

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

8-9/13

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ

- И.А. МОСИЧЕВА, Е.В. КАРАВАЕВА, В.Л. ПЕТРОВ. Реализация программ аспирантуры в условиях действия ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» 3
- Е.В. ЧУПРУНОВ, Р.Г. СТРОНГИН, А.О. ГРУДЗИНСКИЙ. Концепция и опыт разработки стратегии развития инновационного университета 11
- В.М. ПРИХОДЬКО, Л.Г. ПЕТРОВА, А.Н. СОЛОВЬЕВ. Новый формат реализации задач международной интеграции инженерного образования 18

НА ПЕРЕКРЕСТКЕ МНЕНИЙ

- С.В. АБЛАМЕЙКО, М.А. ЖУРАВКОВ, В.В. САМОХВАЛ. Вузы стран-участниц СНГ в мировом вебометрическом рейтинге: анализ с учетом профиля их деятельности 25
- М.В. СЕРОШТАН, Б.М. ВЛАДИМИРСКИЙ. Какая система ранжирования российских университетов нам нужна? 32

ИЗ ЖИЗНИ ВУЗА

Гуманитарный центр на Юге России

- А.П. ГОРБУНОВ. Преобразовательный (креативно-инновационный) университет как ответ на вызовы новой эпохи 42
- Г.А. ВОРОБЬЕВ. Электронная образовательная среда инновационного университета 59
- Н.В. БАРЫШНИКОВ. Пути повышения качества диссертаций по педагогическим и психологическим наукам 65
- И.И. ПАВЛЕНКО. Место информатизации в стратегии развития лингвистического университета 71

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- И.А. ДЮКАРЕВ, И.Б. КОТЛОБОВСКИЙ, Е.В. КАРАВАЕВА, А.Л. ДЕМЧУК, И.Г. ТЕЛЕШОВА, В.Х. ЭЧЕНИКЭ, М.Е. УЛЬЯНОВА. О проекте «Тюнинг в России» 78

ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

- Т.Л. ГУРУЛЕВА, А.В. МАКАРОВ. Высшее языковое образование в России: проблемы подготовки китаеведов 88

<p><i>Соучредители:</i> Московский государственный университет печати имени Ивана Федорова, Ассоциация технических университетов</p> <p>Журнал зарегистрирован в Роскомнадзоре Рег. св. ПИ № ФС77-54511 от 17 июня 2013 года</p> <p><i>Председатель редколлегии:</i> А. Ф. Киселев</p> <p><i>Главный редактор:</i> М. Б. Сапунов</p> <p><i>Зам. главного редактора:</i> Е. А. Гогоненкова Н. П. Огородникова</p> <p><i>Редакторы:</i> С. Ю. Ахмаков О. Ю. Миронова</p> <p><i>Ответственный секретарь:</i> Л. Ю. Одинокова</p> <p><i>Корректор:</i> С. И. Алексеева</p> <p><i>Технический редактор</i> Е.А. Свиридова</p> <p><i>Художники:</i> Н. А. Гончарова С. Ф. Лемешко</p> <p><i>Менеджер по рекламе:</i> Д. В. Давыдова</p> <p><i>Адрес редакции:</i> 107045, Москва, ул. Садовая-Спасская, д. 6, комн. 201</p> <p>Тел./факс: (495) 608-93-04 e-mail: vovrus@inbox.ru</p> <p>Подписано в печать с оригинал-макета 25.07.2013 Усл. п. л. 11. Тираж 2000 экз. Отпечатано в типографии ППП «Типография «Наука»». Зак.№</p> <p>© «Высшее образование в России»</p>	<p>Л.М. БУХМАН, Н.С. БУХМАН. О некоторых недостатках централизованного интернет-тестирования 95</p> <p>С.В. КАЗНАЧЕЕВ, О.В. ЛОПАТИНА, Ж.Ю. БОГОЛЮБОВА, В.П. КАЗНАЧЕЕВ. Опыт преподавания физической культуры в нефизкультурном вузе 101</p> <p>В.В. БАРАНОВ, И.Д. БЕЛОНОВСКАЯ, Ю.Н. НИКУЛИНА. Конкурентный ресурс студента в условиях регионального университета 106</p> <p style="text-align: center;">АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО</p> <p>Е.В. БАКИН. Центр академического письма: опыт создания 112</p> <p>Т.Д. ВЕНЕДИКТОВА. Уроки письма в транснациональной перспективе: опыт Чикагского университета 116</p> <p>И.Б. КОРОТКИНА. От лингвистического центра к центру академического письма 120</p> <p style="text-align: center;">АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА</p> <p>Г.А. АНТИПОВ. Как и зачем нужно изучать историю в школе и университете? 125</p> <p>А.А. АНДРЕЕВ. Интеллектуальное поле истории 133</p> <p>Н.Ф. ТАГИРОВА, Е.И. СУМБУРОВА. Исторические дисциплины в современном вузе 144</p> <p style="text-align: center;">В ПОМОЩЬ СОИСКАТЕЛЮ</p> <p>Е.Н. ВИКТОРУК. Этика науки: практико-прикладной модус 149</p> <p style="text-align: center;">РЕДАКЦИОННАЯ ПОЧТА</p> <p>Г.С. БЕРЕЗОВСКИЙ, М.С. ВОЛХОНОВ, А.Ф. ИВАНОВА, И.А. МАМАЕВА. Организация СРС в рамках модульно-рейтинговой системы 156</p> <p>М.А. ФЕДОРОВА. Портфолио научно-исследовательской деятельности студента 158</p> <p>О.Н. ЕФРЕМОВА. Опыт организации самостоятельной работы студентов 160</p> <p><i>Summaries</i> 163</p> <p><i>Наши авторы</i> 167</p>	
<p style="text-align: center;">РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА</p> <p>А.Ф. КИСЕЛЕВ К.В. АНТИПОВ А.В. БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ И.С. БОЛОТИН А.А. ВЕРБИЦКИЙ Ю.П. ВЕТРОВ Л.С. ГРЕБНЕВ Л.А. ГРИБОВ Г.С. ДЬЯКОНОВ Л.Я. ДЯТЧЕНКО</p>	<p>В.М. ЖУРАКОВСКИЙ Г.Е. ЗБОРОВСКИЙ В.А. ЗЕРНОВ А.И. ЗИМИН В.Г. ИВАНОВ Е.Н. ИВАХНЕНКО Н.С. КИРАБАЕВ В.П. КОВАЛЕВСКИЙ Н.И. КУЗНЕЦОВА М.А. ЛУКАШЕНКО Н.И. МАКСИМОВ Х.Э. МАРИНОСЯН</p>	<p>В.Л. МАТРОСОВ И.В. МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН С.С. НАБОЙЧЕНКО Н.Д. НИКАНДРОВ В.М. ПРИХОДЬКО В.А. САДОВНИЧИЙ Б.А. САЗОНОВ З.С. САЗОНОВА М.Б. САПУНОВ Г.Г. СИЛЛАСТЕ И.Б. ФЕДОРОВ Б.Г. ЮДИН</p>

ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ

*И.А. МОСИЧЕВА, зам. директора
Департамента государственной
политики в сфере высшего образования
Минобрнауки России*

*Е.В. КАРАВАЕВА, исп. директор
Ассоциации классических
университетов России*

*В.Л. ПЕТРОВ, зам. председателя
президиума Координационного совета
УМО Минобрнауки России*

Реализация программ аспирантуры в условиях действия

ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

В публикации рассмотрены ключевые вопросы развития программ аспирантуры в условиях введения нового закона «Об образовании в Российской Федерации». Определены особенности образовательных программ и стандартов. Описаны нормативные документы, разработка которых обеспечит качественную реализацию образовательных программ подготовки научно-педагогических кадров.

Ключевые слова: высшее образование, федеральный закон, аспирантура, образовательный стандарт, учебная программа, научно-педагогические кадры, квалификация, аккредитация, лицензирование, документ об образовании, диссертация

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ «Об образовании в РФ»), вступающий в силу (в части высшего образования) с 1 сентября 2013 г., предусматривает значительные изменения в системе высшего образования страны. Основные структурные новшества связаны с позиционированием программ подготовки кадров высшей квалификации (в том числе – подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре) в качестве программ третьего уровня высшего образования.

Очевидно, что законодатель, определив такую норму, направил свои усилия на гармонизацию отечественной системы образования с трехцикловой системой высшего образования, действующей на общеевропейском образовательном пространстве. Однако российские программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (далее – программы аспирантуры), разработанные и реализованные согласно нормам нового закона,

еще не будут в полной мере соответствовать программам третьего цикла высшего образования зарубежных университетов, ведущих к присвоению степени доктора философии (PhD). Для того чтобы степень (или квалификация), присвоенная выпускнику российской программы аспирантуры, была узнаваема (признаваема) в мире как степень, приравненная к PhD, необходимо определить еще ряд норм, связанных с процедурами получения и системой ученых степеней и званий в нашей стране. Далее мы не будем развивать эту тему, отметим лишь одно обстоятельство, имеющее принципиальное значение для вопросов, обсуждаемых в данной статье.

