на безуспешность. Ставится вопрос о необходимости системной корректировки стратегии государства в сфере образования с учетом мировых вызовов, а также назревших потребностей развития российского общества.

Ключевые слова: модернизация образования, стратегия развития образования, вызовы образованию, Болонский процесс, компетентностный подход в образовании, стандартизация в образовании, бюрократизация, превращенные формы


Уже почти тридцать лет система образования в нашей стране остается объектом настоящих реформ, модернизаций и инноваций, с публично заявленными целями и задачами которых трудно не согласиться. В самом деле, можем ли мы в условиях интенсивной глобализации мира обойтись без академической мобильности и международного признания наших академических квалификаций? Едва ли. Значит, необходи́мо следовать Болонскому процессу, его идее, принципам и технологиям. Возможно ли, будучи в пространстве формирующегося общества знаний, где наряду с природными, трудовыми и финансовыми ресурсами в качестве предмета экономики выступают знания и способы их товарной «утилиза́ции», обойтись без такого спосо́ба организации образования, который мо́жет обеспечить «фракционирование», «до́зирование» и «пакетирование» знаний для их последующей «технологической инстру́ментализации», т.е. без компетентностно ориентированного образования? Понятно, что нет. А компетентностный подход, в свою очередь, требует опоры на стандарты образования, поскольку в них нуждается любой рынок, включая рынок образовательных услуг. Дальше – больше: нужно ли нашим университетам быть конкурентоспособными на мировой арене, занимать престижные позиции в соответствующих «топ-списках»? Хотелось бы. А коль скоро так, надо соответствовать международным образцам вузовской деятельности и критериям ее качества, в том числе принятым в мире наукометрическим измерителям. Все перечисленное, а еще: развитие информационных технологий и электронного обу́чения, укрепление вузов и оптимизация системы высшего образования в свете интернационального опыта — и составляют предмет нынешних реформ и модерниза́ций.
Между тем в профессиональной научно-педагогической среде и в российском обществе в целом незыблемо бытует (а в последнее время массово крепнет) убеждение, что качество образования в стране неуклонно снижается, а проводимые реформы неэффективны, не дают желаемых результатов. Более того, критика положения дел в образовании вновь обретает такую остроту, что имела место разве что в конце 1980—начале 1990-х гг. Так, утверждается, что образование в России заходит в бюрократический тупик [1], что оно в очередной раз стало жертвой авторитаризма и уже на грани катастрофы [2]. Дело доходит до того, что неудачи реформ образования увязываются с якобы присущей России цивилизационной особенностью – никогда не доводить реформы до завершения и вечно существовать в режиме «качелей» между реформами и контрреформами [3]. Фактически это ставит под сомнение не только государственные усилия последних десятилетий, но и саму возможность развивать образование в стране на основе механизмов реформирования.

Конечно, эти утверждения не лишены преувеличений, однако налицо недовольство реформами, которые, подчеркнем еще раз, актуальны по всем меркам.

Как такое возможно? Вот здесь, на наш взгляд, уместно обратиться к изрядно подзабытой идее Маркса о «превращенных формах» социальной реальности, получившей новую интерпретацию в работах М.К. Мамардашвили [4]. В них «превращенная форма» понимается в предельно широком смысле – как способ воспроизводства сложной социальной системы на основе единства ее содержания и формы. «Превращенная форма» в этом контексте понимается как продукт преобразований, трансформаций, инверсий внутренних связей и отношений некого сущностного аспекта, элемента, феномена, который продолжает «оставаться за» формой, будучи уже чемто иным. Так что в «превращенной форме» имманентное (органичное, легитимное, изначальное) содержание формы подменяется этими «иными», которые становятся на место имманентного. А дальше — больше: превращенная форма начинает играть самостоятельную роль в политике, экономике, культуре, образовании, выступая как их явленные, «реальные» модусы. Самая известная иллюстрация к феномену «превращенной формы» — товарный фетишизм, когда на место объективной (калькулируемой, верифицируемой) сущности «стоимость» становится ее превращенная, субъективная, всегда открытая в своих границах, а по сути произвольная «цена», которая и выдает себя на миру за стоимость, со всеми вытекающими последствиями.

В социальной реальности (особенно в политике) превращенные формы, как показывает анализ, довольно распространены, и их возникновение связано с подменой смыслов политического процесса и политических действий символами и знаками: идеологическими догмами, утопическими лозунгами, ритуальной риторикой, «иконизацией лидера» и поклонением ему [5]. Что касается управления, превращенные формы всегда подстегивают там, где цели и методы управления несоразмерны, не соответствуют друг другу или же сложность объекта управления не учтена в должной мере. Так что любая несогласованность, диспропорция, просчет в управленческой деятельности чреваты появлением ущербного результата. Коснемся сюжетов из нашей жизни.

В этом плане характерна «история с ЕГЭ». В качестве механизма равного доступа к высшему образованию единый государственный экзамен, бесспорно, важен и ценен уже потому, что является собой форму социальной справедливости и значимый аспект социальной политики. Можно понять и желание наших стратегов образования поставить такое «большое дело» на рельсы современных информационных технологий.
Но, как выяснилось, главное в школьном образовании — его направленность на развитие мышления, культуры устной и письменной речи — невозможно адекватно выразить во внешне эффектных технологиях тестирования, что обрекло ЕГЭ на несоответствие целей и средств, т.е. на судьбу «превращенной формы». Скандалы, очевидно, этой ситуации привели к тому, что именно всероссийская полемика вокруг ЕГЭ стала моделью постановки «гамлетовского» вопроса в отношении реформ отечественного образования: в какой мере и сколь адекватно они отражают реальности образования и потребности общества? Ведь время показало, что ЕГЭ на основе тестирования просто разрушает целостность школьных знаний, сводя их к клиповым формам сознания, что стало новой «причной во языческом». Теперь, кажется, в школу возвращается сочинение, КИМы обретают гибкость и многообразие, намечаются пути легитимации творчества и талантливости учащегося. Дай Бог, все так и получится, и ЕГЭ будет избавлен от «превращенности».

Между тем события в сфере образования развиваются так, что невольно задаешься вопросом: не повторяются ли невыученные уроки истории ЕГЭ и с компетентностным подходом? Актуальность компетентностного образования очевидна: современное крайне сложное и динамичное общество предъявляет к знаниям, деятельностной и поведенческой стратегии (компетенциям) человека целый ряд конкретных требований. В этом плане показательно, что европейские страны превратили проблематику компетенций и компетентности в предмет публичной политики, формулируя и декларируя востребованные в обществе компетенции на уровне политических решений. Вот главные из них:

- обладать широкими коммуникативными компетенциями;
- уметь строить свою жизнь и деятельность в современной информационной среде, осознавать и учитывать ее плюсы и минусы, владеть информационными и массмедийными технологиями;
- обладать способностью и умением учиться на протяжении всей жизни [6].

Понятно, что спектр компетенций, относимых с профессиональной подготовкой, не исчерпывается указанным перечем — их гораздо больше. И здесь Россия не может позволить себе отставания. Но что вызывает опасения? Прежде всего — то обстоятельство, что научно-теоретическое обеспечение, которое проливало бы свет на социально-онтологическую сущность компетенции и компетентности, пока критически отстает от форсируемых административно темпов строительства компетентностного образования [7]. Увы, так и остаются непроясненными ключевые вопросы, а именно:

- на основе каких наборов (сочетаний, комбинаций) компетенций можно сформировать ту или иную профессиональную идентичность, форму и тип социальности человека;
- какие критерии могут быть приняты за основу для создания общей системной типологии компетенций (компетентностей) в сфере профессионального образования;
- каковы общие принципы создания (конструирования) модели образования на основе компетенций?

Поскольку эти вопросы остаются без ответа, «развитие» компетентностного образования сводится к изобретению всевозможных компетенций и их продавливанию в образовательную практику под напором иллюзий, будто компетентностный подход является педагогическим открытием, гарантирующим качество образования, выход на его вершины[8]. Дело порой доходит до абсурда. Например, изобретена такая страндная компетенция, как «способность
принимать участие» (в чем-либо), а число компетенций, адресуемых близким профилям подготовки, может различаться кратно. Так, направление «Мехатроника и робототехника» обходится пятью профкомпетенциями, в то время как «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» предписано 74! Неужто компетентностная структура родственных машиностроительных профессий инженера так сильно разнится? Разумеется, нет. Приведенный пример лишь иллюстрирует масштаб отставания теоретического обеспечения компетентностного подхода от темпов его «внедрения», что обрекает данный проект на бытие в «превращенных формах». Примеров тому много. Так, в продвигаемой концепции не учтывается, что компетентность имеет деятельностную природу, а значит, она ситуативна в своих проявлениях, как и любое действие в конкретных ситуациях (штатных, нештатных, форс-мажорных), требуя таким образом выявления и учета нюансов этой ситуационной структуры [9]. Между тем в наших образовательных стратегиях такой вопрос вообще не ставится. В итоге получается так: мы задаемся целью реализовать обезличивающее и размывающее воздействие безграничной массы накопленного научного знания за счет точности и прицельности профиля подготовки кадров, складывая его из филиграннных кирпичиков компетенций, компетентностей. Вроде бы все замечательно. Но в своих реальных действиях мы оперируем кирпичами, неведомо «как и из чего сотворенные». Так в очередной раз в наших реформах складывается ситуация несоответствия (диссонанса) целей и средств, что неминуемо аукется превращенным формам. Они, увы, уже появились, если учитывать масштабы распространенности компетенций типа «умение принимать участие...», которые для ряда профилей составляют 35% от их общего числа, или таких компетенций, как «способность к абстрактному мышлению, к анализу и синтезу», выдаваемых за «общекультурные». Что тут сказать?

Во-первых, способности к абстрагированию, анализу и синтезу, как известно, являются общелогическими формами, которыми должен владеть любой психически здоровый человек независимо от уровня и профиля образования. Во-вторых, если учитывать, что культура — это крайне сложная и целостная система всех исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности, обеспечивающих воспроизводство и изменение социального бытия во всех его основных проявлениях» [10], очевидна невозможность и бессмысленность «общекультурных компетенций». Иное дело — общепрофессиональная компетенция (ОПК), ее появление — это серьезный шаг в развитии компетентностного подхода в образовании. Очевидно также, что ОПК должны быть соотнесены прежде всего с научным познанием (единственной общей основой всех родов и профилей подготовки), а именно — со способами выработки, организации и построения научного знания и его технологизации в современных условиях, включая междисциплинарный подход, методы моделей-2, конвергентные технологии. Но, увы, щедро заявленные в ФГОСах ОПК не проникнуты этими идеями, оставаясь на уровне далеко не авангардных идей «моделирования» и «информационных технологий».

Здесь впору вновь вернуться к методологическому смыслу «превращенной формы». Он принципиально важен тем, что меняет угол зрения на ситуацию в образовании, на причины и истоки неэффективности реформ. Дело вовсе не в том, что власти и чиновники «чего-то не знают, не понимают или делают не так», хотя порой бывает и такое. Все гораздо сложнее: превращенные формы чаще всего порождаются причинами и обстоятельствами объективного характера, которые не подвластны чиновнику.
Пример – «житие» Болонского процесса в нашей стране, где университеты вовсе не являются автономными корпорациями, а высшее образование управляется государством централизованно. Вот и пришлось Болонский процесс внедрять (имплантировать!) принуждающей силой закона, а не путем демократического выбора образовательного сообщества, что идет вразрез с его сутью и духом. К этому надо добавить, что у нас болонская «оргсхема» сосуществует с приснопамятной курсовой и классно-урочной системой, усугубляя меру ее превращенности. Можно ли в этом винить высокое начальство? Скорее, надо ему почувствовать, ведь оно вынуждено действовать в заданных обстоятельствах, пытаясь в рамках отечественных традиций управления обеспечить российскому студенту и специалисту академическую мобильность, что так важно в условиях интенсивной глобализации мира. Между тем вопрос о признании наших академических квалификаций за рубежом так и остается открытым. При этом мы почему-то перевели на принципы Болонского процесса подготовку специалистов даже в таких направлениях, где успехи и лидерство российского образования общеизвестны (математика, искусство, ракетостроение) [11]. Увы, такова дань превращенным формам политики и управления.

Но даже при этих издержках мы не можем быть вне общенародного образовательного пространства, его трендов, поскольку трудно рассчитывать на успех Росси в глобальном мире (с его правилами, стандартами, регламентами), если наши ведущие вузы не будут востребованы в мировом сообществе. Уже сейчас, будучи представленными в глобальной образовательной системе, наши вузы и профильные научные центры могут быть успешно интегрированы в международные научные кластеры и сети, что обеспечивает их международную репутацию и возможности для сотрудничества.

На перекрестке мнений
Закон Гудхарта замечателен тем, что подвластные ему феномены проходят три стадии в своем генезисе: появление социальной инновации; признание значимости ее полезного потенциала (коммуникативного, мобилизационного) и постановка ее на контроль; и, наконец, постепенная инверсия инновации в фетиш, «в превращенную форму». Однако далеко не все превращенные формы демонстрируют столь четкую стадийность в генезисе, да и появляются (возникают) они под влиянием самых различных факторов, в том числе и вследствие субъективно предвзятого отношения социума к управленческим действиям. Это видно на примерах так называемой «бюрократизации образования».

Дело в том, что за бюрократизацией, как показывает анализ, зачастую выдается всего лишь формализация параметров вузовского процесса и управления им, в частности разработка стандартов, регламентов, норм, критериев и инструментов рейтинговой оценки и т.д. Однако формализация, хотя она и окрашена в обыденном сознании русскоязычного человека в негативные тона, по существу, является одним из важнейших принципов (наряду с принципами научности, системности, гибкости, централизации) рационализации управления и по- вышения его эффективности, а главное — обеспечения объективности и прозрачности процессов управления и контроля. Именно говоря, подобная формализация в управлении просто необходима, и весь цивилизованный мир это прекрасно осознает.

Понятно, что формализация вузовских процессов носит рутинный, трудоемкий и далеко не всегда творческий характер. Поэтому вряд ли можно согласиться с тем, что за бюрократизм и «бумажный-файловый вал» зачастую выдается работа по модернизации структуры, логики и содержания образования в рабочих программах курсов и дисциплин по мере перехода к новым поколениям ФГОС. О каком бюрократизме здесь можно говорить, когда постоянная работа над качеством рабочих программ является самой действенной формой работы преподавателя «над собой»? И, наконец, когда речь идет о бюрократизме, надо различать идеологизированный (намеренно угнетающий) бюрократизм запретов, цензуры, ограничений мысли действий, что нам хорошо известно по прошлой истории, и сегодняшний рутинно-управленческий формализм. Этот «виртуальный бюрократизм» практически не затрагивает реальной демократии («демократии на рабочем месте»), которая более всего зависит от культуры и профессионализма низового и среднего звена управления — кафедры, факультета, вуза, а не от высшего топ-менеджмента российского образования.

Разумеется, все это не означает, что бюрократизма в сфере образования вовсе нет. Увы, он есть, и его источником являются прежде всего ФГОСы, а точнее — отставание их логики и ориентиров от времени и потребностей развития образования. О чем идет речь?

Для преодоления хаоса, царившего в сфере высшей школы в 90-е годы, были уместны (и необходимы) инструменты прямого воздействия на вузовский процесс с помощью запретительных и ограничительных стандартов. Но ситуация с тех пор изменилась радикально: от высшей школы ныне требуется динамизм в развитии и адекватный ответ на вызовы времени. А значит, теперь уместны лишь стандарты мотивирующего, рамочного плана, задающие круг предельно укрупненных типов компетенций, оставляющие за вузом право детализировать их по своему усмотрению. При такой логике стандарта меняется и смысл компетентностного подхода. Он перестает быть механизмом тотальной унификации (т.е. консервации образования, ограничения его развития), получая шансы стать инструментом вариативного моделирования подготовки специалиста с учетом средовых (культурных, экономических, технологических) факторов, вызовов времени и мес-
та, пожеланий и запросов заказчика. Ведь оседлать тренды и векторы прогресса в современном мире возможно разве что на основе высокого интеллекта, свободы и творчества, но не под давлением детализированных стандартов, компетенций и счетоводческих придирок контролеров, подталкивающих в пространство угнетающего бюрократизма.

Возможно, кто-то усмотрит в изложенных суждениях апологию политики Минобрнауки. И напрасно. Скажем прямо: это замечательное ведомство, его «концептуальный утопизм» и склонность к эффективным методам (что подается как «креатив»), частенько оказывается виновником появления превращенных форм бытия науки и образования в современной России. Например, чего стоит развитие отечественной высшей школы заменой каждого десятого российского профессора на иностранного? Остаемся в стороне вопросы «обывательского плана», и все же:

будет ли гарантирована безопасность заметных иностранцев на Юге нашей страны, в Дагестане и Чечне, например?

Никогда не думал я и в данном случае главного: за броской идеей «оседлать прогресс с опорой на заемного профессора» стоит обветшала концепция «догоняющей модернизации». Она, как уже не раз продемонстрировано и в теории, и на практике, порождает лишь «копирование уходящего дня» и пребывание в позиции «вечного догоняющего» [14]. В очередной раз мы сталкиваемся здесь (разве что в более тонкой форме) с явным несоответствием целей и средств, что неминуемо чревато превращением формами результата. Однако не поискать ли нам «локомобили прогресса» сначала у себя дома, скажем, создав эффективную систему повышения квалификации преподавателя на базе наиболее продвинутых вузов страны: МГУ им. Ломоносова, СПбГУ, МГТУ им. Н.Э. Баумана, Физтех, МЭИ, ГУ ВШЭ, а также академических институтов РАН и др.? Так и было в те времена, когда мир признавал наше лидерство в сфере образования и науки. Ведь, как известно, переосмысление прошлого опыта еще один из универсальных механизмов развития.

Или вот – другой пример. Обильным источником превращенных форм бытия образования в стране стала концепция «образование – вне политики, и ему надлежит быть сферой услуг», насаждавшаяся годами. Правда, мы теперь спохватились, и новым законом образование трактуется как общественное благо. Но что это изменило и изменит ли уже? Коммерциализация образования как была запредельной, так и остается. А главное – в стране уже сложился и превосходно себя чувствует тип ректора (директора), который без особого труда трансформирует государственный вуз (колледж, школу) в частный бизнес, приносящий ему и его ближайшим сподвижникам миллионные доходы на общем унизительном фоне зарплат преподавателя. Вот эта «превращенная форма» организации образования и есть один из ключевых факторов недоверия социума к реформам в образовании и острого недовольства педагогами.

Между тем в европейской публичной мысли от Платона до Фуко образование всегда рассматривалось не иначе как инструмент и объект политики, политического регулирования. Может быть, теперь что-то изменилось? Оказывается, нет. Недавно в
Роттердаме вышел сборник статей с «говорящим» названием «Образование и политическое бытие. Новые теоретические артикуляции». Идеи издания в изложении его редактора таковы: «Взаимосвязь между стратегиями образования и политическими теориями пока еще не оценена в должной мере»; «образование всегда является частью масштабных политических проектов, а значит — вовлечено в осуществление власти»; «образование и сегодня остается одним из значимых аспектов неолиберальной политической повестки дня... поскольку оно выступает в режиме рассеянной власти и даже в форме правительственного менталитета» [15]. Все предельно ясно: образование как было, так и остается объектом и инструментом политической практики. Более того, в современной политической философии широко разделяется мысль, что каждая модель демократии требует обоснования и опоры в соответствующих стратегиях образования [16]. Это напрямую относится к России, которая, как бы к этому ни относиться, не следует общей колее либерализма, а ищет некую парадигму национальной демократии.

Роль образования как инструмента политики особенно велика в современной ситуации. Россия сегодня является собой сложное переплетение этносов, исторических эпох и культур различных типов и идентичностей, а в итоге — веер противоречивых, разнонаправленных трендов социально-экономического и культурного развития. Добавим, что разрывы в уровнях экономического и культурного развития российских регионов, увы, возрастают год от года, создавая угрозы политической стабильности и историческим перспективам [17]. Впрочем, те геополитические стратегии, которые втягивают нашу страну в информационные, санкционные и гибридные войны, не делают особых секретов из того, что они усматривают шанс на развал России именно в ее неоднородности. Дело доходит до призывов и требований отделить тот или иной регион от России — в силу его «инаковос- ти».

Ко всему этому следует добавить, что 1990-е гг. породили явно неблагоприятную для развития страны социолингвистическую ситуацию, а именно резкое падение уровня владения русским языком в национальных регионах, что обрекает образование в этих регионах на опасную деградацию [18]. Проблема в том, что уже много лет наблюдается явная диспропорция управленческого внимания Минобрнауки к разным направлениям и аспектам развития образования в стране. При этом фокус сосредоточен на внешних вызовах (как не отстать от мировых трендов и достижений) и общих вопросах развития (Болонском процессе, ЕГЭ, компетенциях, стандартах и пр.) В итоге у нас на протяжении десятилетий отсутствуют такие стратегии и механизмы развития образования, как:

- эффективная государственная языковая политика, которая базируется не на «пожеланиях сверху» и «усмотрениях снизу» (что сегодня имеет место), а на выверенной системе мирового опыта и психолого-педагогических принципов, способных обеспечить высокую культуру владения русским языком на всей территории России, в том числе с опорой на билингвизм;
- культурологическая политика, исключающая превращение региональной этногении, истории и филологии в «прикладную теорию» национализма, экстремизма и межэтнических конфликтов и ориентированная на культурную консолидацию российских этносов, на формирование идентичности россиянина;
- практика единства системы государственной аттестации учреждений, кадров и системы переподготовки и повышения квалификации вузовского педагогического корпуса.