Для отечественной практики подготовки кадров высшей квалификации всегда было характерно разделение двух систем:

- системы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре (адъюнктуры);
- системы аттестации научных

кадров высшей квалификации.

Статья 60. п. 9. ФЗ «Об образовании в РФ» гласит: «Лицам, освоившим программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) и защитившим в установленном законодательством Российской Федерации порядке научно-квалификационную работу (диссертацию) на соискание ученой степени кандидата наук, присваивается ученая степень кандидата наук по соответствующей специальности научных работников и выдается диплом кандидата наук». Таким образом, установив новый статус программ аспирантуры, новый закон по-прежнему не включает в содержание этих программ процедуру защиты на соискание ученой степени кандидата наук.

Согласно Федеральному закону от 2 июля 2013 г. N 185-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации и признании утратившими силу законодательных актов (отдельных положений законодательных актов) Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»» порядок защиты научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата наук будет установлен Правительством Российской Федерации. Процедура защиты формально не входит в программу аспирантуры (адъюнктуры). В рамках же освоения программы аспирантуры (адъюнктуры) лицо, завершающее освоение этой программы, будет защищать выпускную квалификационную работу и получит «диплом об окончании аспирантуры» (статья 60, п. 6 ФЗ «Об образовании в РФ»), в котором будет указана образовательная квалификация (а не ученая степень). ФЗ «Об образовании в РФ» не установил на-

званий квалификаций выпускников профессиональных образовательных программ. Рабочая группа Минобрнауки России по утверждению порядка формирования перечней профессий, специальностей и направлений подготовки и утверждению ФГОС по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) (руководитель группы – И.Е. Апыхтина) предложила присваивать всем выпускникам программ аспирантуры единую квалификацию «Исследователь. Преподаватель-исследователь». В середине июля 2013 г. Минобрнауки России вынесло на обсуждение общественности это название квалификации вместе с Перечнем направлений подготовки в аспирантуре [1; 2].

Что изменится в реализации программ аспирантуры (адъюнктуры), на которые будет осуществлен набор обучающихся после 1 сентября 2013 г., то есть с момента вступления в силу ФЗ «Об образовании в РФ»? Остановимся на этом вопросе подробнее.

До вступления в силу указанного закона российские программы аспирантуры относились к программам «послевузовского образования», лицензировались и реализовывались по конкретным специальностям научных работников, определенных Номенклатурой специальностей научных работников, не вели к присвоению квалификаций или образовательных степеней и не завершались выдачей документов об образовании. Вузы и научные организации самостоятельно устанавливали сроки приема на программы аспирантуры и сроки начала обучения. Программы аспирантуры по всем специальностям научных работников регулировались едиными Федеральными государственными требованиями (ФГТ), утвержденными приказом

Минобрнауки России № 1365 от 16.03.2011.

Необходимо заметить, что структура Номенклатуры специальностей научных работников, утвержденная приказом Минобрнауки России № 59 от 25.02.2009, и примененные в этой Номенклатуре принципы классификации не согласуются со структурой и принципами классификации, примененными в Перечнях направлений подготовки магистратуры и специальностей высшего профессионального образования. Подходы, примененные в ФГТ в части требований к результатам освоения программ послевузовского образования (аспирантуры) и требований к структуре этих программ, существенно отличаются от подходов, примененных в ФГОС для программ высшего профессионального образования (бакалавриат, магистратура, подготовка специалистов). Приведем только один пример. ФГТ установили трудоемкость (объем) программы аспирантуры продолжительностью в три года равной 210 зачетным единицам, а программ продолжительностью в четыре года – равной 265 зачетным единицам! Такой объем никак не может быть согласован с объемами европейских программ третьего цикла высшего образования (программ PhD), которые определяются исходя из базового соотношения, установленного Европейской системой накопления и переноса кредитов (ECTS): трудоемкость одного учебного года при очной форме обучения (полный объем работы обучающегося, в том числе аспиранта) равна 60 кредитам (зачетным единицам). Такую же норму для трудоемкости учебного года установили и российские ФГОС по программам бакалавриата, магистратуры, подготовки специалистов. Именно такого рода нюансы, отраженные в соответствующих доку-

ментах об образовании, могут создать сложности обладателям этих документов при проведении процедур признания, а также при реализации совместных образовательных программ аспирантуры отечественными и зарубежными образовательными и научными организациями.

После вступления в силу ФЗ «Об образовании в РФ» согласно нормам, установленным данным законом, программы аспирантуры как программы третьего уровня высшего образования разрабатываются и реализуются образовательными и научными организациями:

- в соответствии с Перечнем направлений подготовки в аспирантуре, утвержденным Приказом Минобрнауки России;
- на основе ФГОС по направлениям подготовки в аспирантуре, утвержденных приказами Минобрнауки России, или на основе образовательных стандартов, самостоятельно устанавливаемых образовательными организациями высшего образования, которым дано такое право в соответствии с федеральным законодательством;
- с учетом примерных основных образовательных программ (ПООП) (за исключением программ аспирантуры, реализуемых на основе образовательных стандартов, утвержденных образовательными организациями высшего образования самостоятельно);
- на основе норм, установленных следующими документами, утвержденными приказами Минобрнауки России: Порядок приема на обучение по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), Порядок проведения государственной итоговой аттестации по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъ-

юнктуре), Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре).

Таким образом, после выхода ФЗ «Об образовании в РФ» перед Минобрнауки России встали следующие задачи:

- сформировать Перечень направлений подготовки в аспирантуре в единой структуре и логике с Перечнями направлений подготовки магистров и специалистов, осуществив его гармонизацию с международными Классификаторами образовательных программ и Классификаторами областей наук и технологий;
- установить «таблицы соответствия» («переходники») направлений подготовки в аспирантуре специальностям научных работников из действующей Номенклатуры специальностей научных работников, решить вопрос о процедуре замены лицензий и свидетельств о государственной аккредитации;
- утвердить ФГОС по всем направлениям подготовки в аспирантуре, организовав их разработку на основе принципов и подходов, примененных в ФГОС для программ других уровней высшего образования (магистратуры, специалитета, бакалавриата);
- утвердить Порядок разработки ПООП, проведения их экспертизы и ведения реестра ПООП;
- утвердить следующие нормативные документы: Порядок приема на обучение по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), Порядок проведения государственной итоговой аттестации по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), Порядок организа-

ции и осуществления образовательной деятельности по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), организовав их разработку в логике соответствующих документов, регулирующих реализацию программ других уровней высшего образования (магистратуры, специалитета, бакалавриата).

В декабре 2012 г. Рабочая группа по модернизации содержания высшего образования под руководством О.И. Ребрина, созданная при Департаменте государственной политики в сфере высшего образования (далее – Рабочая группа), приступила к разработке Концепции формирования Перечня направлений подготовки в аспирантуре и макета ФГОС по направлению подготовки в аспирантуре.

Минобрнауки России поставило перед группой задачу при работе над Перечнем направлений подготовки в аспирантуре оптимизировать и структуру Перечней всех уровней профессионального образования, сохранив при этом действующие в настоящее время направления подготовки и специальности профессионального образования.

Рабочей группой были применены следующие принципы оптимизации Перечней.

1. Унифицированная структура перечней по всем уровням профессионального образования (среднее профессиональное образование, бакалавриат, магистратура, специалитет, аспирантура (адъюнктура), ординатура, ассистентура-стажировка).

2. Соответствие структуры Перечней по всем уровням профессионального образования структурам современных международных классификаторов по образованию и классификаторов областей науки и технологий. За

основной ориентир взята международная система классификации областей науки и технологий, разработанная Организацией экономического сотрудничества и развития (Field of Science and Technology, 2007). Для того чтобы учесть специфику уровней среднего профессионального образования и бакалавриата, а также не потерять образовательные программы в тех областях профессиональной деятельности, которые не содержат научный и высокотехнологичный компоненты (сервис, культура и искусство и т.п.), в качестве второго ориентира использована Международная система классификации по образованию (МСКО, 2011), утвержденная и поддерживаемая в актуальном состоянии Организацией объединенных наций.

3. Построение структуры Перечней на основе трех иерархических уровней:

- область образования;
- укрупненная группа профессий, специальностей и направлений подготовки (далее – Укрупненные группы);
- направление подготовки (для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры), или специальность (для специалитета, ординатуры и ассистентуры-стажировки), или профессия (специальность) среднего профессионального образования.

4. Для обеспечения принципов преемственности в свете концепции «образование в течение всей жизни» формирование Областей образования и Укрупненных групп как единых для всех уровней профессионального образования.

По решению Минобрнауки России в каждой Укрупненной группе было определено (за отдельными исключениями) не более одного направления подготовки аспирантуры.

На основе изложенных принципов

Рабочей группой была предложена единая структура всех Перечней по уровням высшего образования, состоящая из 9 образовательных областей и 51 Укрупненной группы. Новая структура Перечней обсуждалась и была одобрена Ассоциацией ведущих университетов России (АВУР) в апреле 2013 г. и Советом Минобрнауки России по ФГОС в июле 2013 г. Все Перечни направлений подготовки и специальностей высшего образования в июле 2013 г. были размещены на Интернет-сайтах для широкого обсуждения.