Излишне объяснять степень «превращенности образования», особенно в национальных регионах, вследствие нерешенности указанных проблем. Что касается ре-
гиональных вузов, призванных в первую очередь решать эти проблемы совместно с Минобрнауки, они (или большинство из них) фактически выпали из рамок отечественной стратегии развития образования и бытуют в явно превращенном модуле «имитации развития», что, заметим, также подпитывает недовольство реформами значительной части российского научно-педагогического сообщества [19].

Если учитывать эти обстоятельства, данно пора дополнить существующую иерархию вузов страны (общенациональные, федеральные, исследовательские) системой «ведущих региональных вузов», чтобы в каждой области (республике, крае) хотя бы один вуз располагал ресурсной базой и технологиями современного университетского процесса и мог выступать как центр развития региона. Тем более что продвигаемая сверху идея создания так называемых «опорных вузов в регионах» путем объединения однопрофильных учебных заведений, будучи лишь разновидностью «оптимизации сети», не решает и не может решить данную проблему (ведь только в 11 из 85 регионов РФ существуют эти самые однопрофильные вузы).

И в заключение. Наше образование за последние десятилетия развивалось в сложных условиях постсоветских перемен, нарастающей глобализации мира и противоречий между отечественной государственной политикой – от академических свобод «без берегов» (разрешено все, что не запрещено) до вынужденного унификации образовательного пространства и всевозможных локальных и региональных инициатив. Эти процессы приводили к формированию множества проблем, которые требовали вмешательства в образовательные процессы как на федеральном, так и на региональном уровнях. Однако, несмотря на все эти проблемы, образование продолжало развиваться, и его роль в содействии экономическому и социальному развитию страны неуклонно возрастает.

Литература
1. Красинская Л.Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация… Что ожидает высшую школу завтра?//Высшее образование в России. 2016. №3. С. 73–81.
2. Адамский А.И. Пагубная самонадеянность // Новая газета. 2015, 9 ноября (вып. 123).
3. Миронов В.В. Проблемы реформирования российского образования // Метафизика. 2014. № 4(14). С. 52–60
Abstract. Education strategies practiced in modern Russia are analyzed in terms of their validity and adequacy to the present day realities. We argue that the educational reality constructed in the course of reforming sometimes takes the converted forms, and this makes them unsuccessful. There is a need for systematic correction of policies and state strategies in the field of education in order to meet contemporary challenges and needs of Russia.

Keywords: education policy, education strategy, education reforming, globalization, the Bologna process, competence education, standardization in education, bureaucracy, converted forms


References


12. Goodhart’s law. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Goodhart%27s_law


*The paper was submitted 19.04.16.*
АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО

ЖАНРОВАЯ МОДЕЛЬ НАУЧНОЙ СТАТЬИ НА РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

КОЛЕСНИКОВА Наталья Ивановна – д-р пед. наук, зав. кафедрой русского языка, Новосибирский государственный технический университет. E-mail: n.kolesnikova@corp.nstu.ru
РИДНАЯ Юлия Викторовна – ст. преподаватель, Новосибирский государственный технический университет. E-mail: ridnaya@corp.nstu.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для молодых исследователей проблема написания научной статьи на русском и английском языках. Поскольку в научно-методической литературе требования, советы и рекомендации, касающиеся структуры научной статьи, представлены разрозненно и нередко противоречиво, для решения проблемы предлагается инвариантная «Межжанровая модель научного текста», обеспечивающая пишущему универсальным базовым алгоритмом текстовой деятельности.

Ключевые слова: коммуникативно-познавательная деятельность учёного, научный текст, межжанровая модель научного текста, жанровая модель научной статьи


Согласно идее отражения в научном тексте природы знания и познавательной деятельности [4], смысловую структуру научного текста можно представить в виде фаз коммуникативно-познавательной деятельности учёного, постепенно, поэтапно идущего к результату – от проблемной ситуации, проблемы, идеи, гипотезы, ее доказательства до вывода. Эти этапы, последовательность которых может варьироваться, и определяют структурно-композиционные компоненты научного текста. В таком, ориентированном на коммуникацию, научном исследовании «когнитивное преображается в коммуникативное», а новое знание становится услышанным [4, с. 50].

Между тем актуальной и довольно сложной проблемой для начинающего исследователя является изложение своей научной концепции в рамках речевых традиций, принятых и одобренных научным обществом. Типовой авторский замысел реализуется в соответствии с социокультурной целесустановкой, которая включает некоторую систему коммуникативно-познавательных действий, предписывающих учёному излагать свою научную проблему (тему, вопрос) в рамках определённой жан-
ровой модели, которую знает и ожидает от него адресат [5, с. 204]. Например: обосно-
вать актуальность проблемы, дать об-
щую характеристику объекту исследова-
ния, описать степень изученности темы, 
привести/обсудить результаты иссле-
дования, сделать выводы и др. С учетом 
этого жанровая форма может трактовать-
ся как закрепленный социальным опытом 
способ актуализации авторского замысла 
учёного, т.е. некий «компас движения по 
научному тексту», четкий алгоритм тексто-
вой деятельности. В качестве междисципли-
нарной инвариантной модели научного 
жанра, описывающей на осознанную тек-
стовую деятельность и помогающей уло-
жить субъекты в некоторую последова-
тельную формальную структуру, мы пред-
лагаем «Межжанровую модель научного 
текста» [6], которая формирует у начи-
нающего исследователя самое общее пред-
ставление о схемах/моделях научных тек-
стов разных жанров. Она может быть опи-
sана в четырёх вариантах, из которых ис-
следователь может выбрать любой удоб-
ный для себя (табл. 1).

Таким образом, наша модель эксплици-
рует культурно и исторически сложивший-
ся «сценарий» текстового построения, 
который можно обычно сравнить с «трас-
сированием» текста. Так как текст харак-
теризуется линейностью, модель представ-
ляет собой векторную коммуникативно-ин-
терационную характеристику объекту исследований для науки и общества.

### Межжанровая модель научного текста

<table>
<thead>
<tr>
<th>№</th>
<th>Алгоритм - назвавий план</th>
<th>Алгоритм – инструкция</th>
<th>Алгоритм – императив</th>
<th>Алгоритм – вопросный план</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Обоснование актуальносты темы</td>
<td>Обосновать актуальносты темы</td>
<td>Обоснуйте актуальносты темы</td>
<td>В чем актуальносты темы?</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Изложение истории вопроса</td>
<td>Кратко изложить историю вопроса</td>
<td>Кратко изложите историю вопроса</td>
<td>Что уже сделано по этой проблеме?</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Нерешенные вопросы по данной теме</td>
<td>Назовите проблему, которая еще не решена (требует доработки, переработки и пр.)</td>
<td>Назовите проблему, которая еще не решена (требует доработки, переработки и пр.)</td>
<td>Что остается неразработанным?</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Выдвижение и обоснование новых идей. (Предложения по решению названных вопросов)</td>
<td>Выдвинутъ и обоснуйте новые идеи. (Предложить решение проблемы)</td>
<td>Предложите и обоснуйте новые идеи. (Предложить решение проблемы)</td>
<td>Как решить эту проблему?</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Описание содержания работы</td>
<td>Описать содержание работы</td>
<td>Опишите содержание работы</td>
<td>Каково содержание работы?</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Описание результатов эксперимента</td>
<td>Описать результаты эксперимента</td>
<td>Опишите результаты эксперимента</td>
<td>Каковы результаты эксперимента?</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>Значение (полезность, эффективность) данного исследования для науки и общества</td>
<td>Скажите о значении (полезности, эффективности) данного исследования для науки и общества</td>
<td>Скажите о значении (полезности, эффективности) данного исследования для науки и общества</td>
<td>В чем значение (полезность, эффективность) данного исследования для науки и общества?</td>
</tr>
</tbody>
</table>
формационную систему – магистраль изложения результатов научного исследования, с «вехами», «реперами», на которые должен ориентироваться исследователь, представляющий адресату свой путь от незнания к знанию. Эти ключевые ориентиры должны быть освоены им для удержания абстрактной межжанровой модели научного текста в «светлой части сознания» (Л.В. Щерба).

Межжанровая модель научного текста строго соотносится с этапами коммуникативно-познавательной деятельности ученого (табл. 2).

Предлагаемая нами модель имеет следующие достоинства:

- обладает объяснительной силой и способна удовлетворить потребности исследователя, приступающего к осмыслению структуры научного текста;
- дает общее представление о смысловой структуре текста (доклада, первичных тезисов, информативной статьи), определяет и объясняет иерархическую взаимосвязь наполняющих её субжанров, что обеспечивает целостное восприятие текста читателем;
- позволяет увидеть структуру научного текста в целом и, как следствие, помогает автору-исследователю при воплощении речевого замысла чувствовать себя «хозяином» собственного текста, придавая ему уверенность и снимая психологические трудности;
- является строго упорядоченной структурой, однако, будучи инвариантной, позволяет в зависимости от целевой установки менять порядок шагов (актуальность – история вопроса), факультативно использовать некоторые компоненты, например описание результатов эксперимента, если таковой еще не проводился;
- может рассматриваться как инструкция, практическое руководство к действию (модель поведения) при продуцировании актуальных для любой научной работы первичных жанров (табл. 3);
- не перегружена несущественными деталями (элементами), понятна любому «пользователю»;
- ориентирована на суть, размышление, осознание причинно-следственных зависимостей и связей между этапами коммуникативно-познавательной деятельности учёного;
- даёт возможность сформировать итоговый образ текста (текстовый стереотип).

Наиболее конкретно и в полной мере модель проявляется в жанре тезисов, доклада и научной статьи на русском языке.

Написание научной статьи, как и любой...
Научные жанры и межжанровая модель научного текста

<table>
<thead>
<tr>
<th>Научные жанры</th>
<th>Корреляция с 1–7 пунктами межжанровой модели</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Первичные</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Тезисы доклада</td>
<td>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7</td>
</tr>
<tr>
<td>Доклад</td>
<td>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7</td>
</tr>
<tr>
<td>Статья</td>
<td>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7</td>
</tr>
<tr>
<td>Диссертация</td>
<td>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7</td>
</tr>
<tr>
<td>Вторичные</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Реферат и его жанровые разновидности</td>
<td>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7</td>
</tr>
<tr>
<td>Рецензия</td>
<td>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7</td>
</tr>
<tr>
<td>Аннотация</td>
<td>1, 4, 7</td>
</tr>
<tr>
<td>Резюме</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Заглавие</td>
<td>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Нежирным курсивом отмечены субжанры, которые могут присутствовать факультативно.)

Поскольку структура научного текста имеет определенное сходство во всех европейских языках, естественно предположить, что данную модель, отражающую основные этапы научного поиска ученого, целесообразно использовать и для написания научных жанров, принятых в России.

В англоязычном исследовательском академическом письме
пространстве научные статьи по содержанию делятся на три типа:

1) contributed papers – описание новых оригинальных знаний, полученных в результате исследований;
2) review papers – обзор и анализ новых положений;
3) tutorial papers – обширный обзор, представленный в дидактической манере.

Наиболее распространённым видом научной статьи является первый тип (contributed papers), представляющий новое знание или результаты, полученные в ходе оригинального исследования и имеющий строго регламентированную композиционно-смысловую структуру. Англоязычная научная статья имеет большой объем (иногда до 40 и более страниц), включает таблицы, графики, чертежи, фотографии и т.п. В ней выделяют следующие структурно-информационные компоненты [7]: 1. Заглавие; 2. Автор; 3. Аннотация; 4. Принятые обозначения; 5. Введение (подробно см. [8]); 6. Основная часть; 7. Заключение; 8. Благодарность коллегам; 9. Приложение; 10. Библиография.

1. Заглавие (Title of scientific paper) отражает общую тематику публикации.
2. Автор, авторская сноска, редакционная сноска (Author of scientific paper, author’s affiliation, editorial footnote). Вместе с именем автора (авторов) сообщается дополнительная информация о его (их) месте работы, городе и стране проживания.
3. Аннотация научной статьи (Abstract) является кратким изложением основного содержания статьи, располагается непосредственно после сведений об авторе, помогает читателю принять решение о необходимости чтения данной статьи.
4. Принятые обозначения (Nomenclature, Notation) содержат перечень различных обозначений, определений, символов, подстрочных и надстрочных индексов, используемых в тексте публикации.
5. Введение (Introduction) имеет целью описать современное состояние вопроса, раскрыть суть проблемы исследования, решаемой автором, провести анализ возможных решений с обоснованием выбора релевантного направления исследования проблемы.
6. Основная часть (Body of paper) в большинстве случаев имеет внутреннюю систему рубрикации (макроструктуру), включает до 3–5 разделов с подразделами, может содержать развитый математический или иллюстративно-графический аппарат со сквозными системами нумерации формул и графических材料ов. На уровне абзаца научный материал может быть организован по тематическому признаку или по намерению автора, который вправе развивать свою идею в хронологическом, логическом или пространственном порядке. В основной части также выделяют логические компоненты:
   1) изложение хода решения поставленной задачи, или «методы» (Methods);
   2) анализ полученных результатов, или «результаты» (Results);
   3) заключение, или выводы (Discussion and / or Conclusion(s), Summary and Conclusions, Interpretation, Comparisons, Conclusions & Comments, Concluding remarks or Summary). Цель – кратко изложить идеи решения поставленной задачи, описать полученные результаты и сделать на их основании выводы. Заключение служит для уточнения и конкретизации информации, представленной во введении, а также для прогнозирования дальнейших исследований и возможных перспектив.
7. Благодарность коллегам (Acknowledgements). Автор выражает благодарность лицам, внесшим вклад в исследование, и организациям, оказавшим финансовую поддержку.
8. Приложение (Appendix) вводится факультативно при наличии громоздкого математического аппарата.
9. Библиография (References) включает публикации автора и других исследователей по данному вопросу или направлению.

Таблица 4
Схема-модель англоязычной научной статьи

<table>
<thead>
<tr>
<th>Заглавие (Title)</th>
<th>Автор(ы), организация, адрес (Author(s), Affiliation, Address)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Аннотация</strong> (Abstract)</td>
<td>- Тема и цель исследования (Subject and Purpose of Study); - методы (Methods); - результаты (Results); - общие выводы (General Conclusion)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Принятые обозначения (Nomenclature, Notation)</strong></td>
<td>Перечень различных обозначений, символов, подстрочных и надстрочных индексов и др.</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Этапы коммуникативно-познавательной деятельности ученого</strong></td>
<td><strong>Субжанр / Тематическое предложение</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Введение (Introduction)</strong></td>
<td><strong>Проблемная ситуация</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Актуальность темы/исследования/ статьи (Importance of Study/ Paper); - изложение истории вопроса (Background of Study)</td>
</tr>
<tr>
<td>Проблема</td>
<td>- Нерешенные вопросы (Lack of Knowledge)</td>
</tr>
<tr>
<td>Гипотеза</td>
<td>- Постановка цели исследования (Statement of Purpose)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Доказательство гипотезы (The Main Body)</strong></td>
<td><strong>Методы (Methods)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Описание методов и методик (Description of Methods and Techniques); - описание оборудования и материалов (Description of Equipment and Materials); - описание условий и хода эксперимента (Experimental Conditions and Procedure)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Результаты (Results)</strong></td>
<td>- Представление результатов (Presenting Results) (с использованием графиков и таблиц) (Using Figures/Graphs and Tables)</td>
</tr>
<tr>
<td>Обсуждение (интерпретация результатов)</td>
<td><strong>Обсуждение (Discussion)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Анализ результатов на фоне имеющихся данных (Analysis of Results); - оценка результатов (Evaluation of Results); - сравнение полученных результатов с ожидаемыми результатами (Comparison of Findings with the Expected Findings)</td>
</tr>
<tr>
<td>Вывод</td>
<td>- Описание значения результатов/ исследования (Description of the Significance of Results/Study); - общий вывод (General Conclusion); - рекомендации для дальнейшего исследования (Recommendations for Further Study)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Благодарность (Acknowledgment)</strong></td>
<td>-Благодарность за помощь в исследовании (Gratitude for Encouragement); -благодарность за финансовую поддержку (Gratitude for Support)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Библиография (References)</strong></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Приложение (Appendices)</strong></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Согласно табл. 4, введение, основная часть и заключение в англоязычной научной статье практически совпадают с моделью русскоязычной научной статьи и предложенной межжанровой моделью русскоязычной научной статьи технического профиля. Русскоязычная научная гуманитарная статья имеет менее жесткую, более свободную, более вариативную структуру по сравнению с англоязычной. Главным отличием англоязычной научной статьи будут субжанры «Благодарность» и «Приложение». Последние в российской научной традиции сопровождают тексты большего объема (монографии, словари, учебники, учебные пособия и др.).

В заключение подчеркнем, что предложенную нами межжанровую модель научной статьи на русском и английском языках с некоторыми уточнениями можно использовать в разных областях знаний.

Литература

1. Колесникова Н.И. Что важно знать о языке и стиле научных текстов? // Высшее образование в России. 2010. № 3. С. 130–137.

Статья поступила в редакцию 25.03.16.

THE GENRE MODEL OF A SCIENTIFIC PAPER IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

KOLESNIKOVA Nataliya I. – Dr. Sci. (Education), Head of the Russian language department, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia. E-mail: n.kolesnikova@corp.nstu.ru

RIDNAYA Yuliya V. – Senior lecturer, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia. E-mail: ridnaya@corp.nstu.ru

Abstract. The paper considers a burning for young researchers question how to write a scientific paper in the Russian and English languages. Since the requirements, recommendations and guidelines on the scientific paper structure presented in scientific and academic literature are mainly miscellaneous and often controversial, the author proposes to solve the problem using an invariant “Intergenre model of scientific text” providing a writer with a universal and basic algorithm for text generating activity.
Keywords: communicative and cognitive scientist's activity, scientific text, scientific text intergenre model, scientific paper genre model


References

The paper was submitted 25.03.16.
В условиях расширения международных связей между вузами, дальнейшей интеграции и стандартизации мировых образовательных систем успешность и мобильность современного специалиста во многом определяется его уровнем владения иной (ИЯ), прежде всего английским как языком международной профессиональной коммуникации.

Одной из задач модернизации содержания языкового образования является усилена акцент на развитии умений профессиональной коммуникативной деятельности на ИЯ. В ряде неязыковых вузов, примером которого является НИУ ВШЭ, на завершающем этапе обучения ИЯ уровень сформированности иностранной профессиональной компетенции выпускника определяется уровнем его готовности к составлению на английском языке так называемого project proposal – письменного описания (обоснования) планируемого научного исследования (выпускной квалификационной работы – ВКР) – и его последующей «защиты» перед членами языковой кафедры соответствующего факультета. Поскольку project proposal представляет собой сжатое комплексное описание будущего научного исследования, его методологии, предварительных результатов обучения иноязычному академическому письму // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 106–112.

Аннотация. Статья посвящена обзору проблемных аспектов обучения академическому письму на иностранном (английском) языке. Выявленные проблемы иллюстрируются результатами анализа англоязычных научных работ (проектов будущего квалификационного исследования) студентов 4-го курса неязыкового вуза – Высшей школы экономики. В работе освещаются причины возникновения трудностей и возможные пути их разрешения.

Ключевые слова: академическое письмо на иностранном (английском) языке, студенческие научные работы, проекты ВКР, проблемы и противоречия при обучении академическому письму, академическая среда

тов и выводов, по своим жанровым характери- сторики данного вид работы близок к «research proposal» [6; 7] — письменному документу (заявке), целью которого может являться получение соискателем средств на проведение исследования, финансирование поездки на зарубежную конференцию или утверждение представленного проекта на промежуточном этапе обучения в магист- ратуре или докторантуре. Предполагается, что успешная подготовка на английском языке научной работы в жанре project proposal призвана продемонстрировать уровень освоения студентом образовательной программы вуза, опыт самостоятельной научно-исследовательской деятельно- сти и умения письменного оформления ее результатов в соответствии с требованиями, принятыми в международном академическом сообществе.

Говоря об актуальных тенденциях к обновлению содержания обучения ИЯ и новых требованиях отдельных вузов к реализации задач профессиональной подготовки по ИЯ, приходится констатировать, что ввиду новизны и многомерности явления данная проблема в условиях отечественной высшей школы разработана пока лишь в малой степени. Вопреки оптимистичным прогнозам, практика показывает, что к 4-му курсу студенты неязыкового вуза не готовы взяться за написание научных текстов на ИЯ, а преподаватели языковых кафедр не обладают необходимым арсеналом средств, чтобы им в этом помочь. Обнару- живаются явные противоречия между высокими ожиданиями к результатам сформированности у учащихся умений АП и объективными трудностями выполнения данной миссии усилиями педагогов ИЯ, особенно в условиях неязыкового вуза. В данной работе нам хотелось бы осветить и проиллюстрировать некоторые из них, опираясь на опыт оценивания научных работ, а именно project proposals, написанных студентами НИУ ВШЭ на английском языке.

Анализ работ учащихся (N = 20) позво- лил нам выделить ряд проблем, свидетельствуя о неразработанности методоло- гической платформы, на основе которой предполагается обучать будущих специалистов составлению текстов научных жанров на основе норм, предъявляемых к данным текстам в международном академическом сообществе.

Недостаточная сформированность у учащихся языковых и речевых умений, необходимых для подготовки иноязычных научных текстов. Как показал анализ, многие студенты испытывают определенные затруднения в составлении научного текста, в частности, в области научного стиля в английском языке:

- в области морфологии: неверное употребление словообразовательных эле- ментов (префиксов и суффиксов, оконча- ний), в результате чего образуются околонаучные слова, не существующие в английском языке (например, «documentate» в значении «документировать, фиксиро- вать»);
- в области использования лексики: 1) ограниченный набор лексических средств связи для организации высказывания; 2) скудный запас аутентичных научных оборотов, используемых в англоязычных научных трудах, и их подмена калькированным переводом специальных терминов, оборотов научной речи и распространенных устойчивых сочетаний (например, «on the example of» с родного языка; 3) нарушения в употреблении предложенных сочетаний и устойчивых оборотов (коллокаций и клишированных сочетаний; 4) неточный выбор значения многозначных лексических единиц в конкретном контексте; 5) использование в одном и то же значении слов, которые в научной речи по звучанию и написанию, но могут существенно различаться по значению или особенностям упот- ребления (adapt – adopt; base – basis, raise...
• в области грамматики: 1) рассогласование в лице и числе форм подлежащего и сказуемого; 2) неверное употребление сложных грамматических конструкций (например, сослагательного наклонения, безличных конструкций) и артиклей (особенно в устойчивых научных оборотах); 3) неточный выбор видовременных форм, адекватных целям научного высказывания на разных этапах развертывания мысли; 4) разнообразные нарушения в порядке слов в англоязычном предложении; 5) застывание пассивных конструкций там, где было бы уместно использовать формы активного залога и пр.;

• в области стилистического оформления работы: а) несоблюдение норм академического стиля (например, использование сопряженных глагольных форм и лексических единиц неформального стиля); б) нарушение норм оформления внутриtekстовых и послетекстовых ссылок согласно рекомендованному международному стандарту цитирования American Psychological Association (APA); 3) незнание отдельными студентами базовых норм англоязычной пунктуации.

В нередких случаях тексты project proposals воспринимаются с большим трудом, поскольку, по сути, представляют собой перевод русскоязычной версии работы, отражающий характерные для родного (русского) языка особенности подготовки текста научного жанра, в частности: сложные синтаксические конструкции, обезличенный тон высказывания (в английском языке он более «персонализирован») и может включать личные местоимения вроде I/we), преобладание пассивных форм и пр. Некоторые работы примечательны ис-
зации научного исследования как многоступенчатого процесса, включающего ряд стандартных процедур (определение «лакун» в разработке проблемы, уточнение целей и задач планируемого исследования, обоснование выбранных методов сбора, анализа и обработки научных данных, предполагаемой ценности работы). Ведь составление научного текста чаще всего происходит уже на завершающем этапе «исследовательского цикла» [8, с. 31] и является совокупным отражением выводов автора о значимости всей работы, базирующихся на тщательном анализе полученных в ходе исследования результатов. В частности, в работах некоторых студентов нами были отмечены затруднения: в критическом прочтении информационных источников по проблеме исследования; отборе релевантной информации для аргументированного изложения задач и обоснования ожидаемых результатов исследования; в цитировании источников с использованием стратегий парафраза, обобщения, синтеза информации из нескольких источников; в соблюдении норм оформления внутритекстовых и послетекстовых цитат в соответствии с предписаниями рекомендованного формата цитирования APA.

Как нам представляется, вышеуказанные проблемы во многом обусловлены следующими факторами. Несмотря на сложность задачи подготовки к составлению студентами англоязычных project proposals, на данный момент сама структура организации учебного процесса по ИЯ в рассматриваемом вузе не предусматривает широких возможностей обучения и практики в составлении именно научных текстов на ИЯ в рамках курсов АП на уровне бакалавриата. Дело даже не в ограниченном количестве аудиторных часов. Речь идет о содержании обучения в данных курсах, которое в редких случаях позволяет развить те умения АП на ИЯ, которые необходимы для создания аутентичного инозычного научного текста (а не его дословного перевода на ИЯ), подготовленного и оформленного в соответствии с ожиданиями международного сообщества.

В этой связи остро встает вопрос объективной готовности отдельных педагогов по ИЯ к формированию и развитию у учащихся умений, необходимых для составления инозычного научного текста в формате международных требований. Очевидно, что далеко не все преподаватели ИЯ, не будучи носителями языка и не обладая обширным опытом публикационной активности на ИЯ, могут в полной мере выполнить возложенную на них миссию. К соjalению, зачастую эта проблема осложняется объективными трудностями отказа от данной миссии в контексте институциональных требований вуза как работодателя. Необходимым условием разрешения данного противоречия усилиями образовательных учреждений может стать реализация комплекса мер по повышению квалификации педагогов с участием зарубежных и отечественных специалистов, обладающих опытом участия в международных исследовательских проектах и публикации научных работ в зарубежных рецензируемых журналах, по обеспечению возможностей профессиональной подготовки к исполнению обязанностей тьюторов (консультантов) при университетских центрах академической письма, по расширению деловых контактов с коллегами, занимающимися проблемами обучения АП, а также по привлечению педагогов к участию в научных стажировках в различных университетах мира (например, в рамках международных программ академической мобильности).

Кроме того, необходимо отметить проблему малой представленности на российском рынке уже зарекомендовавших себя англоязычных учебно-методических пособий, последовательно раскрывающих основы и стратегии составления научных текстов разных жанров с учетом затруднений, испытываемых авторами, для которых английский не является родным [9–13]. В та-
их пособиях большое внимание уделяется лингвистическому оформлению научного текста: его жанровым, композиционным, лексико-грамматическим и стилевым особенностям, например, выбору предпочитительных видовременных форм для обозначения актуальности темы, описания методов исследования, обоснования значимости планируемых результатов исследования и пр. Особое внимание в них уделяется разбору схем логической организации текста на основе так называемых «moves» [11] — сегментов текста, выполняющих определенную коммуникативную функцию и определяющих выбор автором соответствующих этой функции лексико-грамматических средств в том или ином разделе научной работы. Последовательность расположения moves в разных разделах научного текста не является строго фиксированной и во многом зависит от специфики научной области. Например, цепочка moves для раздела Аннотация (Abstract) типичной эмпирической статьи может включать в себя: обозначение актуальности выбранной проблемы исследования → определение «лакуны» в разработке проблемы → уточнение целей и задач настоящего исследования → описание процедур и средств сбора и анализа данных → изложение полученных или планируемых результатов → обсуждение их значимости. Сложившуюся, наш личный опыт обучения АП на ИЯ и анализ работ, посвященных данной проблематике [1; 3; 4; 14–18], позволяют заключить, что отечественных методических пособий, адресующих проблемы обучения составлению англоязычных научных текстов с учетом трудностей, с которыми сталкиваются русскоязычные пользователи английского языка, почти нет, за исключением работ [19].

Наконец, нельзя не согласиться с мнением коллег [8; 20] о том, что при постановке самой проблемы обучения АП как на иностранном, так и на родном языках необходимо прежде всего ставить вопрос о развитии у студентов общей «академической грамотности» [5; 15], критического мышления, о культивировании у них рефлексивного анализа хода и результатов самостоятельной научной деятельности на разных ее этапах. Это предполагает создание надлежащей академической среды, питающей и стимулирующей развитие академической культуры, приобщение студентов к участию в научно-исследовательских проектах и приобретении международного опыта учебной и исследовательской деятельности.

Литература
1. Добрынина О.Л. Обучение иноязычному академическому письму в системе непрерывного образования научно-педагогических кадров // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 3(7). С. 1–11.
5. Рожкова Н.А. Проблемы и перспективы развития академической грамотности русскоязычных студентов // Молодой ученый. 2015. № 6. С. 672–674.
17. Остроградская Е.С., Высегодорцева О.В. Academic Writing: концепция и практика академического письма на английском языке // Высшее образование в России. 2013. № 7. С. 104–113.

ISSUES AND CHALLENGES IN TEACHING ACADEMIC WRITING TO NON-NATIVE ENGLISH SPEAKERS: THE CASE OF HSE

DUGARTSYRENOVA Vera A. – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Department of Foreign Language Education, National Research University – Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: delvein2@gmail.com

Abstract. This paper examines some of the current issues and challenges of teaching academic writing to non-native speakers of English faced by Russian institutions within the current education paradigm. The findings are drawn from an analysis of samples of scientific works (project proposals) produced by 4th year students at the National Research University – Higher School of Economics. The paper offers an interpretation of what underlies the challenges and some possible solutions to the issues discussed.

Keywords: academic writing in a foreign language (English), students’ scientific writing, project proposals, issues and challenges

Cite as: Dugartsyrenova, V.A. (2016), [Issues and Challenges in Teaching Academic Writing to Non-native English Speakers] Vysshee obrazovaniye v Rossii [Higher Education in Russia]. No. 6 (202), pp. 106–112.

References
1. Dobrynina, O.L. (2014), [Teaching Academic Writing in a Foreign Language to Faculty Members].

Статья подготовлена в ходе проведения проекта № 16-05-0004 в рамках Программы «Научный фонд НИУ «Высшая школа экономики» в 2016 г. и с использованием средств субсидии на государственную поддержку ведущих университетов РФ в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров.
ИЗ ЖИЗНИ ВУЗА

На пути к статусу опорного регионального университета

Модернизация отечественной системы высшего образования ставит перед учебными заведениями России всё новые и новые задачи. Недавно в стране была определена группа ведущих вузов – федеральных университетов и национальных исследовательских университетов. Сегодня усилия направлены на формирование группы опорных региональных университетов, которые должны стать ядром отечественной системы высшего образования.

Позиционируя свой вуз как «северный форпост российского нефтегазового образования», коллектив Ухтинского государственного технического университета хорошо сознает его роль в жизни региона и те новые возможности, которые открывает статус опорного регионального вуза. Эти возможности важны не только сами по себе, но прежде всего – в контексте развития Республики Коми, в интересах которой УГТУ создавался и действует. Поэтому стратегическая задача УГТУ – достижение уровня целевых показателей, на основании которых присваивается статус опорного регионального университета, и победа в соответствующем конкурсе.

Установленные целевые показатели определяют основные направления модернизации университета: это модернизация образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности; модернизация системы управления университетом и развитие кадрового потенциала; модернизация материально-технической базы и социокультурной инфраструктуры. Ухтинский университет видит реальные перспективы своего развития в контексте поставленных задач. Динамическая устойчивость УГТУ на протяжении всей его истории обеспечена объективным соответствием деятельности университета структуре экономики и социокультурной среды Республики Коми. При этом основные организации-партнеры, выступающие работодателями для большей части выпускников УГТУ, действуют более чем в десяти регионах России, чем определен трансрегиональный масштаб деятельности университета. Исключительная актуальность арктического вектора в развитии отечественной экономики в сочетании с уникальными возможностями университета по подготовке кадров для освоения арктического шельфа, других месторождений с трудноизвлекаемыми запасами углеводородного сырья и в целом для работы в условиях Севера задает системообразующее положение УГТУ в сфере подготовки инженерных и рабочих кадров для экономики России.
Инженерно-техническое образование: в интересах регионов, в интересах страны

ЦХАДАЯ Николай Денисович – д-р техн. наук, проф., ректор, Ухтинский государственный технический университет. Email: 74402@ugtu.net

Аннотация. В статье на примере деятельности УГТУ анализируется роль инженерно-технического образования в технологическом и экономическом развитии регионов России. Представляются предложения достижения вузом статуса опорного регионального университета. Как наиболее актуальное достоинство вуза рассматривается его органическая вписанность в структуру экономики региона.

Ключевые слова: опорный региональный университет, инженерно-техническое образование, инновационное производство, инновационный территориальный кластер, бизнес-инкубатор, технопарк.

Для цитирования: Цхадая Н.Д. Инженерно-техническое образование: в интересах регионов, в интересах страны // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 114–120.

Для отечественного образования наступило время серьезного переосмысления структуры подготовки кадров. Впрочем, в научно-педагогическом сообществе и российском обществе в целом вопрос о совершенном неприемлемом перекосе в сторону подготовки специалистов «нетехнического» профиля стал подниматься уже десять лет назад. Причины его всем понятны: разрушение плановой организации хозяйства в стране и переход к свободным рыночным отношениям привели к «обрушению» производственного сектора и, как следствие, к сокращению потребности в инженерных кадрах. Однако очевидность причин не утратила своей актуальности, более того, значение технических вузов для развития отечественной экономики возрастает. Не случайно возник проект «Кадры для регионов», направленный на оказать государственной поддержке вузам, ориентированным на подготовку кадров по приоритетным направлениям развития экономики субъектов Российской Федерации. Не случайно и то, что победители этого конкурса рассматриваются в числе первых претендентов на получение статуса опорного регионального университета.

Формулировка «опорный вуз» закреплена не только нормативными документами Минобрнауки Российской Федерации. Опорные вузы есть у крупнейших производственных компаний страны. Термин исключается в программе «Кадры для регионов». Во всех перечисленных контекстах «опорным» называется вуз, ориентированный на решение задач региональной экономики и на обеспечение местного рынка труда высококвалифицированными специалистами. Это важно и для опорных вузов производственных компаний, хотя и не декларируется явно. Так, ПАО «Газпром» при выборе опорных вузов учитывало прежде всего такие показатели, как соответствие...
направлений вузовских исследований технологическим приоритетам компании, результативность научно-инновационной деятельности, конкурентные преимущества в образовательной сфере, уровень международного признания и финансовая устойчивость [2]. Однако понятно, что деятельность региональных вузов, вошедших в этот престижный список, во многом определяется той ролью, которую компания играет в экономическом развитии регионов, где эти вузы действуют. А поскольку основу экономики составляет промышленность, столь очевидно, что опору, фундамент развития регионов и страны в целом составляют кадры, способные создавать востребованный государством материальный продукт. В этом отношении место технических вузов, ориентированных на подготовку кадров для ведущих отраслей промышленности, переоценить невозможно.

Формируемая сегодня группа опорных региональных вузов фактически должна стать ядром всей отечественной системы высшего образования. Модель опорных региональных университетов создана на основе идеологии, которая была заложена в условия конкурса программ стратегического развития вузов, а также конкурса «Кадры для регионов». Ёё суть — обеспечение кадрового потенциала экономики регионов в перспективе их перехода к инновационной парадигме развития. В отношении технических вузов это означает прежде всего то, что они должны готовить конкурентоспособных специалистов, способных реализовать современных подходов к разработке инженерных решений и к управлению в условиях изменяющейся внешней и внутренней среды.

Для Республики Коми текущий период модернизации системы образования — именно период формирования группы опорных региональных университетов — представляется наиболее ответственным. Республика должна иметь свои опорные университеты. В этом заинтересованы не только сами вузы, претендующие на получение такого статуса, но и вся социально-экономическая система региона.

Экономика Республики Коми имеет выраженную промышленную динамику. Ведущее положение в промышленности региона занимает топливно-энергетический комплекс, представленный нефтедобывающей, нефтеперерабатывающей, газовой, угольной отраслями, транспортом углеводородов и электроэнергетикой (71 % общего объема промышленного производства республики). Здесь открыто более 120 нефтяных, нефтегазовых, газоконденсатных месторождений, в промышленной эксплуатации находится около 40 месторождений. Второе место в экономике республики занимает лесопромышленный комплекс, который представлен предприятиями лесного хозяйства, лесозаготовительной, деревообрабатывающей, целлюлозно-бумажной и гидролизной промышленности. Доля Республики Коми в производстве древесины России составляет 5.5%. Половина производимой лесобумажной продукции поставляется на экспорт в бо-
лее чем 80 стран мира [3]. Ключевые отрасли региональной экономики связаны с приоритетными направлениями развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и критическими технологиями, перечень которых утвержден Указом Президента РФ от 07.07.2011 N 899. Развитие промышленности в республике практически полностью обеспечивается за счет внутренних сырьевых, энергетических и трудовых ресурсов.

Общий контекст, в котором происходит сегодня развитие региона, был обозначен исполняющим обязанности главы Республики Коми С.А. Гапликовым в его докладе на заседании Госсовета Республики Коми 21 марта 2016 г. Он подчеркнул, что важнейшим приоритетом Программы возрождения республики является нацеленность на инновации. Примером передового опыта в этом отношении является использование кластерного подхода, то есть соединения конкурентоспособных предприятий научной, производственной и образовательной сферы в целые отрасли по направлениям. Для эффективной реализации новых идей необходимо модернизировать имеющуюся и создавать новую современную инфраструктуру. Приоритетное развитие, по словам руководителя региона, получит производство строительных материалов и нефтехимической промышленность. Усилия будут направлены также на развитие лесо-, буров- и угольных. «Программа возрождения республики – это портфель конкретных проектов с цельными показателями, механизмами их достижения и сроками исполнения… В каждом городе, в каждом районе появятся свои драйверы развития. Мы должны четко понимать, что каждое новое предприятие – это инвестиционная привлекательность республики и расширение производственного потенциала, дополнительные доходы в бюджет и сотни новых рабочих мест», – заявил руководитель региона.

Развитие инновационного производства и соответствующей инфраструктуры должно найти воплощение в конкретных производственных проектах. Например, под Ухтой планируется строительство Ярегского горно-химического комбината. На период строительства планируется создать более 1,5 тысяч рабочих мест, в период промышленной эксплуатации комбинату потребуется более 2,5 тысяч сотрудников.

В рамках интеграции севера Республики Коми в федеральные арктические программы намечен целый ряд мероприятий, направленных на развитие заполярной Воркуты. Транспортная сопряженность городского округа «Воркута» с другими территориями Арктической зоны, его природно-ресурсный потенциал, а также реализация в ближайшей перспективе крупных инфраструктурных проектов позволяют считать Воркуту надежной базой, способной обеспечить достижение стратегических целей и решение основных задач государственной политики России в Арктике. На территории Воркуты планируется реконструкция действующего аэропорта, строительство стратегических военных объектов. Свою задачу руководство республики видит в том, чтобы интегрировать интересы воркутинцев в реализацию арктических проектов, обеспечить их занятость, создать условия для повышения их квалификации и переподготовки. На рассмотрение Правительства России внесено предложение о

---


2 Доклад врио Главы Республики Коми Сергея Гапликова об итогах деятельности Правительства Республики Коми в 2015 году и основных направлениях работы на 2016 год и среднесрочную перспективу.URL: http://rkomi.ru/services/doklady/
прокладке волоконно-оптической линии связи (ВОЛС) вдоль берега Северного Ледовитого океана, с отводами на населенные пункты приарктической зоны, а также размещением вдоль арктического шельфа сети высотных телекоммуникационных платформ. Это создаст условия для реализации высокотехнологичных проектов на территории сухопутной части Арктики, включая город Воркуту, с привлечением местного населения.

Для лесных районов Коми приоритетом является модернизация лесной и деревообрабатывающей отрасли в направлении более глубокой переработки древесины на территории республики. Инвестиционные проекты в лесоперерабатывающей про мышленности, реализуемые сегодня, позволят в ближайшее время создать более 1 000 новых рабочих мест. Проектной целью является создание лесопромышленного кластера, который объединит усилия производителей в разработке сложных инфраструктурных проектов. Общее развитие отрасли даст возможность в ближайшие пять лет в четыре раза увеличить численность работников, занятых в лесной, деревообрабатывающей и лесовосстановительной сферах.

Важнейшим звеном социально-экономической системы региона, приоритеты которой определены таким образом, становится опорный региональный университет — благодаря многогранности своих функций. Такой вуз должен стать центром инноваций и системообразующим элементом региональной инфраструктуры. Это положение также отражено в докладе руководителя республики: «Мы делаем упор на создание в республике опорных университетов: технического и классического. Это позволит сохранить талантливых преподавателей и набрать перспективных студентов, полностью обеспечить кадровую потребность региона и крупных компаний».