Рабочая группа разработала концепцию рамочного ФГОС по направлению подготовки в аспирантуре с учетом международных подходов к регламентации программ докторантуры (аспирантуры) и приняв во внимание недостатки действующих ФГОС для программ бакалавриата, магистратуры и программ подготовки специалистов, выявленные в ходе мониторинга эффективности реализации ФГОС ВПО, проведенного Ассоциацией классических университетов России и Ассоциацией технических университетов по заданию Минобрнауки России в 2011–2013 гг. [3].

Концепцией ФГОС по направлению подготовки в аспирантуре предусмотрено:

◆ ФГОС должен устанавливать только рамочные требования к реализации программ аспирантуры, оставляя большую свободу образовательным и научным организациям для выбора направленности (профиля) программ, ориентированных на конкретные специальности научных работников или имеющих междисциплинарный характер.

◆ Во все ФГОС по направлениям подготовки в аспирантуре ввести единый набор универсальных компетенций.

◆ Установить только рамочные требования к структуре основных образовательных программ, не вводя при этом циклов или иных горизонтальных структур в программы аспирантуры, оставляя свободу образовательным и научным организациям применять модульный или иной формат построения программ.

◆ Оставить в ФГОС по направлениям подготовки в аспирантуре только требования к материально-техническим, кадровым и финансовым условиям реализации. Все условия реализации образовательных программ в части организации образовательного процесса вынесены в нормативный документ (проект которого разрабатывался параллельно с разработкой макета ФГОС): «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)».

При формировании окончательного варианта макета ФГОС по направлению подготовки в аспирантуре, которое было осуществлено двумя рабочими группами, упоминавшимися ранее, были учтены все требования нового закона к структуре ФГОС и к нормам, которые должны устанавливать образовательные стандарты (среди новых норм, которые теперь устанавливают образовательные стандарты, – разрешенные формы получения образования и формы обучения, сроки обучения для разных форм обучения, объемы образовательных программ в зачетных единицах, инклюзивность образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями и др.). В макете ФГОС были отражены также возможности реализации образовательных программ в сетевой форме (с применением электронного обучения и дистанционных образователь-

ных технологий), установленные новым законом.

Необходимо заметить, что одновременно с разработкой макета ФГОС по направлениям подготовки в аспирантуре и Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) была осуществлена доработка и корректировка таких документов, как Порядок приема на обучение по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), Порядок проведения государственной итоговой аттестации по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), разработанных и вынесенных на обсуждение общественности еще весной 2013 г.

Разработка проектов всех нормативных документов, регулирующих организацию образовательной деятельности по программам аспирантуры, была проведена с учетом положений проекта Концепции модернизации аттестации научных кадров высшей квалификации в Российской Федерации. Последним предусмотрена реализация пилотных проектов по апробации новых моделей аттестации, означающая, что в ближайшее время лидирующим в научном отношении научным и образовательным организациям (отобранным на конкурсной основе) будет предоставлена автономия в отношении порядка присуждения ученых степеней в рамках установленных условиями пилотного проекта ограничений. При этом будут введены новые наименования ученой степени доктора по областям знаний (доктор медицины, доктор права, доктор истории, доктор философии и др.), эквивалентной степени кандидата наук по отраслям науки. Организациям, участвующим

в пилотном проекте, будет дано право выдавать дипломы об ученой степени доктора по области знания в форме, утверждаемой Минобрнауки России. Те образовательные организации высшего образования, которые согласно ФЗ «Об образовании в РФ» имеют право самостоятельно разрабатывать и утверждать образовательные стандарты для программ аспирантуры и получают право выдавать диплом об ученой степени доктора по области знания, смогут включить в состав мероприятий итоговой аттестации в качестве ВКР защиту диссертации на соискание степени доктора по области знаний. В таком случае выпускники аспирантуры будут получать и диплом об окончании аспирантуры, и диплом о наличии ученой степени данной образовательной организации.

В начале лета 2013 г. разработка макета ФГОС по направлениям подготовки в аспирантуре и проектов указанных выше нормативных документов, регулирующих организацию образовательной деятельности по программам аспирантуры, была завершена и вынесена на обсуждение общественности. МГУ им. М.В. Ломоносова, ГУ-ВШЭ, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации на основе предложенного макета ФГОС инициативно разработали первые проекты ФГОС по ряду направлений подготовки в аспирантуре. Все проекты ФГОС размещены в Интернете [1; 2], направлены на экспертизу и доработку в Российскую академию наук, в ведущие вузы Российской Федерации. Но это только начало большой работы по формированию ФГОС по направлениям подготовки в аспирантуре, которую предстоит выполнить Минобрнауки России, РАН, ведущим вузам в ближайшее время. В октябре 2013 г. на Совете Минобрнауки России по

ФГОС, возглавляемом министром образования и науки Д. Ливановым, запланировано рассмотреть проекты ФГОС по направлениям подготовки в аспирантуре.

В 2014 г. должен быть сформирован общедоступный реестр примерных основных образовательных программ, являющийся компонентом государственной информационной системы. И если российская система образования имеет богатый опыт разработки примерных основных образовательных программ высшего образования для уровней подготовки бакалавров, специалистов и магистров в рамках предшествующих поколений стандартов, то для разработки аналогичных программ аспирантуры потребуется выработать новые подходы, которые будут определять их методическое содержание. Очевидно, что содержание ПООП должно быть ориентировано в первую очередь на паспорта специальностей научных работников, определяемых ВАК. Однако рамочный характер ФГОС по направлению подготовки в аспирантуре позволяет образовательным и научным организациям при проектировании основных образовательных программ самим определять направленность (профиль) программы, в том числе с учетом требований паспортов специальностей научных работников.

Федеральный закон «Об образовании в РФ» нормативно закрепил возможность сетевой формы реализации образовательных программ, что имеет большую перспективу для программ аспирантуры. Кроме общих положений по реализации программ аспирантуры в сетевой форме, которые сформулированы в ФГОС и в Порядке организации и осуществления образовательной деятельности по программам подготовки научно-педагогических кадров в

аспирантуре (адъюнктуре), Минобрнауки России планирует выпустить Методические рекомендации по осуществлению сетевой формы реализации образовательных программ.

В заключение мы хотели бы обратить внимание образовательных и научных организаций, реализующих программы аспирантуры (адъюнктуры), на необходимость ответственного и тщательного подхода к осмыслению и формированию новых условий реализации программ подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Лица, ответственные за организацию обучения по программам аспирантуры (адъюнктуры), должны четко осознавать разницу в реализации программ аспирантуры, на которые произошло зачисление обучающихся до 1 сентября 2013 г. (они реализуются в соответствии с ФГТ и на основании старых лицензий и свидетельств о государственной аккредитации), и программ аспирантуры, на которые про-

дет зачисление обучающихся после 1 сентября 2013 г. Последние должны реализовываться на основе ФГОС, на основании новых лицензий и свидетельств о государственной аккредитации (процедура замены или получения лицензий и свидетельств будет определена Минобрнауки совместно с Рособрнадзором), на основе утвержденных Минобрнауки новых Порядков (организации и осуществления образовательной деятельности по программам аспирантуры, приема, государственной итоговой аттестации), о которых шла речь в данной статье.

Литература

1. <http://regulation.gov.ru>
2. <http://fgosvpo.ru>
3. *Карабаева Е.В., Телешова И.Г., Ульянова М.Е., Эченикэ В.Х.* Возможность использования методологических принципов европейского образования в российских университетах // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 3–13.



Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2011 (в скобках – без самоцитирования)

Социологические исследования	1,090 (0,995)
Вопросы философии	0,898 (0,811)
Педагогика	0,732 (0,700)
Высшее образование в России	0,619 (0,514)
Вопросы образования	0,590 (0,538)
Alma mater	0,418 (0,388)
Философия образования	0,344 (0,108)
Эпистемология и философия науки	0,217 (0,160)
Социология образования	0,206 (0,144)
Высшее образование сегодня	0,200 (0,184)

Е.В. ЧУПРУНОВ, профессор, ректор
Р.Г. СТРОНГИН, профессор,
президент
А.О. ГРУДЗИНСКИЙ, профессор,
первый проректор
ННГУ им. Н.И. Лобачевского –
Национальный исследовательский
университет

Концепция и опыт разработки стратегии развития инновационного университета

Представлена концепция стратегии развития инновационного университета на примере Нижегородского госуниверситета им. Н.И. Лобачевского. Анализируется опыт коллективного обсуждения и принятия стратегии в условиях крупного много-профильного классического университета. Стратегия послужила основой успешной заявки ННГУ на участие в программе повышения конкурентоспособности российских вузов.

Ключевые слова: стратегическое управление университетом, классический университет, инновационный университет, программа повышения конкурентоспособности вуза

В качестве приоритетной задачи системы высшего образования России сегодня рассматривается повышение конкурентоспособности отечественных университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. По итогам открытого конкурса, объявленного в рамках реализации положений Указа Президента России от 7 мая 2012 г. № 599 об обеспечении вхождения к 2020 г. не менее пяти российских университетов в первую сотню ведущих мировых университетов согласно мировым рейтингам университетов, в июле 2013 г. было отобрано 15 российских вузов. В их число вошел и Нижегородский государственный университет.

Между тем в этих условиях не только победители конкурса, но и каждый вуз должен дать адекватную оценку своему нынешнему состоянию и принять решение, какое место в российской и мировой образовательной системе он сможет занять в перспективе, определяемой принятым в настоящее время горизонтом управления – 2020 годом. Оценка перспектив достижения высокой конкурентоспособности опирается на определение тех видов и форм

деятельности, приоритетное развитие которых может обеспечить необходимый прорыв. При этом важно одновременное сохранение линий развития, которые сегодня определяют привлекательный облик вуза, став его признанными традициями.

Формирование новых приоритетов при сохранении преемственности в деятельности призваны обеспечить адаптацию вуза к требованиям изменяющейся внешней социально-экономической среды. Выбор оптимальных путей организации работы вуза в новых условиях с учетом наблюдаемых тенденций развития, включая использование всех ресурсов для эффективного ответа на происходящие значимые изменения, составляет главную задачу стратегического управления. Итогом этой работы является документ, называемый «Стратегией» и являющийся основой всех других управленческих решений и документов.

Нижегородский университет, считая своей важнейшей целью повышение международной конкурентоспособности, приступил к разработке «Стратегии развития Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского – Националь-

ного исследовательского университета до 2020 года» (далее – «Стратегия ННГУ») весной 2012 г. Стратегия была принята Ученым советом ННГУ в феврале 2013 г. и в дальнейшем послужила основой разработки «Программы повышения конкурентоспособности ННГУ».

Процесс разработки «Стратегии» включал четыре основных этапа:

1) создание проекта текста рабочей группой;

2) обсуждение проекта коллективом университета, организованное в Интернете;

3) доработка проекта комиссией из представителей всех основных научно-образовательных подразделений университета и представителей внешних организаций-партнеров;

4) принятие «Стратегии» на ученом совете ННГУ (полный текст документа опубликован на сайте ННГУ – www.unn.ru).

Участие представителей всех научно-образовательных направлений университета обеспечило сбалансированный подход к созданию этого исключительно важного документа и одновременно позволило оценить и осознать реально имеющиеся возможности и предполагаемые пути маневра ресурсами. Коллективная работа по формированию «Стратегии», по сути, являлась «деловой игрой», в ходе которой отрабатывались новые управленческие подходы.

Стратегическое управление университетом

Демократическая процедура разработки и принятия стратегии в крупном классическом многопрофильном университете, где широко представлены как естественные и точные науки, так и социально-экономические и гуманитарные направления, требует от широкой научно-педагогической общественности владения основами стратегического управления, включая как целеполагание при разработке стратегии, так и формы организации такого управления.

Практическая необходимость в новых подходах к управлению промышленными предприятиями возникла во второй половине XX в. после Второй мировой войны. Теоретическое осмысление этого нового управленческого феномена оформилось в виде концепции стратегического управления в 60–70-х годах прошлого века. В настоящее время существует достаточно обширная научная и учебная литература по стратегическому управлению организациями (в качестве примера можно привести классические работы И. Ансоффа [1] и Г. Минцберга [2]). Необходимость в университетском стратегическом управлении возникла в конце XX в. и связана с фундаментальным изменением социально-экономического статуса мировой высшей школы. Оно заключается в том, что в ходе своей деятельности университеты всё в большей степени вынуждены бороться за рыночные источники финансирования, дополняющие государственное обеспечение. В результате высшие учебные заведения оказались в условиях жесткой конкурентной борьбы, в том числе и за государственные средства.

Научные работы по стратегическому управлению вузом опираются на общую концепцию стратегического управления и в основном посвящены конструированию и изучению новой «постгумбольдтовской» модели университета, которая в настоящее время обозначается как инновационный, предпринимательский университет. В числе первых работ, посвященных этой теме и опубликованных на рубеже XX–XXI вв., следует назвать монографии [3–6].

В упомянутой выше работе Минцберга [2] раскрывается, пожалуй, главная «психологическая ловушка», в которую попадают люди, имеющие недостаточный опыт в области стратегического управления. Это смешение понятий «план» и «стратегия», которое, кстати, привело к появлению термина «стратегическое планирование». Этот последний термин Минцберг даже называет «оксюмороном». Кратко поясним разли-

чие между оперативным и стратегическим управлением и, соответственно, между планом и стратегией. План, как результат оперативного управления, представляет собой перечень мероприятий по достижению заданных показателей с использованием заданных ресурсов. Хорошо известным примером плана развития ведущего вуза на современном этапе может служить программа его развития как национального исследовательского университета. Ключевой особенностью плана является то, что ресурсы для его выполнения заранее заданы в какой-то форме – либо извне, либо изнутри организации. Между тем смысл стратегического управления состоит именно в поиске ресурсов развития в условиях, когда прежние способы получения средств существования уже не работают или работают недостаточно эффективно, и, соответственно, в таком преобразовании организации, которое позволит работать с новыми источниками средств.

Как для промышленных корпораций, так и для вузов основным способом поиска новых источников финансирования является выход на новые рынки. Для университетов в настоящее время это в первую очередь рынок платного образования, а также рынок научных исследований и инноваций.

Ознакомление с основами стратегического управления является необходимым предусловием коллективной работы над стратегией. Завершая обсуждение основ, отметим, что в укрупненном виде стратегия развития университета должна содержать ответы на три главных вопроса:

1. Каков университет в настоящее время, в чем его сила и в чем слабости?
2. Каким университет должен стать в прогнозируемых будущих условиях, заданных горизонтом управления, то есть каково целевое состояние будущего университета?
3. Какие новые виды деятельности надо освоить и, соответственно, какие организационные изменения необходимо осу-

ществить, чтобы перейти в выбранное целевое состояние?

Предпосылки развития

Дать ответы на эти вопросы непросто. При этом если ответы на второй и третий предполагают гипотетическое описание желаемых результатов, то ответ на первый вопрос требует адекватной оценки текущего состояния вуза, что часто бывает довольно болезненным процессом. В связи с этим следует отметить, что за последние два десятилетия российская высшая школа в целом прошла сложный путь самоидентификации в мировом образовательном пространстве: от эмоционального восприятия российского образования как «самого лучшего в мире» к пониманию того, что следует опираться на международно признанные критерии оценки университетов. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 закрепил такое понимание на государственном уровне и поставил перед высшей школой России задачи по повышению конкурентоспособности.

Разрабатывая первую часть стратегии ННГУ, мы исходили из того, что *«за последние два десятилетия развития в новых социально-экономических условиях, сложившихся в конце XX – начале XXI столетий, Нижегородский университет достиг значительных успехов, став ведущим классическим университетом России, крупным научно-учебным, инновационным и культурным центром страны»*. ННГУ получил статус национального исследовательского университета и успешно выполняет соответствующую программу развития. В этот период развитие университета направлялось такими носящими стратегический характер документами, как принятые Ученым советом «Миссия ННГУ» [7], «Политика ННГУ им. Н.И. Лобачевского в области качества образования» [8], «Стратегия трансфера знаний ННГУ им. Н.И. Лобачевского» [9–10]. Вместе с тем единого стратегического докумен-

та, цели которого обсуждались выше, еще не было.

Сегодня необходимость в таком документе определяется как кардинальными изменениями социально-экономической среды, так и задачами, которые в связи с этими изменениями ставит государство перед высшей школой страны. Курс государства на реструктуризацию системы высшего образования включает решение следующих вопросов: гармонизация российской системы высшего образования с европейской системой образования на основе Болонского процесса; обеспечение конкурентоспособности российских вузов в мировом научно-образовательном пространстве; повышение эффективности образовательной, научной и инновационной деятельности университетов; объединение вузов для создания университетских комплексов, конкурентоспособных среди ведущих мировых научно-образовательных центров; предоставление государственного финансирования масштабных программ развития вуза при условии вложения вузом значительных собственных средств и др.

Отметим, что решение этих задач приходится осуществлять в условиях снижения финансирования вуза из внебюджетных источников в связи с изменяющейся структурой спроса на образовательные услуги, а также в связи с реальной конкуренцией вузов за ресурсы на национальном и международном рынках образования, науки и инноваций. Все это требует адекватного стратегического ответа со стороны университета.

В качестве одной из интегральных оценок нынешнего состояния университета можно рассматривать место ННГУ (в числе 14 университетов России) в международном рейтинге QS World University Rankings в 2012 г. Однако занимаемая ННГУ позиция – в числе 700 лучших вузов мира, – по мнению коллектива, не соответствует потенциалу университета и может быть существенно улучшена.

ННГУ-2020

В «Стратегии ННГУ» указано, что «целями стратегии университета являются эффективное устойчивое развитие ННГУ как исследовательского и инновационного университета, обеспечение его конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров, повышение его роли в научно-техническом, социальном, экономическом и культурном развитии Нижегородской области и России в условиях глобального общества, основанного на знаниях».