В сентябре 2015 г. Ученый совет Ухтинского государственного технического университета принял решение о необходимости включиться в борьбу за статус опорного

1 Там же.
Высшее образование в России • № 6, 2016

река регионального университета. В настоящее время разрабатывается соответствующая программа развития вуза. В «Концепции развития УГТУ на период до 2025 года» достижение показателей опорного университета зафиксировано в качестве стратегического ориентира. При этом мы считаем, что будущее опорного регионального университета Республики Коми не может определяться вне контекста развития всех вузов и системы образования в регионе в целом. Поэтому университет выступает самым активным участником разработки как прошлой, так и новой Концепции развития профессионального образования в Республике Коми, исходя из глубокого убеждения, что вся система целеполагания любой образовательной организации в республике должна выстраиваться с учетом перспектив развития других образовательных организаций.

Сегодня Ухтинский государственный технический университет — единственный вуз региона, который осуществляет комплексную подготовку специалистов инженерных специальностей. Это не только многое обязывает, но и позволяет университету, так сказать, задавать тон в решении вопросов подготовки кадров для региональной экономики. В УГТУ выстроена эффективная система взаимодействия с предприятиями, реализующими комплексные проекты по созданию высокотехнологичных производств.

С точки зрения критериев опорного регионального вуза главным и наиболее актуальным достоинством Ухтинского университета является его органическая «вписанность» в структуру экономики Республики Коми и ряда сопредельных регионов [4]. Об этом свидетельствуют несколько фундаментальных обстоятельств.

Прежде всего — на базе УГТУ создан полноценный университетский комплекс, включающий все уровни образования — от начальной школы до аспирантуры. Благодаря филиалам в Усинске и Воркуте деятельностью университета охвачены все северные территории Республики Коми.

Важнейший факт: Ухтинский университет входит в число победителей федеральной целевой программы «Кадры для регионов», то есть, согласно терминологии программы, уже является для региона опорным вузом. Мы постоянно подчеркиваем: без конструктивных партнерских взаимоотношений с хозяйствующими субъектами Республики Коми победа в таком конкурсе была бы невозможна, а фундаментом этой выстраиваемой десятилетиями системы партнерства были и остаются интересы региона. Основные мероприятия программы «Кадры для Республики Коми» уже реализованы. Открыты новые направления, проведена модернизация образовательных программ. Ведется подготовка по специализации «Геофизические информационные системы», отечающей мировым тенденциям развития геофизических методов. Открыто актуальное для региона новое направление подготовки магистров — «Освоение ресурсов высоковязких нефтей и битумов». Совершенствуется дополнительное профессиональное образование: обновлена программа «Сооружение и эксплуатация объектов магистрального транспорта нефти и газа», реализуемая только по заказу нефтегазовых предприятий. Ведется обучение по новейшей образовательной программе прикладного бакалавриата по направлению «Нефтегазовое дело».

Следующее обстоятельство связано с газовой отраслью экономики. Программой инновационного развития ПАО «Газпром» до 2020 года определены девять российских вузов, выбранных компанией в качестве опорных. Это Казанский национальный исследовательский технологический университет, МГТУ им. Н.Э. Баумана, МГУ им. М.В. Ломоносова, НИУ «Высшая школа экономики», Российский государственный университет нефти и газа им. И.М. Губкина, Национальный минерально-сырьевой
из жизни вуза

Политический, экономический и научно-исследовательский потенциал УГТУ стал одним из ключевых факторов реализации стратегии формирования структуры опорных университетов ПАО «Газпром». Важнейшим этапом реализации этого направления является участие в программе научных исследований и опытно-конструкторских работ, включённых в План ведущих университетов. Это решение было принято в рамках реализации статуса опорного вуза ПАО «Газпром» для УГТУ. В программу включены восемь университетских проектов.

Отметим, наконец, и инновационный территориальный кластер «Нефтегазовые технологии». Его ядром выступает УГТУ, которое свидетельствует двусторонние соглашения о формировании кластера, заключенные университетом с его производственными партнерами – дочерними предприятиями крупнейших нефтегазовых компаний, таких как «Газпром», «ЛУКОЙЛ», «Транснефть», «Роснефть», «Зарубежнефть», а также с Коми научным центром УрО РАН. Эти отношения составляют структурную основу кластера. К настоящему времени сформированы газовый, нефтетранспортный, нефтяной, научный сегменты. Перспективы кластера связаны прежде всего с решением комплекса задач по оптимизации методов добычи трудноизвлекаемых запасов нефти и газа.

Новый мощный импульс развитию кластера должен дать бизнес-инкубатор, строительство которого недавно завершилось. Это первый бизнес-инкубатор в Ухте. С учетом приоритетов и направлений развития Республики Коми и университета декларируется минерально-сырьевая, с приоритетом нефтегазовой, базовая направленность бизнес-инкубатора, которая выражена в его брендовом названии «Родина первой российской нефти – Ухта». Он ориентирован на решение инновационных научно-практических задач региона: рост числа малых предприятий, повышение инновационной активности бизнеса и стимулирование предпринимательской модели поведения среди молодежи. Бизнес-инкубатор – системообразующий атрибут технопарка, среды для инновационного развития университетской науки. Технопарк призван органично соединить целый комплекс объектов, таких как бизнес-инкубатор, историко-этно-промышленный парк «Ухта – родина первой российской нефти», центры коллективного пользования научным оборудованием, инжиниринга и трансферта технологий и т.д. Мы можем констатировать, что первый этап формирования технопарка завершен. Следует отметить, что создание региональных технопарков признаётся сегодня в экспертном экономическом сообществе и в органах федеральной власти одной из перспективных организационных форм экономического развития регионов.

Цели, которые ставит перед собой Ухтинский университет, приобретают особую актуальность в преддверии 95-летия государственности Республики Коми, которое будет отмечаться в августе. Коллектив УГТУ осознает степень своей ответственности и стремится к тому, чтобы все его инициативы служили на благо региона и его жителей.

Литература

1. Заседание Совета по науке и образованию. 23 июня 2014 года. Стенографический отчет. URL: http://www.kremlin.ru/events/councils/45962/work
2. Газпром. Образование. URL: http://www.gazprom.ru/careers/education/
3. Экономика Республики Коми. URL: http://pp.rkomi.ru/page/7898

Статья поступила в редакцию 04.05.16.
Abstract. The article analyzes a role of technical education in technological and economic development of regions of Russia on the example of activity of USTU. The prerequisites allowing higher education institution to reach the status of basic regional university are submitted. The author considers an organic inclusiveness of higher education institution in the structure of the regional economy as the most actual advantage.

Keywords: basic regional university, technical education, innovative production, innovative territorial cluster, business incubator, science and technology park


References

The paper was submitted 04.05.16.
ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОПОРНОМ ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

СОТНИКОВА Ольга Александровна — д-р пед. наук, доцент, проректор по учебно-методической работе и дополнительному образованию, Ухтинский государственный технический университет. E-mail: osotnikova@ugtu.net

СУШКОВ Владислав Викторович — канд. физ.-мат. наук, начальник учебно-методического управления, Ухтинский государственный технический университет. E-mail: vsushkov@ugtu.net

Аннотация. В статье раскрываются особенности организации учебно-методической работы в техническом вузе, позволяющие выполнять заказы предприятий на подготовку кадров, адаптированных к специфике регионального производства. К ним относится прежде всего разработка так называемых адаптационных модулей образовательных программ. Показана возможность создания гибкой организационной культуры технического вуза, учитывающей включение учебных адаптационных модулей в образовательный процесс. Обоснована эффективность использования учебных адаптационных модулей в условиях опорного технического вуза.

Ключевые слова: опорный технический вуз, учебно-методическая работа, профессиональные стандарты, учебные адаптационные модули образовательных программ


В техническом вузе, решающем задачи подготовки кадров для региона, организация учебно-методической работы имеет особенности, связанные с адаптацией образовательных программ к специфике регионального производства, которые определяют его так называемую «орпорность». В целях социально-экономического развития субъектов Российской Федерации в 2016 г. проведением соответствующего конкурса завершился первый этап формирования сети опорных университетов. При этом, несмотря на единые условия конкурса, отдельно рассматриваются региональные технические и региональные гуманитарные вузы.

Сама концепция опорного регионального технического вуза была сформулирована достаточно давно и подразумевала развитие университета технической направленности как центра инноваций и системообразующего звена региональной инфраструктуры. Вуз такого типа должен с одной стороны, представлять базовую образовательную единицу для подготовки высококвалифицированных кадров для науч-
ной и промышленной сферы региона, а с другой − служить точкой концентрации промышленных и технологических инноваций региона. Подобный функционал под силу только университету, органично встроенному в промышленную структуру региона, обладающему традициями плотных взаимовыгодных связей с крупнейшими предприятиями. С этой точки зрения очевидно, что концепция опорного регионального технического вуза сформирована не на пустом месте, она является логичным обобщением и формализацией модели, успешно реализующейся в Российской Федерации на локальном уровне в течение нескольких десятилетий.

Опыт подобного взаимодействия крайне важен в практическом плане, однако надо отметить, что изменение нормативной базы функционирования системы высшего образования в целом вносит коррективы и в устоявшиеся принципы взаимодействия вуза и промышленных предприятий региона. В плане учебно-методической работы это в первую очередь касается участия работодателей (предприятий) в разработке образовательных программ, реализуемых университетом.

Подготовка кадров для экономики региона подразумевает учет ее требований в учебном процессе, исходя из структуры и содержания компетенций, зафиксированных в ФГОС ВО. С одной стороны, содержание образовательной программы должно быть согласовано с работодателем и, более того, учитывать возможные изменения, связанные с требованиями социальных и профессиональных стандартов.

Еще более эффективным инструментом, предусмотренным стандартами ФГОС 3+, является возможность дополнения набора компетенций выпускников при разработке программы с учетом ее направленности. Предполагается, что этот дополнительный набор компетенций соотносится с видами профессиональной деятельности, определенными соответствующими профессиональными стандартами, одной из задач учебно-методической работы является выбор тех видов деятельности, которые наиболее востребованы в региональном производстве.

Таким образом, основные требования, предъявляемые к нормативно-методической составляющей образовательного процесса в вузе: гибкость, адаптивность и вариативный характер этой составляющей, − с точки зрения нормативно-правовой базы наиболее обеспечены. В частности, с целью алгоритизации процедуры адаптации учебного процесса к потребностям региональной экономики могут быть использованы методические рекомендации, утверж-
данные Министерством образования и науки Российской Федерации 1, 2. Предлагаемый подход подразумевает создание рабочей группы, определяющей сферу и степень учета требований утверждаемых профессиональных стандартов при формировании структуры и содержания образовательной программы, разработке программ практик, фондов оценочных средств (в том числе и для проведения итоговой аттестации) и при определении списка дополнительных компетенций выпускников (рис. 1).

Таким образом, образовательная программа высшего образования в своей нормативной составляющей допускает использование эффективного инструментария по учету требований работодателя в сфере организации учебного процесса и контроля за качеством оказываемых образовательных услуг. Предлагаемая типовая схема может быть обобщена и на случаи подготовки кадров для экономики конкретного региона, что является приоритетной задачей опорного вуза. Для этого необходимо учитывать, что организация профессиональной деятельности и взаимодействие организаций на рынке труда в рамках конкретного региона может иметь более или менее ярко выраженную специфику, что автоматически означает возможность корректировки требований, предъявляемых к выпускнику вуза. Это может быть организовано как очередная ступень «итерации» учета требований работодателя к структуре и качеству оказываемых образовательных услуг (рис. 2).

1 Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов. Утверждены министром образования и науки Российской Федерации Д.В. Ливановым 22 января 2015 г. (НДЭ-1/05вн).
2 Методические рекомендации по разработке и реализации образовательных программ высшего образования уровня бакалавриата. Тип образовательной программы «прикладной бакалавриат». Утверждены заместителем Министра образования и науки Российской федерации А.А. Климовым от 11.09.2014 Н АК-2916/05).
Перечисленные ранее нормативные акты создают достаточно стройную систему взаимодействия вуза и работодателя в сфере учебно-методической деятельности университета. Для того чтобы встроить в предложенный алгоритм требования конкретного предприятия, достаточно сформулировать их либо в форме специализированных компетенций, либо в форме «адаптированного профессионального стандарта предприятия», не противоречащего утвержденному профессиональному стандарту, но учитывающего региональную специфику в рамках конкретной отрасли экономики. Для формализации этой схемы можно предложить следующий вариант:

1) предприятия региона формируют «адаптированный региональный профессиональный стандарт», разработанный по аналогии с профессиональными стандартами федерального уровня в соответствии с методическими указаниями 3;

2) опорный региональный вуз адаптирует реализуемые образовательные программы по предложенной выше схеме.

Заметим, что «адаптированные стандарты» такого вида могут также разрабатываться по заказу конкретного регионального предприятия, заинтересованного в значительном притоке выпускников вуза, по заказу консорциума и пр. Одной из форм конкретной реализации предлагаемой схемы на уровне образовательной организации является разработка гибкой системы учебных модулей, ориентированных на формирование у выпускника определенного набора компетенций в рамках вариативной части учебного плана, в том числе и дополнительных к перечисленным в ФГОС ВО. Для разработки подобной системы необходимо поэтапное решение следующих организационных задач.

Этап 1 – разработка модели учебных адаптационных модулей, отвечающих специфике трудовой деятельности регионального предприятия.

Этап 2 – разработка учебно-методического обеспечения учебных адаптационных модулей.

Этап 3 – формирование учебных адаптационных модулей.

Этап 4 – оформление учебных адаптационных модулей.

Результатом вышеперечисленного будет полностью сформированная образовательная программа; ее структура, содержание, оценочные средства будут полностью соответствовать требованиям регионального работодателя. Для разработки подобных адаптированных стандартов могут создаваться рабочие группы из числа представителей как образовательных организаций, так и промышленных предприятий, заинтересованных в конечном результате. Разработка соответствующей образовательной программы при этом остается обязанностью образовательной организации, однако ход и результат образовательной деятельности по утвержденной программе должны быть абсолютно прозрачны для организаций-заказчиков на любом этапе ее реализации.

Реалии производства сегодня таковы, что в большинстве регионов имеется потребность в кадрах уровня среднего профессионального образования (или рабочих профессий). И эта потребность на протяжении нескольких лет еще будет превышать потребность в кадрах высшей квалификации. Вместе с тем, как правило, выпускники школ демонстрируют желание получить именно высшее образование. В этой связи насущение региональных предприятий кадрами можно обеспечить с помощью системы параллельного обучения, где одновременно с освоением основной образовательной программы высшего образо-

3 Методические рекомендации по разработке профессионального стандарта. Утверждены приказом Минтруда России от 29 апреля 2013 г. № 170н.
вания осуществляется обучение по программе, например, профессионального обучения. Например, учебным адаптационным модулем, дополняющим основную образовательную программу, может быть модуль, соответствующий программе профессионального обучения «Трубопроводчик линейный», выдержанный в терминах профессионального стандарта 19.016 — Специалист по диагностике линейной части магистральных газопроводов».

Учебно-методическая работа по разработке адаптационных модулей включает проведение соответствующих мероприятий на кафедральном и общевузовском уровне с обязательным участием предприятия-заказчика. На кафедральном уровне здесь подразумевается составление рабочего учебного плана, отвечающего следующим требованиям (помимо установленных образовательным стандартом). Во-первых, нужно предусмотреть совокупность дисциплин, отвечающих содержанию выбранного адаптационного модуля (программы профессионального обучения). В выборе дисциплин определяющую роль играют профессиональные стандарты. Во-вторых, при разработке учебных программ дисциплин важно согласовать компетенции и определить составляющие по каждому блоку дисциплин учебного плана. В проведении данной работы большую роль играет выбор педагогических технологий (см. [4]). Третьим ключевым моментом является разработка программ учебных и производственных практик, в которых сочетаются виды деятельности, предусмотренные профессиональным стандартом и требованиями образовательного стандарта. В данном вопросе ведущую роль играет работодатель. Механизм данного взаимодействия наиболее эффективен через базовые кафедры.

Таким образом, организация учебно-методической работы опорного регионального технического вуза имеет следующие направления:

1) создание технологий применения профессиональных стандартов, отвечающих специфике практической трудовой деятельности на предприятиях региона (в том числе...
числе средствами учебных адаптационных модулей);

2) разработка учебно-методического обеспечения по программам дополнительного профессионального образования (профессионального обучения), включающего в себя компьютерные обучающие средства (3D-видеотренажеры, виртуальные лабораторные работы, интерактивные материалы по аттестации на соответствие профессии и пр.).

Использование разработанных модулей позволит повысить эффективность подготовки кадров с высшим образованием для предприятий региона, а также качество реализации программ повышения квалификации работников предприятий региона и программ профессионального обучения.

Еще одним фактором, гарантирующим влияние базового (опорного) вуза на подготовку кадров для промышленности региона, является контроль за долей обучающихся на образовательных программах прикладной направленности в соответствии с утвержденной «дорожной картой». Подготовка кадров в рамках образовательных программ прикладного бакалавриата предназначена обеспечить приток выпускников вузов в предприятия, что позволит в значительной степени смещить акценты в направлении подготовки кадров для региональной экономики.


1. Кейс дуального обучения. ООО «Газпром трансгаз Ухта» для будущих инженеров-бакалавров проводит подготовку по рабочим профессиям, востребованным на своем предприятии. Обучение ведется параллельно с получением высшего образования в учебно-производственном центре ООО «Газпром трансгаз Ухта» с обеспечением практики в его подразделениях. Практики все выпускники, прошедшие такое обучение, трудоустраиваются в подразделениях Общества.

2. Кейс магистерской подготовки по программе «Освоение ресурсов высоковязких нефтей и битумов» (реализуется с 2014 г.). В рамках данного кейса функционирует лаборатория, где магистранты проводят исследования по заказу предприятия НШУ «Яреганефть». Общий объем выполненных хоздоговорных работ для указанного предприятия в 2015 г. составил 6,1 млн. руб. В 2016 г. состоятся первый выпуск студентов, обучающихся по данному кейсу.

3. Кейс практико-ориентированного обучения по направлению подготовки «Нефтегазовое дело (бакалавриат)». В рамках данного кейса Обществом «ЛУКОЙЛ-Коми» оснащено четыре аудитории для практических занятий. Оборудование позволяет выполнять виртуальные лабораторные работы, направленные на отработку практических навыков по обслуживанию нефтяного оборудования, используемого на предприятиях Общества. В кейсе данного обучения задействована учебно-производственный полигон, оборудованный в период реализации проекта совместно с АО «Транснефть-Север», НШУ «Яреганефть», ООО «Газпром трансгаз Ухта» и ООО «ЛУКОЙЛ-Коми».

Опыт учебно-методической работы в рамках реализованного проекта, развитие взаимосвязей с предприятиями региона свидетельствуют об эффективности предлагаемых учебных адаптационных модулей.
FEATURES OF EDUCATIONAL AND METHODICAL WORK
AT PIVOTAL TECHNICAL UNIVERSITY

SOTNIKOVA Olga A. – Dr. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Vice rector for educational and methodical work and additional education, Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia. E-mail: osotnikova@ugtu.net

SUSHKOV Vladislav V. – Cand. Sci. (Phys.-Math.), Chief of educational and methodical management, Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia. E-mail: vsushkov@ugtu.net

Abstract. The features of educational and methodical work at technical university are considered. These features allow to fulfill requirements of the regional enterprises for training personnel adapted to regional production specifics. The requirements of a definite enterprise take form of an “adapted professional standard” according to which the pivotal university designs educational programs using educational adaptable modules. It means including of educational adaptable modules into educational process. Their efficiency in conditions of a pivotal technical college is proved.

Keywords: pivotal technical university, educational and methodical work, professional standards, adapted professional standard, educational adaptable modules, organizational culture


References

The paper was submitted 04.05.16.
Несколько лет назад в России бурно обсуждалась проблема моногородов. По поводу мощного всплеска государственного и общественного внимания к этой проблеме стала сложившаяся социоэкономическая ситуация в Пикалёве – небольшом городе Ленинградской области. Кризис 2008 года привел к остановке производства на трёх крупнейших предприятиях, в результате чего жизнь города была практически парализована. Пикалёвские события получили значительный общественный резонанс – прежде всего потому, что аналогочные проблемы характерны для множества моногородов России. В контексте обсуждения этих проблем широкое распространение получили понятия «депрессивный моногород» и «полифункциональный город».

Проблема моногородов является чрезвычайно актуальной и для Республики Коми. Этот регион с достаточно низкой плотностью населения и при этом развитой промышленностью, основу которой составляют нефтегазовая и лесная отрасли. История освоения территории Коми края в ХХ веке, появление большинства городов Республики определяются именно становлением и развитием производства, востребованного экономикой страны. Множество населенных пунктов на севере региона возникли по принципу моногородов, экономическая деятельность которых связана с единственным предприятием или группой тесно интегрированных между собой предприятий. Такова история Воркуты, Инты, Вуктыла, Емвы – городов, которые сегодня пребывают в состоянии экономической и социальной депрессии.