Современный конкурентоспособный на мировом уровне университет – это инновационный, а значит, предпринимательский университет. Хотя понятие инновационного университета как университета, реализующего триединую функцию: образования, научных исследований и инновационной деятельности («треугольник знаний»), – можно считать общепризнанным и уже достаточно устоявшимся, тем не менее ряд аспектов этой модели вуза требуют более глубокого анализа. Прежде всего речь идёт о фактической «неравновеликости углов» треугольника, а также о принципиальной невозможности даже для признанных инновационных мировых университетов быть конкурентоспособными с высокотехнологическими корпорациями в вопросе производства инноваций. Далее следует отметить, что в модели университета как «треугольника знаний» не присутствует в явном виде основной объект деятельности университета – студент. Между тем в последние годы в мире возникло понимание того, что обществу нужен вузовский выпускник нового типа, то есть выпускник, не только получивший определенную сумму знаний и навыки творческой деятельности, но и готовый к коммерциализации научных результатов (необходимость стимулирования молодых ученых для их «разворота» в сторону инновационной деятельности обсуждается, например, в [11]). В целом эта проблема рассматривается в статье [12], где

предложена модель университета в виде «тетраэдра». Эта модель в явном виде выделяет главную функцию современного университета – подготовку инноваторов.

Поскольку при обсуждении «Стратегии ННГУ» целевая компетентностная модель выпускника оказалась в центре дискуссий, приведем ряд соображений, которые легли в основу формулировки, вошедшей в текст «Стратегии». «Выпускник-инноватор» должен восприниматься как целевая, но по разным причинам не всегда реализуемая компетентностная модель выпускника. И в «гумбольдтовском» университете, в котором существенной частью учебного процесса является развитие у студентов способностей к научному мышлению, не ставилась задача подготовки исключительно научных работников; главной компетенцией выпускника считалось творческое мышление, умение учиться. Поэтому когда мы говорим о выпускнике-инноваторе, мы имеем в виду, что, кроме предметных знаний и способности творчески их развивать, такой выпускник будет обладать умением применять эти знания с учетом экономических и организационных условий своего конкретного места работы. В «максимальном» варианте выпускник-инноватор должен уметь получать новый научный результат, полезный обществу, и осуществлять его рыночную коммерциализацию.

В результате дискуссии в текст «Стратегии» вошла следующая формулировка, характеризующая целевую модель развития ННГУ: *«ННГУ-2020 будет функционировать на основе концепции “треугольника знаний” – триединой функции развития образования, науки и инноваций. Определяющим конкурентным преимуществом ННГУ-2020 в среде участников развития инновационного общества знаний станет подготовка высококвалифицированных специалистов-творцов, обладающих качествами инноваторов, предпринимателей».*

Описание облика ННГУ-2020 включа-

ет достаточно большой список характеристик, сформулированный на основе прогноза потребностей общества и экономики, а также исходя из анализа собственных возможностей. Кроме характеристик, очевидно свойственных глобальному инновационному университету (международно-подтвержденное качество образования всех уровней с упором на магистратуру, аспирантуру и докторантуру, эффективные научные исследования и эффективная инновационная деятельность, интернационализация), в число приоритетов развития включены два таких существенных аспекта, как рост общего числа студентов и преподавателей и подготовка педагогических кадров. Эти пункты сформулированы следующим образом:

«ННГУ-2020 станет крупным по количеству студентов и научно-педагогических работников университетом. Для достижения этой цели ННГУ становится открытым для консолидации научно-образовательных учреждений Нижегородской области. ННГУ развивает систему филиалов-кампусов в городах промышленного пояса Нижнего Новгорода»;

«ННГУ-2020 – университет, обеспечивающий подготовку педагогических кадров для всех уровней среднего и высшего образования. Выпускники университета будут готовы к педагогической деятельности в учреждениях среднего и высшего профессионального образования с использованием современных подходов на основе активных и электронных методов обучения».

Исходя из существовавших на момент принятия «Стратегии» (февраль 2013 г.) реалий, коллектив университета так сформулировал общую задачу развития ННГУ: *«К 2020 году Нижегородский университет должен выйти на новый уровень международного признания как ведущего исследовательского и инновационного классического университета, конкурентоспособного среди ведущих мировых научно-образовательных центров. В каче-*

стве интегральной оценки достигнутого уровня развития рассматривается место ННГУ в международно признанных рейтингах университетов. ННГУ-2020 – это вуз, входящий в число 300 лучших университетов мира».

В настоящее время, поскольку ННГУ получил государственную поддержку на выполнение «Программы повышения конкурентоспособности», коллектив университета рассматривает в качестве новой цели входжение в число 150 лучших мировых вузов.

Направления развития

Большие дискуссии в коллективе вызвал раздел «Направления развития», по существу, дающий описание тех новых видов деятельности, в которые должен включиться университет, и тех организационных преобразований, которые он должен осуществить, чтобы реализовать целевую модель. Вступая на инновационный путь развития, не отказываемся ли мы от занятий фундаментальной наукой и от фундаментального образования? Не означает ли предложение заняться новыми видами деятельности отказ от использования опробованных на практике подходов? Почему в числе перспективных научных направлений отсутствует то, которым данный конкретный сотрудник занимается многие годы? Повысят ли зарплату сотрудникам, если они будут заниматься всем этим?... И т.п. Чтобы снять подобные вопросы, в текст «Стратегии» были включены следующие положения.

«Ключевым положением Стратегии является признание необходимости повышения эффективности деятельности каждого сотрудника университета, что позволит решать задачи и выполнять работы, дополнительные к традиционным функциональным обязанностям.

Фундаментальные исследования по всем научным направлениям классического университета, а также обучение на базе науч-

ных исследований, включая деятельность, направленную на повышение математической культуры, останутся неотъемлемыми обязательными функциями ННГУ.

ННГУ будет концентрировать усилия на направлениях, развитие которых обеспечит его место среди вузов, находящихся на передовом крае образования, науки и инновационной деятельности. Результаты образовательной, научной и инновационной деятельности, отвечающие самым актуальным запросам общества и государства, обеспечат экономическое развитие ННГУ. Всё это, включая повышение эффективности деятельности сотрудников, станет основой роста их заработной платы».

В этих положениях, в частности, содержится ключевой тезис теории и практики стратегического управления: именно работник является основой организации и источником её благополучия. Повышение эффективности деятельности персонала, развитие и поддержка инициативы работников рассматриваются как основной ресурс развития организации.

В качестве инструмента организационных изменений и введения новых видов деятельности в «Стратегии ННГУ» предлагается такой современный управленческий приём, как создание платформ развития. Под ними в «Стратегии ННГУ» понимаются «широкие направления научной, образовательной и инновационной деятельности, подразумевающие объединение усилий научно-педагогических работников различных подразделений университета, а также представителей организаций-партнёров на проектных основах». Предполагается, что на основе платформ или их комбинаций с течением времени могут возникнуть новые подразделения университета. В «Стратегии» определены следующие платформы развития:

«Научные платформы

- Информационно-коммуникационные системы и технологии, суперкомпью-

ютерные вычисления, защита информации

- Науки о материалах
- Физика волновых процессов, взаимодействие излучений с веществом
- Молекулярно-биологические, физические, химические, биомедицинские и экологические основы живых систем
- Экономика знаний, предпринимательство, в том числе инновационное предпринимательство
- Социально-экономические и гуманитарные аспекты информационно-коммуникационных технологий
- Коммуникации, масс-медиа
- Международные аспекты социально-экономических и гуманитарных проблем, глобализация

Образовательные платформы

- Обучение, сконцентрированное на студенте
- Образование в течение всей жизни
- Исследовательские школы
- Инновационное предпринимательское образование
- Электронный кампус, электронное обучение (e-Learning)

Инновационная платформа

Развитие инновационной деятельности на базе научных и образовательных платформ, в том числе на основе “Зоны роста медицинского приборостроения и высоких биомедицинских технологий”.

Направления развития «Стратегии ННГУ» включают также описание задач по управлению университетом и интернационализации деятельности вуза. В числе основных управленческих задач выделено «Развитие системы управления, основанной на принципах предпринимательского (проектно-ориентированного) университета». ННГУ уже имеет значительный задел в этой области [13].

«Стратегия ННГУ» принята в начале

2013 г., и, разумеется, коллективу университета ещё предстоит пройти большой и трудный путь по её выполнению. Победа университета в конкурсе на участие в государственной программе повышения конкурентоспособности вузов, с одной стороны, является следствием принятия «Стратегии», а с другой стороны, обеспечивает фундаментальную поддержку в реализации ее целей. В связи с этим уже сейчас можно говорить о существенной пользе, которую принес университету процесс разработки стратегии. Выбранный подход, основанный на привлечении максимально большого количества участников обсуждения, причем не только из числа сотрудников университета, но и из партнерских институтов РАН, органов местной власти, Торгово-промышленной палаты, Нижегородской ассоциации промышленников и предпринимателей, бизнес-структур, дал возможность обменяться идеями по самым актуальным и острым проблемам развития высшей школы и найти общий язык в понимании проблем и путей их решения.

Литература

1. Ансофф И. Стратегическое управление. М.: Экономика, 1989. 519 с.
2. Mintzberg H. The Rise and Fall of Strategic Planning. L.: Prentice Hall International, 1994. 458 p.
3. Slaughter S., Leslie L.L. Academic capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore, MA: The John Hopkins University Press, 1997. 276 p.
4. Clark B.R. Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation. Issues in Higher Education. Paris: IAU Press, Pergamon, Elsevier Science, 1998. 157 p.
5. Bok D. Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education. Princeton Oxford: Princeton University press, 2003. 233 p.
6. Грудзинский А.О. Проектно-ориентированный университет. Профессиональная

- предпринимательская организация вуза. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2004. 370 с.
7. Стронгин Р.Г., Грудзинский А.О. Миссия Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского // Высшее образование в России. 2004. № 3. С. 21–26.
 8. Стронгин Р.Г., Петров А.В., Грудзинский А.О. Качество образования: политика и система (Опыт Нижегородского университета) // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 3–8.
 9. Грудзинский А.О., Бедный А.Б. Трансфер знаний – функция инновационного университета // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 67–71.
 10. Грудзинский А.О., Балабанова Е.С., Пехушкина О.А. Европейский трансфер технологий: кооперация без «утечки мозгов» // Социол. исследования. 2005. № 6. С. 123–131.
 11. Risenberg N. The tipping point: The Blavatnik Awards for young scientists focused on providing early-career support – critical for turning young researcher into tomorrow's innovators // The New York Academy of Sciences Magazine. Autumn 2012. P. 16–18.
 12. Грудзинский А.О., Бедный А.Б. Концепция конкурентоспособного университета: модель тетраэдра // Высшее образование в России. 2012. № 12. С. 29–36.
 13. Стронгин Р.Г., Грудзинский А.О. Проектно-ориентированное управление инновационным университетом // Высшее образование в России. 2008. № 4. С. 26–31.

В.М. ПРИХОДЬКО, ректор,
чл.-корр. РАН
Л.Г. ПЕТРОВА, профессор
А.Н. СОЛОВЬЕВ, доцент
Московский автомобильно-
дорожный государственный
технический университет (МАДИ)

Новый формат реализации задач международной интеграции инженерного образования

Обобщается опыт работы научно-образовательного центра, созданного для совершенствования учебно-воспитательного процесса в техническом вузе на основе лучших мировых и отечественных инженерно-педагогических разработок.

Ключевые слова: инженерно-педагогическое образование, академическая мобильность, Темпус-проект

Проблемы повышения качества кадрового потенциала специалистов инженерно-технического профиля и совершенствования структуры инженерной подготовки, обозначенные в «Президентской программе повышения квалификации инженерных кадров на 2012–2014 годы» [1], ставят новые задачи перед инженерным образованием и структурами повышения квалификации при технических вузах. Одна из них – подготовка и переподготовка преподавателей инженерных вузов, готовых к реализации Президентской программы. Другая вытекает из указания этой программы на

необходимость участия в ее выполнении исследовательских и инжиниринговых центров на территории России и за рубежом. Рассмотрим двуединый подход к решению данных задач в *Московском автомобильно-дорожном государственном техническом университете (МАДИ)*.

Мы исходим из того, что анализ международного опыта подготовки преподавателей технических вузов позволит, с одной стороны, избежать возможных ошибок на этапе модернизации российского высшего образования и интеграции его в мировую систему, а с другой – сохранить все накоп-

ленные за многие годы преимущества российского инженерного образования. Отметим также, что проблемы международной интеграции инженерного образования активно обсуждаются вузовским сообществом, в том числе – на страницах журнала «Высшее образование в России» [2–5].

Подписав Болонскую декларацию, Российская Федерация включилась в построение общеевропейского пространства высшего образования. В этой связи актуализировались следующие задачи:

- разработка совместных учебных программ;
- развитие академической мобильности студентов, научного и учебного персонала вузов с усилением внимания к изучению английского языка как средства международного общения;
- активизация деятельности международных и национальных ассоциаций, обществ, объединяющих вузы, производственные и научные организации; привлечение их к контролю качества высшего образования, разработке стандартов и аттестации выпускников и преподавателей;
- развитие системы общественно-профессиональной аккредитации.

Эти задачи решаются на уровне как отдельных вузов, так и их объединений и научно-образовательных кластеров. Очевидно, что для их выполнения недостаточно административной службы вуза, отвечающей за международные связи. В Московском автомобильно-дорожном государственном техническом университете (МАДИ) в 2008 г. было признано целесообразным объединение структурных подразделений вуза и общественных организаций в научно-образовательный центр международной интеграции инженерного образования (НОЦ МИИО). Цель создания НОЦ МИИО – совершенствование учебно-воспитательного процесса в вузе на основе лучших мировых и отечественных инженерно-педагогических разработок. Многолетнее сотрудничество МАДИ с

Международным обществом по инженерной педагогике (IGIP) позволило привлечь к работе опытных профессоров и преподавателей. Широкое распространение по России центров инженерной педагогики IGIP, активное участие МАДИ в выполнении Темпус-проектов дало возможность НОЦ МИИО активно сотрудничать с другими вузами. Происходящий в настоящее время переход на ФГОС и уровневую систему подготовки предъявляет к работе НОЦ МИИО новые требования.

За прошедшее с момента создания центра время решены следующие задачи:

- проведен анализ актуальных направлений международной интеграции инженерного образования, усовершенствован регламент работы НОЦ МИИО на основе выработанной концепции деятельности;
- разработаны методические материалы для создания и аккредитации центров инженерной педагогики, совершенствования их работы в связи с модернизацией учебных планов IGIP;
- реализованы различные формы академической мобильности участников национальной инженерно-педагогической сети.

Выполненные исследования позволяют сформулировать основные международные «тренды» в сфере инженерного образования:

- ✓ создание и внедрение системы непрерывного образования (Lifelong Learning);
- ✓ развитие и внедрение в образовательный процесс информационных технологий;
- ✓ реализация индивидуальных образовательных траекторий (модульный подход в разработке образовательных стандартов);
- ✓ развитие междисциплинарных связей;
- ✓ выработка инструментов для оценки качества подготовки специалистов;
- ✓ распространение идеологии «sustainable development», основанной на изучении влияния инженерной деятельности на устойчивое развитие общества.

Рассмотренные тенденции развития ин-

женерного образования влекут за собой перестройку неразрывно связанной с ней системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров для формирования инженера нового поколения [6].

НОЦ МИИО координирует деятельность структурных подразделений и общественных организаций, базирующихся в МАДИ, таких как Российский мониторинговый комитет (РМК) IGIP, институт повышения квалификации, центр инженерной педагогики МАДИ, институт проблем развития высшего профессионального образования, отделение выполнения международных проектов «Темпус», центр академической мобильности.

Миссия НОЦ МИИО заключается в следующем:

- содействие интеграции университета в международное пространство научных исследований и разработок в сфере инженерного образования;
- развитие системы переподготовки и повышения квалификации преподавателей инженерных вузов;
- совершенствование содержания и методов образовательного процесса;
- укрепление позиций университета на национальном и международном рынках образовательных услуг и повышение академической мобильности научно-педагогических работников и студентов.

Важную роль в деятельности НОЦ МИИО играет *Российский мониторинговый комитет IGIP*, руководство которого базируется в МАДИ. Являясь, по сути, полномочным представителем IGIP в России, РМК принимает активное участие в формировании

национальной политики в области инженерно-педагогического образования преподавателей технических вузов с точки зрения координации практической работы в этой области с международными требованиями [7]. РМК организовал и постоянно обновляет русскоязычный Интернет-сайт, что позволяет оперативно внедрять новые разработки IGIP в деятельность российской инженерно-педагогической сети.

РМК проводит мониторинг деятельности национальной сети центров инженерной педагогики по подготовке, переподготовке и повышению квалификации преподавателей технических вузов на качественно новой основе, обеспечивающей:

- эффективное развитие уровня педагогических знаний и педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава инженерных вузов;
- сохранение лучших черт и традиций отечественной школы повышения квалификации преподавателей вузов;
- соответствие содержания подготовки и требований к преподавателям инженерных вузов России общепризнанным в мировом сообществе критериям и нормам.

На основе анализа современных трендов РМК IGIP определены задачи, стоящие перед инженерно-педагогическим сообществом:

- рациональное изменение содержания программ инженерного образования



Участники заседания РМК вместе с основателем IGIP А. Мелецником

при переходе на уровневую систему высшего образования, что предполагает соблюдение оптимального баланса между гуманитарными, фундаментальными и специальными дисциплинами, разработку учебных планов с обоснованным распределением аудиторной нагрузки и самостоятельной работы студентов;

- внедрение педагогических форм и методов обучения, адекватных новым реалиям высшего технического образования (проектных и других прагматично направленных методов обучения, развитие «деятельностного» подхода);

- интеграция условий работы преподавателя и обучения студентов в систему электронных и дистанционных ресурсов;

- развитие у высококвалифицированных технических кадров коммуникативных компетенций (умения работать в команде, навыков лидера, владения приемами дискуссии, презентации и т.д.);

- выбор институциональных форм и педагогических подходов реализации Lifelong Learning, способствующих самоорганизации личности.