В столице региона, городе Сыктывкаре, состоялась посвященная этой проблеме межрегиональная научно-практическая конференция. Ректор Ухтинского государственного технического университета Н.Д. Цхадая, участвовавший в ней, предложил к обсуждению концепцию системы опорных городов Республики Коми, к которым он относит прежде всего Сыктывкар и Ухту [1]. Примерно в это время термин «опорный город» стал применяться в отношении Ухты и городской администрации, однако муниципальная власть использовала его...
скорее как концептуальную метафору, по средством которой выражался объективный экономический потенциал Ухты, ее масштаб второго по величине города в Республике Коми. В концепции же, представленной ректором УГТУ, этот термин имеет вполне операционную функцию в контексте демографической и миграционной политики в регионе. Суть концепции состоит в следующем: в республике должны быть созданы такие условия, которые позволят желающим уехать из наиболее депрессивных муниципалитетов, с тем чтобы найти себе новое место в самой республике, а не за ее пределами. При этом под опорным понимается город, обладающий таким экономическим потенциалом и такой социокультурной средой, которые позволяют ему переключить на себя миграционные потоки, чтобы в целом по республике уреженный уровень отрицательной миграции резко снизился. При этом рабочую ситуацию в тех муниципалитетах, откуда люди активно выезжают, предлагалось обозначить термином «режим активной готовности». Это означает, что в депрессивном моногороде должны быть сохранены основная инфраструктура и некий оптимальный, хоть и сокращенный контингент жителей, особенно трудоспособного населения – с расчетом на то, что в ближайшем будущем семей города региона могут вновь стать востребованными. Отчасти это происходит уже сегодня.

Предлагаемый путь решения региональных проблем исходит из важной геополитической предпосылки, касающейся всей России. Три четверти территории нашей страны являются северными или приравнены к таковым, и основной географический вектор экономического развития страны обращен к Северу и даже к Арктике. Развитие промышленных технологий ведет к тому, что жители России должны быть всегда готовы к своеобразному новому северному «комсомольскому призыву». И «опорные города» Республики Коми должны стать настолько ёмкими и мобильными, чтобы всегда иметь возможность делиться трудовыми ресурсами с муниципалитетами, выходящими из режима «готовности» в режим «актуальной большой работы».

Этим обстоятельством определяется внутреннее содержание городов, претендующих на статус опорных. К ним без всяких сомнений должна быть отнесена и Ухта – как по экономическому потенциалу (еще совсем недавно Ухту называли индустриальной столицей республики, что во многом верно и по сей день), так и по социокультурной среде. По убеждению авторов, одну из ключевых ролей в функционировании города в качестве опорного призвыны играть действующие в нем высшие учебные заведения. Для Ухты это Ухтинский государственный технический университет. Его возможности и перспективы в обеспечении Ухте статуса опорного города выражены в следующих параметрах.

Три основных направления деятельности высшего учебного заведения: подготовка кадров, научно-инновационная деятельность и социокультурная миссия. Первые два направления достаточно подробно опи саны в статьях, опубликованных ранее в журнале «Высшее образование в России». Третье направление воздействия университета на экономику республики – развитие
социально-культурной и собственно образовательной среды города и региона – зачастую представляется менее заметным, хотя отнюдь не менее значимо. То, что делает в этом отношении университет, создаёт особую духовно-нравственную и культурную атмосферу Ухты, а также Усинска и Воркуты (городов, где действуют филиалы УГТУ), во многом – всей Республики Коми. Эта атмосфера благоприятствует полноценной жизни в регионе.

Формулировка «менее заметное» относится скорее к бытующему в обыденном сознании представлению о культуре, просвещении, социальной сфере как о чем-то дополнительном, второстепенном по отношению к ключевым отраслям экономики. Нет смисла вступать в полемику с теми, кто выражает и отстаивает эту точку зрения: сами словесные конструкции «социальная экономика» или «социальная экономический уклад» демонстрируют абсолютную неразрывность «базиса» и «надстройки», если выражаться в терминах политэкономии.


Эффективную реализацию социально-культурной миссии университета в Ухте обеспечивает богатейшая инфраструктура УГТУ – его творческие и спортивные коллективы, волонтерские, общественные, профессиональные объединения, кружки и клубы. В университете действуют секции по 40 видам спорта, в вузе подготовлено более 100 мастеров спорта, в их числе – мастера спорта международного класса, чемпионы России, Европы, мира, участники и призеры Олимпийских игр. Баскетбольная команда «Планета Университет» играет в Международной студенческой баскетбольной лиге, женская хоккейная команда «Арктик-Университет» выступает на чемпионате России. На базе университета открыто Коми региональное отделение молодежной общероссийской общественной организации «Российские студенческие отряды», насчитывающее около 800 бойцов, 400 из них – студенты УГТУ. В университете действует совет волонтерских объединений, работают многочисленные творческие коллективы, которые достойно представляют университет на конкурсах и фестивалях всех уровней: городском, республиканском, общероссийском, международном. Университет знаменит своими традициями: это и шествие выпускников, и Республиканский молодежный инновационный конвент, и Республиканский форум «Инноватика: Крохаль», и фестиваль авторской песни, и многое другое.
Уникальным для вузов является комплекс СМИ, который уверенно вышел на международный уровень с проектом «Ютаймьюс». В соответствии с распоряжением Правительства РФ проект включен в федеральный план мероприятий, направленных на популяризацию рабочих и инженерных кадров. И в целом международная активность университета исключительно интенсивна: в настоящее время в УГТУ обучается около 500 студентов из 30 стран ближнего и дальнего зарубежья.

Вся социокультурная деятельность Ухтинского университета определяется установками его социальной политики. Само содержание феномена «социальное» предполагает его двоякое понимание и дву направленное действие в социальном пространстве. Одно из направлений – социальная работа в узком смысле, нацеленная на компенсацию неизбежных в любом обществе различий в уровне материального благосостояния. Второе – понимание «социального» как «общественного» в целом, и социальная политика вуза нацеливает всех ее участников на постоянное улучшение, на достижение социальных оптимумов во всех сферах жизни общества, на всех уровнях этой большой системы. Таким образом, социальная политика вуза – это и поддержка слабо защищенных членов коллектива, и содействие наилучшей социализации студентов, и достижение максимальных высот на бесконечном пути к социальной гармонии в коллективе. И все эти установки сознательно проецируются на жизнь города.

Социальную поддержку университет старается оказывать не только нуждающимся в ней членам коллектива, но и жителям Ухты. УГТУ осуществляет ряд социальных проектов, действующих на уровне города: это программа «Старший брат», в рамках которой университет осуществляет шефство над ухтинской школой-интернатом; сотрудничество с «Домом ребенка», с Ухтинским отделением «Всероссийского общества инвалидов», с «Центром по предоставлению государственных услуг в сфере социальной защиты населения города Ухты». Главную роль в реализации этих проектов играют студенты университета. Участвуя в проектах, они не только помогают другим, но и создают особое университетское, а затем и городское культурное пространство. Сегодня в УГТУ сформирован мощный волонтерский корпус, который вовлекает в орбиту своей деятельности не только студентов, преподавателей, сотрудников университетского комплекса, но и учащихся общеобразовательных школ, вообще молодежь города.

Так, например, вуз стал центром реализации в Ухте масштабного федерального проекта «Волонтерский корпус 70-летия Победы». Координатором Коми регионального отделения корпуса является председатель совета волонтеров УГТУ А. Чемезов. «Волонтеры Победы» приобщили к своему движению все городские школы. Однако необходимо отметить, что работа, которой они занимаются: благоустройство памятных мест и воинских захоронений, помощь ветеранам, содействие в организации и проведении значимых мероприятий,
приуроченных к юбилею Победы, — в университете ведется практически с момента его основания. Поисковый отряд «Ухтинец» с 2006 г. участвует в ежегодных Вахтах Памяти. Уже много лет в университете действует «Комитет Победы», его волонтеры помогают ветеранам. Масштабный республиканский издательский проект «Память о войне длиною в жизнь» вырос из проекта УГТУ [6].

Волонтерское движение — это и часть системы социальной поддержки, и звено социальной политики, и одно из направлений развития студенческого самоуправления в УГТУ. Студенческое самоуправление самым непосредственным образом связано с социальной политикой университета. Это выражение общей системы отношений в вузе — отношений между самими студентами, между студенчеством и администрацией, между студенческим и преподавательским коллективами. Это также средство социализации, формирования корпоративной культуры и воспитания, которое является одной из основных задач университетского образования.

В Концепции развития университетского комплекса УГТУ сформулировано понимание университетским коллективом сутиности и целей воспитательного процесса. Его императив — развитие личности, отсюда необходимость создания соответствующего коммуникативного пространства, пространства диалога.

Студенческое самоуправление предполагает некоторую автономию студентов в принятии решений, в проявлении инициатив. В то же время есть объективные задачи, решение которых невозможно без администрации вуза и педагогического коллектива. Примирение этих разновекторных позиций становится осуществимым не только за счет административной системы регулирования взаимоотношений между тремя университетскими сообществами, но и за счет формирования организационной культуры университета. В отечественной научной традиции применительно к сфере образования этот феномен получил название «образовательная среда». Коллектив университета тратит немало усилий на оптимизацию этой образовательной среды, и студенческое самоуправление играет здесь не последнюю роль. Оптимизацию в данном случае следует понимать в самом прямом значении — как приведение системы в наилучшее состояние, выбор из всех возможных вариантов использования ресурсов тех, которые дают наилучшие результаты. Для университета этими результатами должны быть прежде всего выпуск высококлассных специалистов, способных развивать экономику страны, воспитание достойных граждан, способных отстаивать интересы своего Отечества (при уважении к другим государствам), «взращивание» просвещенных, духовно развитых людей, способных сохранить и обогатить отечественную и мировую культуру. В этом и заключается главное содержание социокультурной деятельности университета.

Университеты, осуществляя свою триединую — образовательную, научно-инновационную и социокультурную — миссию, способствуют закреплению в городах и регионах талантливой молодежи, обеспечивают ей полноценную жизнедеятельность, формируют условия для функционирования города в качестве опорного и препятствуют стагнации депрессивных моногородов. Фактически вузы, обеспечивающие регионы необходимыми для их экономического развития кадрами, являются той самой «опорой», которая определяет значение двух терминов: «опорный город» и «опорный региональный вуз». Сознаваемая коллективом УГТУ миссия в развитии Ухты и Республики Коми, в свою очередь, нашла отражение в новом стратегическом ориентире информационной политики УГТУ: «Опорному городу — опорный университет». 
SOCIOCULTURAL MISSION OF THE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF THE REGION DEVELOPMENT

BEZGODOV Dmitry N. – Deputy Minister of Education and Youth Policy of the Komi Republic. E-mail: d.n.bezgodov@min-obr.rkomi.ru
BELYAEVA Oksana I. – Head of the Department of Strategic Communications, Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia. E-mail: obelyaeva@ugtu.net

Abstract. The article explores the role of the University in creating an auspicious sociocultural environment that is conducive to solution of topical Russian problem of single-industry towns. The authors consider some specific forms of work, projects, initiatives of the Ukhta State Technical University, which promote socio-economic development of the city and the region.

Keywords: single-industry town, reference city, pivotal regional University, sociocultural environment, sociocultural mission of the University, social–humanitarian project


References


The paper was submitted 04.05.16.
интернационализация образования как направление деятельности вуза

Григорьев Антон Николаевич — начальник международного отдела, Ухтинский государственный технический университет. E-mail: grigorev.anton@gmail.com

Коршунов Георгий Владимирович — проректор по внешним связям, Ухтинский государственный технический университет. E-mail: geo.korshunov@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются различные аспекты быстротворства политики экспорта образовательных услуг на мировой образовательный рынок и обучения иностранных студентов в университетах России. Обосновывается необходимость акцентирования внимания университетов на данном виде деятельности и расширения границ сотрудничества в этой сфере. Обсуждаются вопросы закрепления иностранных студентов из числа соотечественников в регионах в целях решения демографической проблемы и восполнения нехватки молодых специалистов по техническим направлениям подготовки. Анализируется международная деятельность Ухтинского государственного технического университета, российская практика и опыт зарубежных образовательных организаций по работе с иностранными студентами.

Ключевые слова: международная деятельность вуза, обучение иностранных студентов, образование в России, экспорт образовательных услуг, иностранные студенты из числа соотечественников


Привлечение иностранных студентов в российские университеты и расширение экспорта образовательных услуг становятся насущными вопросами для многих университетов, которые видят свое будущее в качестве ведущих образовательных организаций. Более того, вопросы интернационализации образования обсуждаются сегодня на уровне правительств, обеспокоенных будущим своих государств. Экспорт образовательных услуг уже давно занимает лидирующее положение в списке приоритетов внешней политики таких государств, как Соединенные Штаты Америки, Великобритания, многие европейские страны. С недавнего времени просматривается отчетливая тенденция повышения внимания к мировому образовательному рынку у некоторых стран Азии. Российская Федерация также не находится в стороне. На уровне Министерства образования и науки РФ, Правительства РФ, Министерства иностранных дел РФ, Федерального агентства по делам Содружества Независимых государств, ведущих университетов и многих других организаций, так или иначе участвующих в процессе экспорта образования, ведется постоянная работа по увеличению...
доли России на мировом рынке образования. И уже сейчас можно видеть ощутимые результаты этой деятельности.

Показательна в этом отношении информация, которая была представлена на круглом столе Комитета Государственной Думы по образованию, состоявшемся 24 марта 2016 г. По данным зам. министра образования и науки Российской Федерации В.Ш. Каганова, за последние два года количество иностранных студентов очного отделения выросло на 40 тысяч и достигло 182 тысяч. «Такого прорыва мы не ожидали, но он произошел», – отметил он и добавил, что при этом заочников стало меньше. Россия сейчас находится на четвертом месте в мире по числу обучающихся иностранцев, а поступления в экономику страны от иностранных студентов окупают затраты на их обучение и проживание. Окончив вуз, студенты-иностранные уезжают в родные страны с качественным образованием и «создают предпосылки для дальнейшего укрепления сотрудничества с Россией».

Что же заставляет ведущие страны активно выходить на мировой рынок образовательных услуг? Конечно, причин тому множество, и среди них есть как очевидные, так и неявные. В первую очередь интерес обусловлен возможностью получения дополнительного дохода (причем в зависимости от масштаба развернутой деятельности по этому направлению данный доход может составлять даже финансовую основу образовательной организации). С учетом текущей ситуации на внутреннем рынке высшего образования в России и сокращения количества выпускников российских школ иностранные абитуриенты могли бы восполнить нехватку студентов в университетах на тех же правах, что и граждане России, так и места с полной оплатой своего обучения.

Содействие политическим и внешнеэкономическим интересам страны является неявной причиной выхода вузов на мировой рынок образовательных услуг, однако с точки зрения государственной политики – самой важной. История знает немало примеров последствий «мягкой силы», когда выпускники иностранных государств, окончив обучение в зарубежной стране и вернувшись родину, имели достаточное влияние для выстраивания лояльной и дружественной внешней политики в отношении народа государства, в котором они в свое время проходили обучение. Вот небольшой перечень лишь некоторых политических деятелей, которые получали высшее образование в вузах США: Мухаммед Мурси – экс-президент Египта, который обучался в университете Южной Калифорнии, Михаил Саакашвили проходил учебу степени магистратуры в Колумбийском университете, Беназир Бхутто – премьер министр Пакистана – обучалась в Гарвардовском университете, там же проходила обучение наследная японская принцесса Масако [1]. Как мы видим, развитые страны уже давно поняли преимущества выхода на мировой рынок образовательных услуг и выделяют огромные ресурсы для осуществления своих интересов посредством «мягкой силы».

Для России существует возможность не только сохранить свою культуру, но и использовать ее как мощный фактор продвижения на глобальных рынках. Русскоязычное пространство — это практически все страны бывшего СССР и значительная часть Восточной Европы. Не империя, а культурное продвижение; не

1 Круглый стол «Состояние, проблемы и перспективы расширения обучения иностранцев в вузах России» 24 марта 2016 года. Комитет Государственной Думы по образованию. URL: http://www.komitet8.km.duma.gov.ru/site.xp/051030351240490520357050.html
пушки, не импорт политических режимов, а экспорт образования и культуры помогут создать благоприятные условия для российских товаров, услуг и идей, – подчеркивает Президент Российской Федерации В.В. Путин [2].

Следующая причина – совершенствование самого образовательного процесса и условий обучения в университетах, принимающих иностранных граждан. Мировой образовательный рынок заставляет предлагать именно то, на что есть спрос. Большая конкуренция только стимулирует руководство университетов искать новые современные образовательные решения и выходить с ними на рынок, тем самым продвигая бренд своего вуза. Многое для улучшения условий обучения иностранных граждан в Российской Федерации делается и на государственном уровне. Смягчающие поправки в отношении обучения иностранных студентов в России, внесенные в основной документ, регламентирующий вопросы пребывания иностранных граждан в Российской Федерации (Федеральный закон от 25.07.2002 No 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации»), говорят о внимании государства к вопросу увеличения экспорта образовательных услуг.

Ежегодно Минобрнауки России проводит мониторинг эффективности деятельности университетов, один из ключевых показателей которого – «международная деятельность» – включает в себя количество иностранных студентов, обучающихся по программам высшего и среднего образования.

Расширение экспорта образовательных услуг и привлечение иностранных студентов, в том числе соотечественников, на учебу в Ухту является важной составляющей деятельности Ухтинского государственного технического университета. С каждым годом происходит постепенное увеличение числа студентов из дальнего зарубежья (в том числе из стран Африки, Азии, Европы), стран Содружества Независимых государств (Казахстан, Беларуссия, Киргизия и т.д.), Украины.

Качество подготовки специалистов зависит не только от хорошей теоретической базы, но и от практических навыков. Благодаря тесному сотрудничеству УГТУ с предприятиями подготовленные в УГТУ выпускники хорошо представляют себе особенности своей специальности. В соответствии с изменениями, внесенными в упомянутый выше Федеральный Закон N 115-ФЗ, иностранным студентам (вне зависимости от гражданства, в том числе и из визовых стран) разрешено работать на период летних каникул (июль–август) без оформления разрешения на работу, при этом работодателю не требуется получение разрешения на привлечение и использование иностранных работников, что значительно упрощает процедуру трудоустройства. Отдельно стоит отметить, что с 1 января 2015 г. вступил в силу Договор о Евразийском экономическом союзе, подписанный в Астане 29 мая 2014 г. Он значительно упрощает процедуру трудоустройства. 2 Отдельно стоит отметить, что с 1 января 2015 г. вступил в силу Договор о Евразийском экономическом союзе, подписанный в Астане 29 мая 2014 г. Он зна-

---

чительно упрощает процесс трудоустройства иностранных граждан из Казахстана, Белоруссии, Армении и Киргизии на территории РФ. Согласно пункту 1 статьи 97 данного договора «работодатели и (или) заказчики работ (услуг) государства-членов вправе привлекать к осуществлению трудовой деятельности трудящихся государств-членов без учета ограничений по защите национального рынка труда. При этом трудящимся государств-членов не требуется получение разрешения на осуществление трудовой деятельности в государстве трудоустройства». Таким образом, иностранные студенты из Казахстана, Белоруссии, Армении и Киргизии имеют возможность работать в организациях РФ без учета ограничений национального рынка труда не только во время каникул, но и в любое время, имея на руках официальный трудовой договор с работодателем. Профильные службы УГТУ находятся в постоянном контакте с основными работодателями и партнерами вуза и доводят до их сведения всю информацию о возможности трудоустройства и организации практик для иностранных студентов, обучающихся в вузе.

Многими экспертами, представителями государства и бизнеса давно признано, что УГТУ является одним из ведущих нефтегазовых вузов и центров подготовки кадров для Республики Коми, многих регионов РФ и зарубежных стран. В настоящий момент (в 2015/2016 учебном году) в Ухтинском университете по всем формам и уровням обучения более 500 иностранных студентов из 30 стран ближнего и дальнего зарубежья. Наибольшее количество иностранных студентов приехало из таких стран, как Азербайджан, Армения, Белоруссия, Казахстан, Киргизия, Молдова, Таджикистан, Узбекистан, Украина. Представлены и страны дальнего зарубежья: Ангола, Восния и Герцеговины, Гана, Гамбия, Республика Конго, Демократическая Республика Конго, Египет, Камерун, Кения, Непал, Нигерия, Пакистан, Сербия, Словакия, Судан, Экваториальная Гвинея.

Ректор Ухтинского университета, профессор Н.Д. Цхадаев уделяет международному направлению особое внимание. По его мнению, отдельного попечения требуют иностранные студенты из числа соотечественников. Дело в том, что доля студентов из стран СНГ, в частности из Казахстана, в общем количестве иностранных студентов УГТУ явно преобладает и увеличивается с каждым годом. Определение «соотечественник» дано в Федеральном законе от 24.05.1999 N 99-ФЗ «О государственной политике Российской Федерации в отношении соотечественников за рубежом». Ими являются «лица, родившиеся в одном государстве, проживающие либо проживавшие в нем и обладающие признаками общности языка, истории, культурного наследия, традиций и обычей, а также потомки указанных лиц по прямой нисходящей линии».