Российский мониторинговый комитет IGIP координирует деятельность сети центров инженерной педагогики (ЦИП), проводящих обучение по учебным планам IGIP. Как правило, они организованы на базе факультетов повышения квалификации вузов и реализуют подготовку ряда категорий слушателей по многоуровневым программам, в том числе по программе повышения педагогической квалификации преподавателей, претендующих на присвоение звания «Международный преподаватель инженерного вуза» с включением в Регистр ING-PAED IGIP. РМК содействует первичной и повторной международной аккредитации ЦИП Международным мониторинговым комитетом IGIP. В настоящее время в России аккредитовано 14 центров. Целями аккредитации являются:

- подтверждение того, что выпускники курсов имеют необходимые теоретичес-

кие знания в области инженерно-педагогических дисциплин и удовлетворяют критериям квалификации международного инженера-педагога – ING-PAED IGIP;

- обеспечение и повышение качества инженерного образования и содействие модернизации инженерно-педагогического обучения.

В соответствии с критериями IGIP определены следующие требования к компетенциям преподавателей технических дисциплин:

- профессиональная техническая компетенция, приобретенная в ходе базового инженерного обучения по профессии;

- компетенции, формируемые в результате специальной инженерно-педагогической подготовки.

За время работы РМК, с 1996 г. по настоящее время, 350 российских преподавателей из различных технических вузов от Калининграда до Владивостока получили сертификаты ING-PAED IGIP и звание «Международный преподаватель инженерного вуза».

Развитие академической мобильности является одним из ключевых направлений совершенствования национальной инженерно-педагогической сети. Специалисты отмечают, что «из всех задач Болонского процесса развитие мобильности – самая конкретная и непротиворечивая. Развитие мобильности является одновременно и задачей, и инструментом для достижения других целей Болонского процесса» [8]. Академическая мобильность способствует интеграции различных систем образования, являясь ключевым фактором в формировании глобального образовательного пространства; ее развитие играет положительную роль в модернизации национальных систем образования.

Мобильность университетских работников и студентов является основным компонентом и условием успешного партнерства университетов, важнейшим механизмом межкультурного взаимодействия.

Особенно актуальной для российских вузов является проблема мобильности профессорско-преподавательского состава и вузовских менеджеров. Основными барьерами в активизации мобильности преподавателей и профессуры являются языковой, организационный и финансовый.

Для организации инженерно-педагогических стажировок преподавателей вузов различных стран, а также студенческих обменов в МАДИ создан *центр академической мобильности*. В задачи центра входит разработка программ обучения за рубежом, поддержка совместных программ, расширение контактов с зарубежными университетами, подготовка и организация международных проектов.

Весомый вклад в развитие академической мобильности вносит финансирование Европейской Комиссией специальных международных программ, таких как программа «Темпус» с участием стран-партнеров. В МАДИ накоплен положительный опыт активизации мобильности преподавателей технических дисциплин, аспирантов и административного персонала путем участия в Темпус-проектах. За период с 2002 г. успешно реализованы четыре Темпус-проекта (DIERUU, TREM, MULTICER, ILAN), в которых МАДИ выполнял функции координатора. В 2010 г. начато выполнение проекта HDMCuRF, связанного с разработкой магистерских программ по направлению «Проектирование и эксплуатация автомобильных дорог». Эти проекты направлены на совершенствование российского инженерного образования, укрепление регионального и международного сотрудничества технических университетов.

Среди участников Консорциумов этих проектов Европейский Союз представлен университетом Клагенфурта (Австрия), Высшей технической школой г. Карлсруэ и Баухаус-Университетом г. Веймара (Германия), Фонгис-университетом (Нидерланды), Линчопинг-университетом и Королевским институтом технологий г. Стокголь-

ма (Швеция), Неаполитанским университетом имени Фридерика II (Италия), Афинским национальным техническим университетом (Греция). От стран-партнеров в проектах участвовали 15 российских и три украинских университета.

Наиболее значимыми вещественными результатами этих проектов являются разработанные новые курсы и учебные материалы: усовершенствованный модульный курс «Инженерная педагогика» (проект DIERUU), учебный курс «Подготовка преподавателей к разработке электронных учебников» (TREM), мультимедийный учебный курс «Инженерная педагогика» (MULTICER), учебный курс «Английский для академической мобильности» (ILAN), программа магистерской подготовки «Проектирование автодорог и управление» (HDMCuRF). В процессе выполнения проектов были подготовлены группы преподавателей технических дисциплин с продвинутым уровнем инженерно-педагогических компетенций, владеющие новыми учебными материалами, методическими приемами преподавания новых курсов. В настоящее время они инициируют распространение и внедрение инноваций в своих университетах.

Анализ процесса выполнения проектов убедительно показал, что главным фактором достижения проектных результатов является активная академическая мобильность сотрудников партнерских университетов, которая была организована в рамках проектов. Основными видами деятельности участников мобильности являлись: интенсивные тренинги преподавателей и аспирантов по повышению квалификации и отработке профессиональных навыков преподавания новых курсов, краткосрочные визиты по освоению передового европейского опыта, семинары по разработке новых учебных материалов, конференции с участием руководителей и топ-менеджеров университетов-участников Консорциума, административные совещания.

Всего в программах мобильности в рам-

ках выполненных Темпус-проектов приняли участие около 200 представителей стран-партнеров, из них большинство (75%) – молодые преподаватели технических дисциплин и аспиранты, готовящиеся к преподавательской деятельности, а также административный персонал (25%), задействованный в управлении проектной деятельностью и организации академической мобильности.

Во время выполнения проектов осуществлено около 500 «потоков» мобильности (персональных поездок) (табл. 1), большая часть которых – это внешние «потоки» из стран-партнеров в страны ЕС (77%). Именно эти поездки позволили нашим преподавателям-разработчикам курсов перенять и использовать наилучший инженерно-педагогический опыт, накопленный в европейских университетах, приемы создания современных мультимедийных учебных материалов, практику применения передового программного обеспечения.

Центр академической мобильности провел аналитическое исследование влияния Темпус-проектов на развитие профессиональных компетенций преподавателей на базе экспертного опроса участников проектов. Большинство опрошенных (более 80%) отметили, что именно возможность получения опыта обучения в европейских университетах является для них наиболее важным результатом проекта. Кроме того, значимым итогом участия в проектах для

респондентов явилось повышение уровня владения иностранным языком. Подавляющее большинство участников (92%) посчитали весьма полезным для себя участие в проектах, что свидетельствует о необходимости активизации академической мобильности для получения передового опыта преподавания.

Выводы. На основе проведенного анализа выработаны следующие направления совершенствования регламента организационно-методической деятельности научно-образовательного центра международной интеграции инженерного образования:

- расширение российской инженерно-педагогической сети, усиление координации с международными организациями и институтами инженерного образования, с участниками сети из стран постсоветского пространства;
- активизация привлечения преподавателей инженерных вузов к повышению квалификации по программе IGIP для их сертификации на международном уровне, мониторинг подготовки преподавателей инженерных дисциплин в вузах – участниках национальной инженерно-педагогической сети;
- содействие внедрению инженерно-педагогических инноваций в учебно-воспитательный процесс, повышению уровня языковой подготовки преподавателей и студентов – субъектов академической мобильности;

Таблица 1

Показатели мобильности участников Темпус-проектов

Проект	Период выполнения	Количество участников мобильности			Количество потоков мобильности		
		Всего	Академ.	Адм.	Всего	В страны ЕС	Внутри стран-партнеров
DIERUU	2002–2004	56	40	16	135	100	35
TREM	2005–2006	29	24	5	58	44	14
MULTICEP	2004–2007	42	32	10	132	93	39
ILAN	2007–2010	40	32	8	128	105	23
HDMCuRF*	2011–2014	32	25	7	43	39	4
ИТОГО:		199	153	46	496	381	115

*за период 2011–2012 гг.

- дальнейшее развитие научно-исследовательских и научно-методических работ в области инженерной педагогики, содействие в получении российских и международных грантов, организация коллективов для проведения инженерно-педагогических исследований, а также выполнение работ по этим грантам;

- развитие всех форм академической мобильности и оказание членам инженерно-педагогической сети содействия в плане участия в конференциях, симпозиумах, семинарах,

- ознакомление вузовской общественности с деятельностью международных образовательных обществ, осуществление редакционно-издательской и информационной деятельности.

Литература

1. Президентская программа повышения квалификации инженерных кадров на 2012–2014 годы. URL: <http://www.news.kremlin.ru/media/events/files/41d3e9dc62c0fe48ebce.pdf>
2. Федоров И.Б., Медведев В.Е. Инженерное образование: проблемы и задачи // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 54–60.
3. Дьяконов Г.С. Инновационное инженерное образование в исследовательском университете // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 29–35.
4. Melezinek A., Auer M. IGIP and the Trends in Engineering Education // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 36–39.
5. Сазонова З.С. Центр инженерной педагогики МАДИ: актуальные задачи // Высшее образование в России. 2010. № 11. С. 77–82.
6. Макаренко Е.И. Социальная база технической интеллигенции в условиях кризиса // Социс. 2010. № 10. С. 26–30.
7. Приходько В.М., Петрова А.Г., Соловьев А.Н., Макаренко Е.И. О деятельности Российского мониторингового комитета IGIP // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 39–47.
8. Розина Н.М., Минаев А.В. Международная мобильность и Болонский процесс в России // Conference on EU-Russian Higher Education Cooperation: Mobility of Students and Academic Staff, 18–19 September 2006, Helsinki, Finland.