Привлечение иностранных граждан из числа соотечественников на обучение в УГТУ является, по существу, выражением одной из задач внешней политики Российской Федерации. А оказание содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом, – одно из приоритетных направлений совершенствования миграционной политики Российской Федерации. В этой связи приведем слова В.В. Путина: «Нужно будет обеспечить миграционный приток на уровне порядка 300 тысяч человек в год. В первую очередь за счет привлечения на постоянное жительство в Россию наших соотечественников, проживающих в ближнем и дальнем зарубежье, ква-
лифицированных иностранных специалистов, перспективной молодежи... На новом этапе развития страны мы должны... разработать гораздо более действенный и масштабный набор мер поддержки людей, которые хотят вернуться на свою историческую Родину» [3].

В Республике Коми существует проблема нехватки технических специалистов по различным областям знаний. Частично решить эту проблему можно, привлекая на обучение, а впоследствии и на постоянное место жительство соотечественников из числа иностранных студентов. Таких соотечественников, желающих вернуться на постоянное место проживания в Россию, достаточно много. В настоящий момент складывается даже ситуация, когда число желающих оставаться в нашем регионе превышает квоту на выдачу разрешений на временное проживание (РВП).

Одним из условий получения РВП без учета утвержденной Правительством Российской Федерации квоты является участие в Государственной программе по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом, и членов их семей, переселяющихся совместно с ним в Российскую Федерацию (п. 6.1 Федерального закона от 25.07.2002 № 115-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан»). Республика Коми не входит в число участников данной программы. Мы полагаем, что закрепление в Республике Коми соотечественников из числа иностранных студентов УГТУ позволит региону получить хороших специалистов. Таким образом может быть решена проблема нехватки столь востребованных технических кадров. Переселение будет способствовать социально-экономическому развитию России, что невозможно без кардинального изменения демографической ситуации, характеризующейся в настоящее время оттоком населения из стратегически важных для России территорий, сокращением общей его численности, в том числе трудоспособного возраста.

В феврале 2015 г. на базе университета было открыто подготовительное отделение
Высшее образование в России • № 6, 2016

для иностранных граждан. Теперь УГТУ получил возможность принимать иностранных граждан из дальнего зарубежья, не владеющих русским языком, в свой кампус на учебу. Первый год такие студенты проходят обучение на подготовительном отделении при международном отделе (изучают русский язык и необходимые дисциплины технического профиля), а затем сдают вступительные экзамены и поступают на обучение по программам высшего образования. В настоящий момент (в 2015/2016 учебном году) в трех группах подготовительного отделения при международном отделе русскому языку обучается 30 иностранных граждан.

Для привлечения и рекрутинга новых иностранных студентов из дальнего зарубежья международным отделом ведется работа по продвижению бренда университета и поиску новых способов набора студентов. Отдельного упоминания заслуживает инициатива руководства УГТУ по созданию раздела «Образование в России» в уникальном проекте отраслевого медиа-сотрудничества «UTimeNews», реализуемого в рамках Национального консорциума вузов минерально-сырьевого комплекса России. Распоряжением Председателя Правительства Д.А. Медведева № 366-р от 05 марта 2016 г. проект был включен в План мероприятий Правительства РФ по популяризации рабочих и инженерных профессий. Проект реализуется совместно с рядом федеральных ведомств, таких как Минобрнауки РФ, Минтруда РФ, Минэнерго РФ. По мнению авторов статьи, современные форматы коммуникации, в том числе новые медиа, являются одним из наиболее эффективных инструментов реализации политики экспорта образовательных услуг на глобальном рынке, что нами отмечалось ранее [4].

Угличский университет продолжает активное продвижение на мировой рынок образовательных услуг. Первые шаги были сделаны еще 10 лет назад, когда первые студенты из стран СНГ приехали поступать к нам на учебу. В настоящий момент УГТУ обладает всеми необходимыми ресурсами и является активным участником мирового рынка образовательных ресурс, решая в том числе и внешнеэкономические задачи Российской Федерации. Коллектив университета нацелен на развитие международного сотрудничества и готов взаимодействовать по данному направлению со всеми заинтересованными партнерами на межпредметном, региональном, федеральном и мировых уровнях.

Литература
2. Путин В.В. Россия и меняющийся мир // Московские новости. 2012. 27.02. URL: http://www.mn.ru/politics/78738
3. Государственная программа по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом // Официальный сайт Федеральной миграционной службы. URL: https://www.fms.gov.ru/about/compatriots

Статья поступила в редакцию 04.05.16.
INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION AS HIGH-PRIORITY ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY

GRIGORIEV Anton N. – Head of International Department, Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia. E-mail: grigorev.anton@gmail.com

KORSHUNOV Georgy V. – Vice-rector on External Affairs, Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia. E-mail: geo.korshunov@gmail.com

Abstract. This article considers different aspects in building the export policy of educational services in the global education market and the education of international students in Russian universities. The article is aimed at emphasizing the growing attention of the universities to this kind of activities and the expansion of the borders of the current cooperation in the area of educational services for international students in Russia. We consider the issues of attracting and recruiting of international students among the compatriots and their staying in the region after the study in order to solve the demographic problem in regions, to meet a lack of professionals in technical areas, to reunify with the native nation. The authors present the experience of Ukhta State Technical University in international partnership, analyze the Russian and foreign universities’ practice in such issues as how to recruit, attract and work with international students. In addition, the problems and difficulties they face are considered.

Keywords: internationalization of education, foreign students, education in Russia, compatriots, international activities, export of educational services

Cite as: Grigoriev, A.N., Korshunov, G.V. (2016). [Internationalization of Education as High-Priority Activities of the University]. Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]. No. 6 (202). Pp. 135-141. (In Russ., abstract in Eng.)

References

The paper was submitted 04.05.16.
Сегодня в высшей школе оказались актуальными направления педагогической работы, которые прежде, как правило, реализовывались в пространстве общего среднего образования. Это касается и воспитательной работы в целом, и такой её формы, как развитие созидательной активности. Это обусловлено, на наш взгляд, общей деградацией средней школы в ходе перманентных реформ последних десятилетий.

Более того, о необходимости проведения воспитательной работы с молодыми специалистами всё чаще заявляют кадровые службы крупных компаний. В этом видится определённая тенденция.

Очевидно, что конкурентные позиции вуза, более успешно восполняющего пробелы средней школы и тем самым сужающего поле дополнительных усилий и затрат предприятий-работодателей, выглядят при прочих равных условиях предпочтительней по сравнению с позициями других вузов. Таким образом, в настоящее время высшее учебное заведение как институт общества приобретает функцию воспитания во все-объемлющем масштабе. На наш взгляд, перед отечественной высшей школой встает сложнейший комплекс задач воспитательного характера, который нужно решать в компетентностном ключе. В образовательном пространстве страны позиция будет выше у того вуза, который в большей степени включен в решение этих задач.

Современная категория компетенции включает в себя совокупность определенных качеств личности: знаний, умений, приёмов, способов деятельности. Компетенция может также рассматриваться как способность человека, позволяющая ему решать ряд прикладных задач: «как это сделать» в отличие от抽象ных – «что это такое». Компетенция является объединяющей характеристикой знаний, умений, навыков и личностных качеств. В противоположность навыку компетенция предполагает осознанность, в отличие от умения она мобильна, развивается не в сторону автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетенциями. Если знание существует в форме информации о содержа-
нии деятельности, то компетенция – непосредственно в форме деятельности.

Для современной России важно наращивание ресурсов инновационной деятельности в ответ на вызовы цивилизационного развития страны и с учетом требований глобализации. Это влечет изменение целей общественного развития, социокультурных идеалов и ценностей. Именно поэтому на первый план выходит задача формирования у молодежи ценностно-смысловых компетенций. А.В. Хуторской предлагается такое определение: «Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами обучающегося, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория обучающегося и программа его жизнедеятельности в целом» [1]. А.Р. Камасина и С.И. Гильманшина говорят о ценностно-смысловых компетенциях как о способности видеть и понимать окружающий мир, природу; принимать научные знания как ценности; уметь гармонично адаптироваться в современном мире, выбирать ценностные, целевые и смысловые установки для своих действий, самостоятельно выявлять противоречия и принимать решения. Подчеркивается убежденность в том, что формирование ценностно-смысловых компетенций молодежи связано с обучением их деятельности методологиями творческого преобразования мира, гармонизации отношений в системе «человек – природа – общество» [2].

В процессе становления ценностно-смысловых компетенций существенную роль играет умение использовать общественный опыт, сохранять независимость собственной мысли, умение ставить новые цели и находить пути их решения, не прибегая к посторонней помощи. Главная же задача при формировании ценностно-смысловых компетенций заключается в том, чтобы сформировать у студентов постоянную потребность в созидательной деятельности, направленную на овладение важными социальными умениями и навыками. Развивая эту мысль, рассмотрим ценностно-смысловые компетенции с позиции персональных задач освоения и преобразования мира, которые дают толчок развитию социальной культуры личности, её непосредственной социализации и обретению индивидуальности. В соответствии с этим формирование ценностно-смысловых компетенций предполагает решение множества познавательных, нравственных и эстетических задач [3]. Среди них:

1) воспитательные – обогащение и расширение культурного уровня личности, обретение на этой основе четких ценностных ориентиров;
2) креативные – создание гибкой системы для реализации индивидуальных творческих интересов личности;
3) деятельностные – освоение новых направлений деятельности, углубляющих и дополняющих основное (базовое) обра-
зоование и создающих эмоционально значимый для личности фон;

4) социальные — содействие формированию устойчивого интереса к социально значимым видам деятельности, включая профессиональную; освоение социального опыта, приобретение навыков воспроизводства социальных связей и личностных качеств, необходимых для жизни;

5) личностные — самоопределение в социальном и культурном значимых формах жизнедеятельности, проживание ситуаций успеха [3].

В образовательном контексте ценностно-смысловые компетенции проявляются в спектре оптимальных вариантов совместной деятельности, позволяют предвидеть разного рода противоречия, препятствующие процессу дальнейшего развития личности, способствуют поиску общественно значимого пути через совместную деятельность с другими людьми. Именно поэтому образовательная среда вуза, по нашему мнению, является идеальным условием для формирования данной группы компетенций. Вместе с тем в условиях общей бесследственности государственной политики в сфере образования реализация в рамках отдельного вуза концепции компетентностной воспитательной работы, достаточно полно и глубоко охватывающей всю массу студенчества, весьма маловероятна. В свете этого обстоятельства нами подчёркивается актуализируется вопрос о целенаправленной работе с молодежным активом, с так называемым «кадровым резервом».

Не секрет, что одной из системных проблем формирования молодежного кадрового резерва является преимущество кооптирования в него амбициозных «самовыводженцев». Кроме того, традиционный опыт, который демонстрируется студентами в ходе освоения программ средней школы и участия в общественной жизни вуза, в контексте снижающегося «качества» абитуриентов представляется не всегда достаточным для формирования полноценного кадрового резерва. Заметим при этом, что уровень «погружения» в образовательную и общественную жизнь вуза может быть различным — от поверхностного потребительского (пасивная жизненная позиция) через творческий уровень (активная жизненная позиция) и до уровня социальной активности (преобразующая жизненная позиция). Поэтому воспитательный процесс в вузе должен быть организован таким образом, чтобы планомерно и систематически «переводить» студента из пассивной жизненной позиции в преобразующую с помощью генерирования созидательной активности — основного принципа формирования ценностно-смысловых компетенций.

К формам созидательной активности, дополняющим те, что непосредственно включены в образовательный процесс, можно отнести деятельность клубных и досуговых объединений, волонтерских организаций и студенческих отрядов. Последняя является для Ухтинского университета приоритетной. Мы уже писали ранее о студенческих отрядах как о традиционной и наиболее гармоничной для нашей страны форме работы с молодежным активом [4; 5]. Вообще говоря, историческое прошлое является источником богатейшего педагогического опыта, элементы которого могут быть успешно включены в нынешнюю практику воспитания молодежи. Сложилось так, что Ухтинский государственный технический университет всегда был центром студотрядовской жизни в Республике Коми. Сегодня при поддержке университета в республике действует одно из самых молодых и динамично развивающихся региональных отделений организации «Российские студенческие отряды», большую часть бойцов которого составляют наши студенты. Отношение к созидательной активности мы рассматриваем как решающий критерий, по которому происходит отбор студенческого актива. Бойцы, получившие высокую оценку командования
отрядов по итогам трудовых семестров, являются «кадровой кузницей» для разнообразнейших общественных проектов университета. Это и студенческие советы общеежитий и факультетов, и студенческий профком, и различные волонтерские объединения, и досуговые клубы, и общественные движения. В состав Ученого совета университета сегодня входят четыре студента, представляющие различные самоуправляющиеся студенческие объединения, трое из них — бойцы студенческих отрядов. Помимо этого, созидательная активность стимулируется вовлечением стройотрядовцев в различные специальные мероприятия, содержание которых предусматривает целенаправленное формирование у них «ценносно-смысловой квалификации». Всё увеличивающееся число участников таких мероприятий выступает, на наш взгляд, комплексным индикатором качества студенческой жизни.

Современная ситуация на рынке труда требует, чтобы в конкретно взятых молодых специалистах совмещались «золотые головы» и «золотые руки». Поэтому в УГТУ программы подготовки по техническим направлениям дополняются обучением студентов минимум по двум рабочим профессиям. Помимо усиления конкурентных позиций выпускников на рынке труда, практика подобного обучения придает движению студенческих отрядов дополнительный импульс. Являясь мощным инструментом трудового воспитания, системно развивающим общечувствительные и профессиональные компетенции участников движения и формирующим активную жизненную позицию, студенческие отряды дают молодым людям чувство причастности к судьбе своей страны. Факт вложения своих сил, частицы себя в устроение жизни в стране «присваивает» её человеку лично. Особенно ярко это проявляется при участии студентов в реализации крупных, социально значимых проектов. Здесь устраивается существующее противоречие меж-

Из жизни вуза
участвуют студенты, принадлежат частным корпорациям и частным лицам, нередко заметным медиийным фигурам с отрицательным пабликитным капиталом.

Следует отметить, что рассматривая активность молодежи с точки зрения освещенного созидания, то есть воплощения реальных производственных инициатив в виде законченного объекта, современная молодежь ограничена рядом нормативных условий, препятствующих реализации ее замыслов и инициатив. В советское время студенческие отряды имели возможность заниматься строительством "под ключ": от нулевого цикла до сдачи в эксплуатацию. Сейчас студенты ограничены не только ресурсами, но и многочисленными нормативно-правовыми требованиями. В результате бойцы студенческих отрядов, как правило, выполняют преимущественно узкий спектр неквалифицированных общестроительных работ, который даже при больших объемах не дает ощущения сделанного самостоятельно дела и принесенной обществу пользы. Таким образом, созидательный вклад молодежи в развитие общества, региона, страны несколько размывается, что может негативно сказываться на активности молодежи.

В этой связи особую актуальность приобретают вопросы возрождения института всероссийских студенческих строек и отрядов, а также тщательного подбора объектов для них. Участие в подготовке и проведении мероприятий, воспринимаемых обществом в качестве знаковых, позволяет максимально использовать созидательный потенциал молодежи студенческих отрядов. К числу таких мероприятий последнего времени, безусловно, относится: саммит глав стран АТЭС на о. Русский и Олимпиада в Сочи, Универсиада в Казани и Академгородок г. Екатеринбурга, всероссийская студенческая стройка «Поморье» (в части строительства инфраструктуры космодрома «Мирный») и строительство объектов Росатома, сервисный отряд по уборке Арктики «Гандвик» Северо-Западного федерального округа. При оценке перспектив на будущее следует признать целесообразным развитие последнего проекта до статуса всероссийского сервисного отряда. Значимым для наших студентов проектом стала деятельность всероссийского студенческого отряда по восстановлению регионов Дальнего Востока, пострадавших от наводнения. Не менее важной будет работа всероссийского студенческого медицинского отряда в Краснодарском крае.

Высокую эффективность студенческих отрядов как формы воспитательной работы и социального лифта мы считаем очевидной, а ставку на них как на школу кадрового резерва – полностью оправданной. Так, за время, прошедшее с 2003 г., когда студенческие отряды университета получили новый импульс развития, только вузу они подарили несколько десятков руководителей – от структурных подразделений низшего звена до проректоров. Вне стен вуза ветераны студенческих отрядов УГТУ – это сотни руководителей разного уровня в государственном и частном секторах экономики.

В заключение отметим, что современная молодежь нацелена на инновации, стремится к осуществлению социальных и культурных реформ. Это, пожалуй, единственный ресурс духовного и интеллектуального потенциала России, от которого зависит цивилизационное развитие нашего общества. При этом компетентностно ориентированный воспитательный процесс в вузе крайне важным для формирования мировоззренческих и ценностью-смысловых установок личности, способствуя развитию и индивидуума, и общества в целом. Хочется выразить свою убежденность в том, что приобретаемые студентами способности выходить за пределы стандартного опыта, вкус к активному созиданию останутся с ними на всю жизнь.

Лютература

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на
COMPETENCE APPROACH TO ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AT THE UNIVERSITY

BASHKIROV Semen P. – Deputy Head of Department on educational work and social affairs, Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia. E-mail: sbashkirov@ugtu.net

VOLKOVA Olga A. – Lecturer, Department of philosophy and methodology of education, Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia. E-mail: olvolkova@ugtu.net

Abstract. The article analyzes formation of the axiological competences in the educational environment of higher educational institution. These competences characterize the youth’s need in constructive activity. The authors present the experience of USTU in the implementation of the competence approach to the formation of youth personnel reserve by means of the student construction team movement.

Keywords: educational environment, extracurricular work, axiological competences, axiological thinking, student construction teams, creative activity, youth personnel reserve


References

Высшее образование в России • № 6, 2016

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БИЗНЕС-ИНКУБАТОРА УГТУ И ИМИДЖ ВУЗА

ПУЛЬКИН Андрей Георгиевич — директор бизнес-инкубатора, Ухтинский государственный технический университет. E-mail: pulkin-andrey@mail.ru
ПУЛЬКИНА Виктория Алексеевна — начальник отдела по учебно-воспитательной работе и досуговой деятельности, преподаватель, Ухтинский государственный технический университет. E-mail: gasteva85@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается деятельность бизнес-инкубатора УГТУ в контексте формирования имиджа учебного заведения. Раскрывается потенциал оптимизации элементов имиджа вуза в процессе коммуникационной работы с различными целевыми аудиториями университета. Описываются такие элементы имиджа вуза, как имидж образовательной услуги, имидж студентов, внутренний имидж организации, имидж ректора вуза, имидж персонала и преподавателей, социальный имидж организации, визуальный имидж организации, бизнес-имидж организации через призму образовательной и информационной деятельности бизнес-инкубатора. Цель статьи — распространить роль подобной структуры вуза в поддержании его положительного имиджа.

Ключевые слова: бизнес-инкубатор, предпринимательство, имидж вуза, стартап, коммуникация, коммуникационная деятельность, репутация


В последние годы в России активно развивается молодежное предпринимательство. Появляется все больше инвестиционных фондов, грантовых и образовательных программ, создаются институты поддержки малого и среднего бизнеса. Примером такого института является бизнес-инкубатор — организация, которая помогает создавать и развивать бизнес начинающим предпринимателям.

Бизнес-инкубаторы появились в Великобритании и в США в конце 50-х годов прошлого века. На тот момент их главной задачей было создание новых рабочих мест в городах с экономической депрессией. Далее цель их деятельности изменилась в сторону повышения предпринимательской и инновационной активности среди населения, создания благоприятных условий для частных инвесторов. Таким образом инкубаторы мы видим сегодня. В нашей стране подобные институты поддержки были созданы сравнительно недавно. Первый случай был зафиксирован в 1990 г., но организация в силу исторических событий находилась на начальном этапе своего формирования почти 15 лет. Поэтому можно сказать, что феномен бизнес-инкубирования в России только начинается.

Бизнес-инкубаторы принято классифицировать по направлениям поддержки определенных групп проектов, таких как информационные технологии, медицинские технологии, энергетика, строительство и т.д., но есть бизнес-инкубаторы и без четко определенного профиля, они принимают проекты без ограничений (кроме тех, что установлены законодательством). Бизнес-инкубаторы дифференцируют также по принципу принадлежности. Существуют структуры государственные, муниципальные, частные, вузовые и смешанные (рис. 1). Как видно на диаграмме, большую часть составляют государственные, на втором месте вузовские (хотя большинство вузов государственные, но их принято выделять в отдельную группу). На конец 2015 г. количество бизнес-инкубаторов в...
нашей стране достигло 150 единиц: один инкубатор на миллион жителей. Для сравнения: в США один инкубатор приходится на 50 000 жителей.

Современные бизнес-инкубаторы предоставляют для своих резидентов (компаний, которые развивают свой бизнес при поддержке бизнес-инкубаторов) широкий перечень услуг. В него входят:

– регистрация юридического лица либо физического лица в качестве индивидуального предпринимателя;

– консультационные услуги по правовым вопросам (с возможностью аутсорсинга);

– консультационные услуги по бухгалтерии (с возможностью аутсорсинга);

– образовательные курсы по предпринимательству;

– помощь в поиске инвестиций;

– формирование сети полезных контактов и пр.

Ухтинский государственный технический университет в 2016 г. присоединился к числу тех вузов, которые занимаются поддержкой предпринимательской деятельности, и открыл свой бизнес-инкубатор. Как физический объект бизнес-инкубатор УГТУ представляет собой отдельное семиэтажное здание общей площадью 2187 кв. м, которое находится на территории студенческого городка рядом с двумя учебными корпусами, спорткомплексом и общежитиями. При создании бизнес-инкубатора были учтены потребности начинающих предпринимателей, поэтому кроме стандартных рабочих кабинетов создан коворкинг – общее рабочее пространство для студентов и фрилансеров, четыре переговорные комнаты, два конференц-зала на 50 и 150 человек, столовая и небольшая кухня для работающих в коворкинге, помимо этого в бизнес-инкубаторе имеется пять площадок для организации небольших выставок.

Безусловно, бизнес-инкубатор – это не только стены из кирпича, в первую очередь – это открытое предпринимательское сообщество для всех заинтересованных в бизнесе. Именно по принципу открытости данного сообщества мы выделяем следующие

Рис. 1. Виды бизнес-инкубаторов
целевые аудитории в деятельности бизнес-инкубатора УГТУ:

1) потенциальные и начинающие предприниматели из числа студентов, сотрудников вуза и его выпускников, а также жителей города (резиденты);

2) школьники старших классов, студенты, молодые сотрудники и преподаватели, жители города (потенциальные предприниматели и будущие резиденты);

3) бизнес-сообщество (эксперты и лекторы, а также партнеры);

4) преподаватели университета и других учебных заведений города и региона (лекторы);

5) СМИ городского и республиканского уровня для освещения деятельности бизнес-инкубатора;

6) органы власти городского, республиканского и федерального уровня (для получения поддержки и лоббирования проектов).

Таким образом, деятельность бизнес-инкубатора направлена как на внутренние, так и на внешние для вуза целевые аудитории, включающие представителей активных социальных групп не только города, но и региона. Являясь структурой университета как образовательной организации, бизнес-инкубатор в процессе своей коммуникационной деятельности напрямую влияет на мнение людей, вовлеченных в его работу, формируя тем самым свой собственный имидж и имидж университета в целом.

Имидж вуза – это такой набор положительных характеристик высшего образовательного учреждения, который в комплексе способствует достижению основных целей университета [1]. Н.К. Мoiseева выделяет в структуре имиджа вуза восемь компонентов [2]. Рассмотрим каждый из них в контексте деятельности бизнес-инкубатора.

1. Имидж образовательной услуги (качество образования, новые специальности, специализации, степень после окончания вуза, стоимость услуги, уровень зарубежных связей). Деятельность бизнес-инкубатора, в первую очередь – ее образовательная составляющая, дополняет спектр образовательных услуг вуза. Студенты и сотрудники университета имеют возможность посещать лекции, мастер-классы, круглые столы и другие обучающие мероприятия на безвозмездной основе, получая тем самым дополнительное образование и совершенствуя свои компетенции. Такую возможность имеют также школьники г. Ухты, что положительно сказывается на профориентационной работе, повышая ее эффективность.

2. Имидж студентов (стиль жизни, общественный статус, личностные характеристики). Деятельность бизнес-инкубатора УГТУ в первую очередь нацелена на стимулирование предпринимательской активности среди молодежи, поддержку и развитие студенческих бизнес-проектов. Проводимые подразделением вуза мероприятия предполагают вовлечение в проектную и образовательную деятельность студентов и молодых специалистов, что будет способствовать организации полезного досуга, трудовому воспитанию, развитию молодежной науки и научно-технического творчества. Уже сейчас, помимо творческих, спортивных и общественных студенческих клубов, в УГТУ формируются объединения, которые будут вести свою основную деятельность на базе бизнес-инкубатора.
Культурный кубик: студенческое коммуникационное агентство, которое будет оказывать рекламные и PR-услуги, объединение студентов-предпринимателей, которые будут помогать в организации мероприятий и исследований, вести информационную работу среди молодежи. Все эти меры будут способствовать поддержанию положительного имиджа студентов УГТУ. Кроме того, положительный имидж студентов вуза будет транслироваться и во внешнюю среду средством «сарафанного радио» и социальных медиа, где будет освещаться деятельность бизнес-инкубатора.

3. **Внутренний имидж организации** (представления преподавателей и студентов о вузе). Предполагается, что внутренний имидж УГТУ будет дополнен предпринимательской составляющей. Организационная культура вуза, принадлежащая на данный момент к типу клановой, будет обогащена элементами адхократической организационной культуры. Она характеризуется как «динамичное предпринимательское и творческое место работы». Данный фактор, на наш взгляд, будет способствовать расширению внутреннего имиджа университета в представлении студентов и сотрудников: внутренняя аудитория станет воспринимать вуз не только как место учебы и работы, но и как сообщество и инфраструктуру для развития предпринимательских способностей.

4. **Имидж ректора вуза**. Помимо внешнего вида, манеры вербальной и невербальной коммуникации, социального статуса и семейного положения, стиля поведения, целевыми аудиториями воспринимаются такие характеристики руководителя, как ценностные ориентиры и приоритеты в развитии университета. В контексте ориентации вуза на бизнес-образование имидж ректора будет более прогрессивным. В последнее время мы все чаще используем такое понятие, как «университет 3.0», одной из главных задач которого является коммерциализация разработок вуза и его студентов. Бизнес-инкубатор как структура вуза является связующим звеном между университетом и потребителями, поэтому важность инкубатора в современных условиях трудно переоценить. Тем положительнее сказуются подобные нововведения на стратегическом развитии университета и тем эффективнее будет имидж его руководителя.

5. **Имидж персонала и преподавателей** (обобщенный образ преподавательского состава) будет оптимизирован за счет возможности получения дополнительного образования (экономика, бухгалтерский учет, реклама, связи с общественностью, маркетинг, менеджмент, проектная деятельность и т.д.), а также применения знаний на лекциях и мастер-классах, которые они могут проводить для посетителей бизнес-инкубатора. Кроме того, наличие в структуре вуза подобного подразделения будет способствовать привлечению и удержанию молодых специалистов, которые могут реализовать свои таланты в Ухте.

6. **Социальный имидж организации** (представления широкой общественности о социальных целях и роли вуза в экономической, социальной и культурной жизни общества). Деятельность бизнес-инкубатора УГТУ направлена не только на внутрен-
нюю среду вуза, но и на город и регион. Развитие новых малых предприятий, популяризация и активизация инновационной деятельности, трудовое воспитание молодежи, создание новых рабочих мест, обмен опытом — все эти и многие другие цели в работе инкубатора помогают сделать вуз, город и регион более конкурентоспособными и инвестиционно привлекательными. Деятельность бизнес-инкубатора в структуре вуза будет способствовать формированию и поддержанию имиджа социально ответственной организации, которая со использованием своих внутренних ресурсов оказывает поддержку развитию предпринимательства на уровне Ухты и Республики Коми.

7. **Визуальный имидж организации** (представления об организации, основанные на зрительных ощущениях, формирующих информацию об интерьере корпусов, лекционных аудиториях, фирменной символике организации). Новое здание бизнес-инкубатора, его инфраструктура, офисные и учебные помещения, коворкинг и конференц-залы выполнены в современном дизайне и из качественных материалов. По задумке администрации бизнес-инкубатор должен стать местом для обучения молодежи и проведения досуга, студенты смогут приходить сюда в удобное для них время. Яркие цвета в оформлении, лаконичность и выдержанность стиля формируют образ современного здания и способствуют созданию визуального имиджа вуза. Здание бизнес-инкубатора находится на территории студенческого городка и пристроено к одному из учебных корпусов, что вызывает непосредственную ассоциацию с УГТУ. Логотип инкубатора создан на основе логотипа вуза, что также связывает в сознании аудитории эти два объекта. Таким образом, визуальный имидж бизнес-инкубатора и Ухтинского университета соотносятся между собой, оказывая влияние друг на друга.

8. **Бизнес-имидж организации** (представления об организации как о субъекте деловой активности). Во все времена университетам нужно было поддерживать образ передовой структуры в обществе, поэтому нововведения так часто касаются в первую очередь вузов. Бизнес-инкубатор, по нашему мнению, должен быть прогрессивным структурным подразделением в составе университета с точки зрения нововведений и быть показательным с точки зрения бизнес-имиджа всего университета.

Рассмотрев элементы имиджа учебного учреждения и те возможности в области позиционирования и коммуникационного продвижения, которые дает бизнес-инкубатор вуза, мы можем сделать следующий вывод. Деятельность подобного подразделения, несомненно, окажет благоприятное воздействие на поддержание положительного образа университета, усилив его структурные элементы инновационной, образовательной и предпринимательской составляющей, выведет учреждение на новый уровень развития, подкрепляя его репутацию и статус форпоста нефтегазового образования на Европейском Севере России. В нынешних условиях в соответствии с новыми вызовами современности университету просто необходим мощный импульс, который будет стимулировать студентов и молодых специалистов к созданию новых коммерческих проектов и технологий, и этот импульс вузам могут дать бизнес-инкубаторы.

**Литература**


Статья поступила в редакцию 04.04.16.
THE ACTIVITIES OF UGTU BUSINESS INCUBATOR IN SHAPING THE IMAGE OF THE UNIVERSITY

PULKIN Andrey G. - Director of UGTU business-incubator, Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia. E-mail: pulkin-andrey@mail.ru

PULKINA V.A. - Lecturer, Head of the Department on educational work and extracurricular activities, Ukhta State Technical University, Ukhta, Russia. E-mail: gasteva85@mail.ru

Abstract. The article highlights the activity of business-incubator UGTU in the context of forming the image of the university. The potential for optimization of university's image elements through the communication work with various target audiences of the university is covered. The article describes the university’s image elements such as the image of educational services, students’ image, internal image of the organization, university rector’s image, the image of teaching staff and personnel, the social image of the organization, the visual image of the organization, business organization’s image through the prism of education and information activities of the business incubator. The purpose of the article is to reveal the role of such a university structure in maintaining its positive image.

Keywords: business incubator, entrepreneurship, university image, startup, communication, communication activities, reputation


References


The paper was submitted 04.04.16.
Обсуждаем проблему

Речевая культура студентов технического вуза

Белякова Лариса Федоровна — канд. филол. наук, доцент, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: lorabella11@gmail.com
Сидорова Татьяна Леонидовна — канд. филол. наук, доцент, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: orlova8888@mail.ru
Петрунёва Раиса Мордовна — д-р пед. наук, проректор по учебной работе, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: raissa@vstu.ru
Васильева Елена Дмитриевна — д-р пед. наук, профессор, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: vasilyevavd@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции выпускников современной высшей школы, в частности, их речевой культуры. Приведен эмпирический материал о типичных студенческих языковых и речевых ошибках. В статье приводится разнообразный опыт кафедры русского языка, научно-методического совета и других подразделений вуза, включая студенческие объединения, направленный на развитие коммуникативных качеств студентов в области культуры русской речи и формирования языковой личности.

Ключевые слова: ФГОС 3+, коммуникативная компетенция, речевая культура, языковая личность


В пятом разделе ФГОС 3+ «Требования к результатам освоения программы бакалавриата» содержится описание обще-культурной компетенции «Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)». Компетенция вроде бы всем понятна: чтобы её формировать, нужно, конечно же, включить в программу бакалавриата изучение иностранного языка. А как же быть с русским языком? Стоит ли носителям этого языка изучать его ещё и в высшей школе? Часто всего вопрос решается не в пользу родного языка. И в итоге в образовательной программе бакалавриата отсутствует дисциплина, ответственная за формирование речевой культуры выпускника вуза, умений владеть в устной и письменной формах государственным языком, обеспечивающим деловое общение и ведение всей документации в РФ. Поскольку концепция ФГОС 3+ ориентирована прежде всего на формирование узкоутилитарных компетенций, связанных с рабочими функциями специалиста, постольку коммуникативной компетентности будущего специалиста в образовательных программах отводится очень и очень скромное место — по существу, на назывном уровне. В интервью «Российской Газете» советник Президента РФ по культуре В. И. Толстой отметил, что одной из важнейших и ключевых задач государства является сбережение, сохранение русского языка, его развитие и продвижение [1]. Однако анализ Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 гг., утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 20 мая 2015 года № 481, показывает, что она нацелена...
прежде всего на расширение границ ис-
пользования русского языка за предела-
ми России. Действительно, количество но-
сителей и активных пользователей русско-
го языка за рубежом по известным причи-
нам резко уменьшилось. Несомненно, этот
фактор заметно снижает степень влияния
нашей страны на геополитические процес-
сы. Однако не менее важно, чтобы универ-
ситетское сообщество сконцентрировало
внимание на ряде проблем современного
состояния русского языка, как то: сниже-
nие уровня владения русским языком как
государственным, сужение сферы его
функционирования как средства межна-
ционального общения в ряде регионов, не-
высокие результаты единого государст-
венного экзамена по русскому языку и
многое другое. Будущее нашего языка за-
висит от нас. «По отношению каждого че-
ловека к своему языку можно совершен-
но точно судить не только о культурном
 уровне, но и о его гражданской ценности.
Истинная любовь к своей стране немыс-
lима без любви к своему языку. Будет ве-
личайшим преступлением перед культур-
ной, перед своей Родиной, перед челове-
чеством, если мы не будем беречь наш
язык и позволим себе коверкать его», –
писал ныне подзабытый Константин Гео-
гиевич Паустовский, связывая отноше-
nие к родному языку с гражданской позици-
ей человека [2]. Так почему же мы не обеспе-
чиваем формирование полноценной язь-
ковой компетентности выпускника рос-
сийского вуза? Конечно, иностранный
язык нужен сегодня любому человеку, но
достижение высокого уровня владения
родным языком необходимо вдвойне!
Часто приходится слышать от коллег,
что русский язык и так все знают с детства,
прекрасно читают, пишут, общаются! «Ду-
мал ли кто-нибудь, живя в России, пра-
вильно ли он говорит? Приходило ли кому-
нибудь в голову сомневаться в законности
своего произношения или оборота фразы?»
– задавалась вопросом русская писатель-
ница Надежда Тэффи еще в 20-е годы про-
шлого века [3]. Зачем же еще тратить дра-
гоценные зачетные единицы на то, чем сту-
денты и так владеют? Какое глубокое заб-
луждение! Мало того, что невысокие ре-
зультаты единого государственного экза-
мена по русскому языку демонстрируют
невежество школьной молодежи в отноше-
nии своего языка, так это невежество про-
должает обрастать коростой в процессе
обучения в вузе!
В студенческой среде сформировался
особый социальный диалект, представля-
ющий самостоятельную лексическую под-
систему общемолодежного субъязыка.
Лексика студенческого жаргона неодно-
родна по своему составу, имеет полевую
структуру, тематические группы и подгруп-
пы; профессиональные и территориальные
различия; стилистически дифференциро-
ванна. Значительная часть слов языка сту-
дентов представляет собой различные со-
кращения и производные от них. Особен-
nость языка студентов является появле-
nие слов и выражений с «ругательной» (ин-
вективной) функцией и сексуальным
подтекстом [4]. При этом речь студентов
заметно обедняется, словарный запас
уменьшается, теряется богатство нюансов.
Страшно в этой ситуации то, что бытовой
студенческий сленг переходит в сферу учеб-
ного процесса: нередко на этом «новоязе»
студенты пытаются что-то ответить на за-
нятиях. О письменной речи и говорить не
приходится: грубые орфографические
ошибки, убогий лексический запас, стили-
стика, не выдерживающая никакой критики
(конечно, это ни в коей мере не относит-
ся ко всем студентам, но к большей их час-
ти). Многие преподаватели, не желая под-
вергать себя лингвистическим терзаниям,
требуют от студентов представления учеб-
ных работ в компьютерном исполнении – и
читать легче, и ошибки компьютер сам по-
правит! Можно себе представить, во что
превратятся наши профессиональные тек-
сты, если в один момент у компьютеров
отключается функция проверки орфографии...

С целью выявления уровня орфографической грамотности кафедра русского языка Волгоградского государственного технического университета (ВолГТУ) провела общеуниверситетские диктанты для студентов и сотрудников, в частности, по известному тексту Дмитрия Бышкова «Орфография как закон природы». В добровольном диктанте приняли участие студенты разных курсов и факультетов (самая большая группа — студенты бакалавриата), преподаватели вуза — слушатели Школы педагогического мастерства, сотрудники университета. Больше всего недочётов, особенно пунктуационных, оказалось в работах будущих бакалавров. Конечно, в тексте встречались длинные сложноподчиненные и распространённые предложения. Но делать до тридцати (!) ошибок в двух абзацах, предъявленных для диктанта, — это уже чрезвычайно! Самое печальное, что с написанием слова «интеллигентность» справились не многие. Так что «сЬимитировать», «сЪимитировать», «сЭмитировать» (варианты написаний в работах) грамотность, которая должна быть присуща интеллигенту, не удалось.

Другой печальный пример: студентам первого курса с трудом удается написать символовое словосочетание «интelleктивный инженер». Вариант «ЭнтИлЕктивй ЭнжИнер» ужасает. В слове «абитуриент», которое встречается в документах и объявлениях бесконечное число раз, делаются невероятные ошибки.

Ситуация с некоторыми морфологическими явлениями не поддаётся бесстрастному описанию. Редко кто может произнести двузначное, трехзначное и т.д. число в каком-либо падеже, кроме именительного. Как известно, в соответствии с нормами литературного языка изменяются все части сложных и составных количественных числовых: факультет гордится двумя миестами шестьюдесятью семью отличниками.
Катастрофической можно считать ситуацию со склонением фамилий: мужских фамилий, имеющих основу на согласный звук (Костелянц, Агрест и т.п.), и мужских и женских фамилий, оканчивающихся на неударное «а» после согласных. Агрессивная безграмотность, настойчивое нежелание следовать элементарным правилам грамматики приводит к серьезным недоразумениям при оформлении стандартных вузовских документов. Большинство студентов при выписке диплома требуют правильного написания своей фамилии – представления её в именительном падеже, если она немного отклоняется от основного корпуса форм (так, фамилии Галда, Гирка, Гора, Гурва, Юфта и т.п. требуют изменения по падежам независимо от пола обладателя этой фамилии).

Все эти факты, которые, как нам известно из общения с коллегами из других вузов, не являются «достоянием» только нашего университета – это общая проблема и общая боль! Позволяет ли ФГОС 3+ снять эту проблему? Наверное, нет, ведь кафедры русского языка имеются преимущественно в вузах, где ведется подготовка иностранных специалистов, тогда как кафедры иностранного языка имеются повсеместно. Каков же выход? Каким же образом университет может формировать важный лингвистический компонент содержания заявленной общекультурной компетенции – ОК-5?

Для достижения поставленной цели студентам необходимо решить следующие задачи:

1) усвоить отобраный теоретический материал в области речевой коммуникации (основные жанры устной и письменной деловой речи, языковой имидж делового человека, речевой этикет и связанные с ним понятия, нормативность и выразительность деловой речи);

2) разычать способность адекватно воспринимать и анализировать устные и письменные высказывания определённого стиля и жанра с учётом специфики речевой ситуации и других существенных факторов (уровень культуры оппонента, пол, возраст, социальный статус и др.);

3) овладеть умениеми конструировать высказывания, адекватно отражающие мысли коммуникатора с учетом требований правильности и выразительности речи (в устной и письменной форме), жанрово-стилевой специфики, речевой ситуации и др.; эффективно реагировать на чужую речь, аргументированно отстаивать собственную позицию, соблюдая речевые и этико-психологические правила поведения;

4) сформировать умение редактировать чужие тексты и составлять собственные.

Выход из сложившейся сегодня ситуации нам видится в использовании известного в дидактике принципа двойного вхождения базисных компонентов содержания образования в систему (В.С. Леднев). Он предполагает, что каждый из этих компонентов входит в его общую структуру двояко: во-первых, в качестве «сквозной» линии по отношению к апикальным структурным компонентам, во-вторых, в качестве одного из апикальных, явно выраженных компонентов. Это надо понимать таким образом, что каждый акт педагогического взаимодействия включает все компоненты содержания образования, в итоге совершенствуется опыт личности, развиваются ее типологические свойства и формируются механизмы психики (познавательные процессы). В то же время всегда может быть организована специальная работа по освоению одного из компонентов содержания образования. Например, в нашем случае каждое занятие со студентами вносит свой вклад в развитие коммуникативных навыков студентов, но должны быть и специальные занятия по русскому языку и культуре речи; на любом занятии присутствуют элементы коммуникации, но должны быть и специальные занятия или виды деятельности студентов, которые предпо-
лажают упражнения в устной и письменной коммуникации и т.п. [5].

Другими словами, необходимо использовать не только возможности учебной деятельности, но и все средства внеучебной работы, в том числе и активность различных студенческих объединений. То, о чем ниже пойдет речь, для нашего университета не является чем-то новым, эта работа ведется давно, но в создавшейся дидактической ситуации она приобретает особую актуальность.

В структуре научно-методического совета университета действует комиссия по гуманитарному образованию и воспитательной работе, которая занимается в том числе проблемами языкового развития и лингвистического просвещения студентов. Работа направлена не только на предупреждение разнообразных языковых и речевых ошибок, отступлений от норм и неточностей, но и на осмысление собственного языкового поведения членами образовательного сообщества [6]. Формы лингвистического просвещения и воспитания достаточно разнообразны. Так, например, как уже было сказано, кафедра русского языка начала проводить популярные как в России, так и в Русском зарубежье открытые диктанты для студентов и сотрудников.

Работа по формированию интереса к языку и речевым нормам включает проведение конкурса стенных газет «Культура речи на курсе, на факультете, в группе»; конкурса на лучшую семестровую работу по русскому языку «Мой язык, моя страна, моя семья» среди российских студентов и студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья, которые получают диктанты для студентов и сотрудников.

Работа по формированию интереса к языку и речевым нормам включает проведение конкурса стенных газет «Культура речи на курсе, на факультете, в группе»; конкурса на лучшую семестровую работу по русскому языку «Мой язык, моя страна, моя семья» среди российских студентов и студентов из стран ближнего и дальнего зарубежья, которые получают диктанты для студентов и сотрудников.

По анализу студенческих эссе было выявлено, что большую проблему для сохранения чистоты языка будущего специалиста представляет молодежный сленг, о котором уже говорилось. Академический жаргон (школьный и университетский), криминально-блатные жаргонизмы (арго), обсценная лексика выделяются и негативно оцениваются многими, но это не становится к сожалению, стимулом к изменению речевой практики. Преимущества молодежного сленга, по мнению студентов, состоят в экономии времени на передачу информации («сокращает трату слов, даже звуков»). Другим хорошо осознаваемым многими деструктивным фактором является письменно-устное общение в чатах, часто просторечное и грубо-просторечное, игнорирующее элементарные орфографические и пунктуационные нормы. Вот что пишут об этом сами студенты в своих эссе:

«Молодежь пытается разговаривать на тюремном жаргоне, и это считается престижным, если хотите, “крутым”. Меня это тоже не обошло стороной: как-то я пришел в компанию и начал говорить абсолютно без маты, им это начало “резать слух”. Я “поспешил исправиться”, чтобы меня могли полностью понять»;

«Вам не удастся найти в сети действительно культурную речь. На мой взгляд, причиной этого является особенность данной формы общения, ведь вы не видите собеседника, не слышите его слов, его интонаций, а зачастую вы даже не знаете, кто он такой. И, кроме того, вы сами не произносите слов вслух. Вот почему здесь наблюдается такая развязность».

Конечно, изменения в языковой сфере произошли за последние десятилетия очень значительные. Носителями языка они расцениваются по-разному: одни приветствуют демократизацию русской речи, другие осуждают резкое падение речевой культуры. Хорошо это или плохо? Грозит ли это чем-либо языку или не заслуживает особого беспокойства и заботы? На эти вопро-
сы специалистами и носителями языка даются самые разные ответы: от полнейшего одобрения до тотального неприятия всех и всяческих изменений [7].

Формирование коммуникативной компетенции и языковой личности в высшей школе предполагает развитие речевых спосособностей студентов, которые выражаются в умении целенаправленно создавать профессиональные и другие разносторонние и разнонаправленные тексты, способностью адекватно понимать и оценивать чужую речь, правильно и выразительно создавать тексты, адекватно выражая в них свою мысль.

Поддерживая техническую молодежь, желающую выразить себя в слове, кафедра русского языка ВолГТУ ежегодно проводила литературно-художественный конкурс, который привлекал большое внимание студентов волгоградских, российских и зарубежных вузов. Конкурс фактически являлся академическим проектом, в рамках которого студенты представляли работы в разных номинациях, не ограничивая себя ни формой, ни жанром. Среди языковых номинаций можно выделить такие, как «Язык вокруг меня», «Речевой автопортрет», «Язык поколения», «Языковая экология городской среды» и др. Литературно-художественные номинации представлены реализмической прозой, научной фантастикой, фэнтези, эссе, лирическим дневником, путевыми заметками, отдельными стихотворениями и стихотворными циклами. Лучшие студенческие произведения издаются в виде литературного альманаха «Звёзды с неба». Но в отсутствие курса культуры речи пропадает прямая мотивация для литературного труда (чт ое теснейшим образом для частных студентов). Вместе с тем с каждым годом все труднее находится действительно самостоятельные, интересные студенческие работы, так как такая толерантность ведет к образованию «заимствований» из Сети.

Студенческий совет самостоятельно проводит литературные вечера («Вдохновение осени», «Весенние голоса» и пр.), где звучат стихи и песни профессиональных и самодеятельных авторов. Кафедра русского языка тесно сотрудничает со студенческим советом. Разработан совместный проект «Грамотный инженер», целью которого, помимо совершенствования языковой культуры, является распространение идеи толерантности, укрепления дружеских связей между студентами из разных стран. В рамках проекта проводится одноименный конкурс, в котором участвуют команды всех факультетов вуза. Помимо призов все участники конкурса получают на память от организаторов методические материалы, которые представляют собой красочные двусторонние закладки для книг с афоризмами о русском языке и фрагментами большого корпуса орфоэпических, лексических, грамматических и стилистических норм. Преподаватели и сотрудники вуза, студенты и аспиранты принимают участие в постоянной рубрике «Грамота. ВолГТУ» в университетской многотиражной газете Политехнике и в многотиражных газетах факультетов. Это далеко не все инициативы. К конкурсу добавляются круглые столы по экологии языка с приглашением представителей академической, технической и творческой интеллигенции; мероприятия кафедры русского языка в рамках Праздника славянской письменности и культуры.

Одной из основных целей лингвистического просвещения является создание стимулов к совершенствованию языковой личности. Языковая личность студента технического вуза созидается прежде всего его социальным статусом, проявляющимся в том числе в сформированности языковых и культурных компетенций. Высокий уровень культурно-интеллектуального развития человека — залог гармоничного развития общества, основа его национального самосознания и достоинства [8; 9].
Ориентация на широкое, в том числе и гуманитарное, образование позволяет готовить российских инженеров-интеллигентов, которые призваны быть олицетворением образованности и воспитанности, культуры и нравственности. Английское воспитание в техническом вузе может и должно стать основой воспитания уважения к Отечеству, должно помочь будущему специалисту и гражданину в его профессиональной и социальной реализации.

Литература

1. Интервью советника Президента РФ по культуре Российской газете. URL: http://www.rg.ru/2014/12/02/tolstoi.htm.
8. Белякова А.Ф. Язык СМИ и анализ языковых ошибок в университете. Сочинени. С. 2012. № 8. С. 117–120.

Статья поступила в редакцию 08.02.16.

IMPROVEMENT OF SPEECH CULTURE OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

BELYAKOVA Larisa F. – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia. E-mail: loralabella11@gmail.com
SIDOROVA Tatiana L. – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia. E-mail: olrova8888@mail.ru
PETRUNEVA Raisa M. – Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia. E-mail: raisa@vstu.ru
VASYLYEA Valetina D. – Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia. E-mail: vasilyevavd@yandex.ru

Abstract. The article considers the problem of communicative competence development and speech culture formation of graduates of modern higher education institutions as regards the Russian language. The presented empirical material shows students’ typical language and speech mistakes. This paper describes various experience of the Russian language chair, research and methodology council and other subdivisions of university extracurricular activity including student associations aimed at developing students’ communicative skills in the field of Russian speech culture and building linguistic identity.

Keywords: Federal State Education Standards (FSES) 3+, communicative competence, speech culture, competent specialist, linguistic personality

1. *Interview of the Councilor to the President of RF V.I. Tolstoy for Rossiyskaya Gazeta*. Available at: http://www.rg.ru/2014/12/02/tolstoi.htm (In Russ.)


The paper was submitted 08.02.16.
В статье второй Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства». В свою очередь, процесс воспитания в этой же статье рассматривается как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения». В статье третьей Закона перечислены основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования: «гуманистический характер образования, <...> воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры». Из этих определений следует, что одной из задач государства в сфере образования является формирование гражданина с духовно-нравственными ценностями, отвечающими интересам личности, семьи, общества и государства.

ческого работника высшего учебного заведения по признакам преступления, предусмотренного ч. 4 ст. 159 Уголовного кодекса Российской Федерации. После этого правоохранительные органы уведомляют вуз о том, что педагогический работник подвергается уголовному преследованию. Руководство учебного заведения принимает решение отстранить этого работника от работы на период проведения следственных действий в его отношении. Юридическим основанием для этого служат положения статьи 76 Трудового кодекса Российской Федерации (далее – ТК РФ) 2, согласно которым работодатель обязан отстранить работника от работы (не допускать к работе) работника в случаях, перечисленных в указанной статье, а также в других случаях, предусмотренных Трудовым кодексом, другими федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации. Один из таких случаев указан законодателем в статье 331.1 ТК РФ, регламентирующей особенности отстранения от работы педагогических работников: «Наряду с указанными в статье 76 настоящего Кодекса случаями работодатель обязан отстранить работника от работы (не допускать к работе) педагогического работника при получении от правоохранительных органов сведений о том, что данный работник подвергается уголовному преследованию за преступления, указанные в абзацах третьем и четвертом части второй статьи 331 настоящего Кодекса. Работодатель отстраняет работника от работы (не допускает к работе) педагогического работника на весь период производства по уголовному делу до его прекращения либо до вступления в силу приговора суда».

Принимая во внимание, что педагогический работник подвергается уголовному преследованию за совершение тяжкого преступления, по версии следствия — с использованием своего служебного положения, администрация вуза не сомневается в правомерности своих действий. Однако при детальном изучении абзацев 3 и 4 части 2 статьи 331 ТК РФ, где перечислены преступления, за которые можно отстранить педагогического работника от работы, выясняется, что там указаны следующие преступления: «против жизни и здоровья, собственности и половой свободы личности, против семьи и несовершеннолетних, здоровья населения и общественной нравственности, основ конституционного строя и безопасности государства, мира и безопасности человечества, а также против общественной безопасности». Можно также отстранить от работы (не допускать к работе) педагогического работника, имеющего неснятую или непогашенную судимость за иные умышленные преступления, но не указанные выше.

Проанализируем приведенные положения статей 76, 331, 331.1 ТК РФ с точки зрения профилактики коррупционной преступности, противодействия совершению преступлений в сфере экономики и просто тяжких преступлений в образовательных учреждениях, а также с точки зрения такой задачи образования, как воспитание личности. Так вот, именно эти уголовно наказуемые деяния, которые и составляют подавляющую часть преступлений, подобное преступление, подлежит регистрации в учреждениях образования преступлений, отсутствуют в перечне преступлений, подлежащих регистрации (обвинение) в совершении которых дает право работодателю отстранить от работы педагогического работника.

Трудно понять мотивы законодателя, которыми он руководствовался, определяя перечень преступлений, обязывающих работодателей отстранить от работы педагогического работника, в отношении которого возбуждено уголовное дело. В этом пе- речне фигурируют такие, как нанесение...
побоев, неоказание помощи больному, оставление человека в опасности, проведение незаконного прерывания беременности, небрежное хранение огнестрельного оружия, повреждение объекта культурного наследия, жестокое обращение с животными. Этот список преступлений, общей опасности которых существенно ниже преступлений корыстной направленности, преступлений в сфере экономики, корыстных преступлений, можно продолжить. Тот факт, что законодатель исключил из перечня преступлений (и, представляется, правильно исключил) незаконную госпитализацию в медицинскую организацию, оказывающую психиатрическую помощь в стационарных условиях, и клевету, свидетельствует о том, что перечень этот анализировался, а не был результатом поверхностного подхода.

Но как в таком случае понять логику законодателя? То, за что действительно необходимо отстранить от работы педагогического работника, не допускать к педагогической работе, в статье 331 ТК РФ не прописано. Почему надо было исключать из этого перечня взяточников, воров, мошенников, расхитителей чужого имущества, никак разумно аргументировать нельзя. Работодатель, безусловно, должен иметь право отстранять от работы лицо, имеющее или имевшее судимость за такие преступления.

Для чего необходимо это делать? Любой контингент обучающихся: учеников, учащихся, воспитанников, студентов, курсантов. При нынешней ориентированности средств массовой информации и их немедленной реакции на любой «жареный» факт, при сегодняшнем развитии средств коммуникации (телевидение, Интернет) этот контингент сразу же узнает поверхностную информацию и, не вникая глубоко в суть дела, выносит для себя приговор: все ясно, педагог Н виновен в получении взятки (совершении хищения, злоупотреблении должностными полномочиями). И когда этот педагог появляется на работе, чтобы прочесть лекцию, провести семинар, реакция обучающихся однозначна: откупился, «отмазали» и тому подобное. Не стоит забывать, что житейского опыта у них практически нет, а юношеский максимализм, обостренное неприятие несправедливости бьет через край. Нравственный, моральный урон, причиняемый в такой ситуации авторитету педагогического коллектива в целом, сложно переоценить.

Только этого довода хватает для подтверждения сделанного выше вывода о необходимости отстранения преподавателя от работы (недопущения его к работе). Следует помнить и о том, что в дальнейшем с высокой степенью вероятности этот педагогический работник будет признан виновным в совершении преступления. В этом случае бездействие администрации образовательного учреждения, непринятие руководством мер, диктуемых сложившейся ситуацией, моментально отразится на его авторитете в глазах обучающихся, естественно, в сторону значительного снижения.

Какую цель изначально преследовал законодатель, дополняя Трудовой кодекс статьей 331.1, которая была введена Федеральным законом от 31.12.2014 № 489-ФЗ? Безусловно, это было продиктовано иным заботой об ограждении неокрепших молодых душ от общения с возможным преступником. При любом прочтении этой нормы закона она не может быть воспринята как направленная на защиту прав подозре-
ваемого (обвиняемого) в совершении преступления педагогического работника. Данная норма права действует именно на время проведения следствия и судебного рассмотрения в отношении конкретного работника. Приговора еще нет, и назвать его преступником в этот период нельзя в силу положений статьи 49 Конституции Российской Федерации. Следовательно, законодатель предусмотрительно пытается не допустить до контингента обучающихся педагога с криминальной ориентированностью. Указание «работодатель обязан отстранить от работы (не допускать к работе) педагогического работника при получении от правоохранительных органов сведений о том, что данный работник подвергается уголовному преследованию» подчеркивает решительность государства в этом своем безусловно приветствованном намерении.

Но как быть с отсутствием в указанном перечне потенциальных взяточников и расхитителей? Вряд ли законодатель столь наивен, что полагает более опасным для молодежи общение с лицом, нарушающим требования пожарной безопасности или злостно уклоняющимся от уплаты алиментов, нежели общение с взяточником или любителем чужого имущества. И это при декларируемой на всех уровнях власти, в том числе и представителями законодательного корпуса, суровой решительности, непоколебимости, наступательности в борьбе с коррупцией во всех ее проявлениях и стремлении искоренить коррупцию повсеместно, естественно, и в сфере образования, организации отдыха и оздоровления, медицинского обеспечения, социальной защиты и социального обслуживания, в сфере детско-юношеского спорта, культуры и искусства с участием несовершеннолетних. А это означает, что и в этой, очень объемной сфере правоотношений, но применительно только к несовершеннолетним, законодатель не поставил должного барьера коррупционерам и расхитителям. Они будут иметь полное право заниматься организацией образования, воспитания, развития несовершеннолетних, организацией их отдыха и оздоровления, медицинского обеспечения, социальной защиты и социального обслуживания, будут работать с ними.
в сфере детско-юношеского спорта, культуры и искусства.

Государство с достаточной полнотой финансирует все, что касается подрастающего поколения в самых разнообразных аспектах, а значит, денежные потоки там весьма серьезные. Что еще нужно субъекту, жизненные ценности которого определяются в первую очередь количеством денежных знаков? Он с удовольствием постарается применить свои «творческие» способности именно в этой сфере, куда ему ворота открыты настежь.

Куда более серьезными и необратимыми будут потери государства (помимо облас тей финансов), если при воспитании молодых людей им будут привиты корыстные цели, если они будут ориентированы исключительно на потребительские ценности, если выйдут из стен вуза с соответствующими установками. Следует помнить, что любое образовательное учреждение, в котором обучается и воспитывается молодое поколение, – это модель общества, где обучающиеся усваивают нормы морали. Молодежь очень восприимчива, и от того, кто и какие нравственные ценности будет закладывать в их неокрепшие души, во многом зависит, каким будет их будущее, равно как и будущее нашей страны. Действующая конструкция статей 331, 331.1, 351.1 ТК РФ, к сожалению, не является действенной преградой для корыстно-кriminalьно ориентированных лиц, имеющих возможность заниматься педагогической деятельностью. Трудно представить, сколько юношей и девушек получат искаженное корыстно воспитание, какому количеству молодых людей они станут примером для подражания.

Законодателю следует как можно быстрее внести изменения в абзацы 3 и 4 части второй статьи 331 ТК РФ, основательно продумав и перечислив там те составы преступлений, осуждение по которым будет непреодолимым препятствием для взятчиков и расхитителей, не позволит им обща ться с молодым поколением в качестве преподавателей. Работодателю это позволит применять положения статьи 331.1 ТК РФ к таким лицам уже на стадии подозрения (обвинения) их в совершении преступлений коррупционной направленности и корыстных преступлений. Такой шаг законодателя будет с одобрением воспринят как обществом в целом, так и педагогическими работниками и станет реальным вкладом в дело борьбы с коррупцией, многократно более эффективным, нежели принятие многочисленных деклараций, призывов и обращений к гражданам России с просьбой активно противодействовать коррупционным проявлениям в жизни.

Статья поступила в редакцию 03.04.16.

LEGISLATIVE NEGLECT

URAZBAEV Rafkat Sh. – Assoc. Prof., Kazan National Research Technological University. E-mail: urazbaev@kstu.ru

Abstract. The paper analyzes the Federal Law on Education in the Russian Federation and the articles of the Labor Code of the Russian Federation regulating the specific features of working activity of educators. The author demonstrates irrationality of absence of corruption-related crime among the list of the crimes, which prevent professional educational activity. In the author’s view, this gap negatively affects the process of education and character development of the students, and complicates the control of corruption in education.

Keywords: educational activity, the Labor Code, corruption, list of crimes, character development, the Law on Education


The paper was submitted 03.04.16.
ВУЗОВСКИЙ ВЕСТНИК

Межвузовская информационно-аналитическая газета «Вузовский Вестник» рассчитана на ректоров, проректоров, деканов, студентов, преподавателей, абитуриентов и всех, кто интересуется образовательной системой России, а также проблемами и перспективами российского образования вузе, школы, академии и колледжа. В газете публикуются научно-практические материалы, опубликованные на страницах вузов, а также результаты научных исследований, опубликованных в вузовских вестниках, а также научно-исследовательские работы, выполненные в вузах России.

Читайте издания
ООО “ЮниВестМедиа”

Полный альманах «Высшая школа XXI века» издает журнал «Вузовский Вестник» с 1999 года. Под рубриками «Курс модернизации», «Вузоград Москва», «Пулс региона» и «Обучение и непрерывное образование» в газете публикуются лучшие материалы, вышедшие за год в газете, а также оригинальные материалы, опубликованные в вузах России.

По вопросам приобретения информационно-аналитических изданий ООО «ЮниВестМедиа» обращайтесь по адресу:
199049, г. Москва, Ленинский проспект, д. 6, стр. 3, каб. 269
Телефон для справок: (499) 230-28-97
Факс (499) 230-28-97
E-mail: info@vuzvestnik.ru
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
научно-педагогический журнал

Журнал издается с 1992 года.
Периодичность — 12 номеров в год.
Распространяется в регионах России,
в СНГ и за рубежом.

«Высшее образование в России» — ежемесячный межрегиональный научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных трансдисциплинарных исследований и отчеты о текущем состоянии высшей школы и тенденциях ее развития с позиции педагогики, социологии и философии образования.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2015), рекомендуемых ВАК для публикации результатов научных исследований на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки:
20.00.00 — Философское науки;
22.00.00 — Социологические науки;
13.00.00 — Педагогические науки.

Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования) в РИНЦ составляет 1,1/3, показатель Science Index — 2,4/3.
Журнал включен в международную базу данных INSPIRE.

Уважаемые коллеги! Публикуясь в журнале с высоким импакт-фактором, Вы обеспечиваете себе высокий индекс Хирша.

Главный редактор: Сапунов Михаил Борисович
Зам. гд. редактора: Гоголенко Евгений Алексеевич, Огородникова Наталия Павловна
Ответственный секретарь: Литвинова Людмила Юрьевна

РЕДАКЦИЯ:
177350, г. Москва, ул. Пражская, д. 2а
Tel: (499) 976 07 46
E-mail: vocrn@yandex.ru, vocrn@bk.ru
http://www.vocr.ru

Полевые индексы:
«Роспечать» — 71860, 12591
«Пресса России» — 16397, 83147