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,5 а.л. (20 000 знаков), в отдельных случаях — до 0,75 а.л. (30 000 знаков).

Статьи принимаются в электронном виде (текстовый редактор — Word, шрифт — Times New Roman, размер шрифта — 11, интервал — 1,5). Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учетом формата журнала (136 x 206 мм).

В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на русском и английском языках:

- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, место работы, адрес электронной почты каждого автора);
- название статьи (не более пяти слов);
- аннотация и ключевые слова;
- ссылки на источники (даются в порядке упоминания в квадратных скобках, оформляются по ГОСТ Р 7.0.5-2008).

Материалы принимаются в редакции по адресу: 107045, Москва, ул. Садовая-Спасская, д. 6, офис 201, тел./факс: (495) 608-93-04 и по электронной почте (vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru).

НА ПЕРЕКРЕСТКЕ МНЕНИЙ

*С.В. АБЛАМЕЙКО, профессор,
ректор, академик НАН Республики
Беларусь*

*М.А. ЖУРАВКОВ, профессор,
первый проректор*

*В.В. САМОХВАЛ, доктор хим. наук,
директор Центра проблем развития
образования*

*Белорусский государственный
университет*

Вузы стран-участниц СНГ в мировом вебметрическом рейтинге: анализ с учетом профиля их деятельности

Рейтинги учреждений высшего образования стали не только одним из факторов совершенствования качества подготовки специалистов и выполняемых научных исследований, но и инструментом повышения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. В статье на основе анализа результатов мирового рейтинга Webometrics, опубликованных в январе 2013 г., показаны позиции ряда белорусских вузов в рамках СНГ в группах по шести профилям: классические университеты, педагогические, медицинские, технические, аграрные, экономические вузы. Приведены перечни вузов, находящихся на первых десяти позициях по перечисленным профилям в СНГ, а также количественные показатели присутствия вузов в рейтинге Webometrics из различных регионов мира в числе занявших первые сто позиций в группах по профилям, с отдельным выделением стран-участниц СНГ. Даны рекомендации по улучшению позиций вузов в вебметрических рейтингах.

Ключевые слова: рейтинги учреждений высшего образования, вебметрический рейтинг вузов, показатели участия вузов стран-участниц СНГ в вебметрическом рейтинге

Мировой рейтинг высших учебных заведений Webometrics (далее – вебметрический рейтинг) составляется с 2004 г. Испанским национальным исследовательским советом (www.Webometrics.info). Как известно, он проводится посредством централизованного сравнения показателей деятельности учреждений образования на основе данных, получаемых из глобальной сети, в том числе – путем анализа их сайтов. Данный рейтинг завоевал большую популярность ввиду того, что в нем не используются оценки экспертов или работодателей по поводу качества подготовки выпускников (они могут быть весьма субъективными), при этом вузы не обязаны для участия в рейтинге представлять отдельно в исследовательскую группу какие-либо сведения о своей деятельности. Примене-

ние автоматизированной системы поиска данных о работе вуза сделало этот рейтинг самым массовым из всех проводимых в настоящее время. В то же время позиция в вебметрическом рейтинге, как правило, коррелирует с результатами других рейтингов, что указывает на то, что в нем оценивается не только качество сайта, но и уровень научно-образовательной составляющей деятельности вуза [1–4]. Сайт вуза доступен для любого пользователя глобальной сети и потому является наиболее востребованным источником информации о качестве обучения и проводимых в вузе научных исследований.

Для определения позиции вуза в вебметрическом рейтинге привлекаются четыре вида данных: *влияние* (Impact) – корень квадратный из произведения числа ссылок

на сайт и числа ссылающихся на него доменов; *присутствие* (Presence) – число страниц и документов на сайте; *открытость* (Openness) – число документов в формате pdf, doc, docx, ppt, опубликованных в 2008–2012 гг. и определенных из академической базы данных Google Scholar; *качество* (Excellence) – доля научных публикаций, попавших в 10% самых цитируемых за 2003–2010 годы. Весовые коэффициенты *влияния, присутствия, открытости и качества* в январе 2013 г. были соответственно равны: 50%, 16,7%, 16,7%, 16,7% [4].

Большинство мировых рейтингов, в том числе и вебметрический, ранжируют высшие учебные заведения без учета профиля их образовательной и научной деятельности. Между тем многолетний опыт показывает, что при применении одинаковых критериев для оценки, например, вузов искусства и культуры, с одной стороны, и классических или технических университетов –

2013 г., мы объединили высшие учебные заведения в группы по шести профилям: классические университеты, педагогические, медицинские, технические, аграрные, экономические вузы. Всего было ранжировано 21 250 учреждений образования со всего мира, из них 1866 – из стран-участниц СНГ (табл. 1). Автоматическая система ранжирования учреждений образования такова, что в ряде случаев позиция определяется и для структур, обеспечивающих только послевузовское образование, переподготовку или повышение квалификации. Например, в Беларуси всего 55 вузов, из них ранжированы 54. Наряду с ними в перечне оказались два учреждения последипломного образования, одно – ведущее подготовку научных кадров в составе Национальной академии наук Беларуси и второе – научно-учебный центр, являющийся структурным подразделением Белорусского государственного университета.

Таблица 1

Количество ранжированных учреждений образования из стран-участниц СНГ в мировом вебметрическом рейтинге в январе 2013 г.

Страна	Количество ранжированных учреждений образования (по убыванию)
Россия	1213
Украина	311
Казахстан	111
Беларусь	58
Узбекистан	52
Азербайджан	38
Армения	26
Молдова	25
Кыргызстан	23
Таджикистан	9
Всего	1866

с другой, первые не могут занимать высокие позиции [5]. Отметим, что технология организации вебметрического рейтинга позволяет выделять группы вузов по профилям их деятельности и проводить сравнительный анализ их позиций в мире, в регионе и стране в автоматическом режиме.

В настоящем исследовании при анализе в рамках СНГ результатов вебметрического рейтинга, опубликованного в январе

Нами проведен анализ позиций ряда белорусских вузов в группах по названным профилям среди вузов из стран-участниц СНГ (табл. 2). Здесь же приведены данные о количестве вузов стран-участниц СНГ, занимающих более высокие позиции.

В первую десятку среди однопрофильных вузов в рамках СНГ вошли пять белорусских: Гродненский и Белорусский государственные медицинские университеты,

Таблица 2
Позиции ряда белорусских вузов в мировом вебметрическом рейтинге в январе 2013 г. в рамках стран-участниц СНГ

Профиль вуза	Вуз Беларуси и его позиция в мировом рейтинге	Количество вузов стран-участниц СНГ, имеющих позиции в рейтинге выше, чем белорусский вуз	Позиция белорусского вуза в рамках СНГ
Классические университеты	Белорусский государственный университет – 639	3 – Россия	4
Технические вузы	Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники – 2511	23 – Россия, 7 – Украина, 1 – Казахстан	32
Педагогические вузы	Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка – 2327	2 – Россия, 2 – Украина	5
Экономические вузы	Белорусский государственный экономический университет – 5471	29 – Россия, 7 – Украина, 1 – Казахстан, 1 – Молдова	39
Медицинские вузы	Гродненский государственный медицинский университет – 2497		1
	Белорусский государственный медицинский университет – 2667	1 – Беларусь	2
Аграрные вузы	Белорусская сельскохозяйственная академия – 4316	7 – Россия	8

Белорусский государственный университет, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Белорусская государственная сельскохозяйственная академия.

В табл. 3, 4 приведены перечни вузов, находящихся на первых десяти позициях в рамках СНГ по перечисленным профилям. Из 60 таких вузов 42 – российских, 13 – украинских, 5 – белорусских. На первых позициях в СНГ в своих профилях находятся: три российских вуза (МГУ им. М.В. Ломоносова, Томский государственный педагогический университет, НИУ «Высшая школа экономики»), два украинских (Киевский национальный технический университет КПИ, Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины), один белорусский (Гродненский государственный медицинский университет).

Выполнена также оценка количества вузов, находящихся в своем профиле на первых ста позициях в мировом вебметрическом рейтинге по регионам: страны-участницы СНГ (отдельно для каждой

страны); Европа и Азия без учета стран, входящих в СНГ; Северная и Центральная Америка; Южная Америка; Африка, Австралия (табл. 5).

На первых 100 позициях в мире в вебметрическом рейтинге среди однопрофильных вузов находятся 93 российских вуза, 26 – украинских, шесть – белорусских, пять – казахстанских, два – молдавских. Таким образом, из 600 вузов, занимающих в своих профилях в мире позицию не меньше ста, 131 (21,8%) являются вузами из стран-участниц СНГ. Отметим, что если педагогические, экономические и аграрные вузы СНГ хорошо представлены в числе занявших первые сто позиций в своих профилях, то классические университеты, технические и медицинские вузы представлены единицами. Из других стран наибольшее число таких вузов в Китае (106), США (96), Польше (43), Японии (26), Франции (23).

Безусловно, шесть профилей охватывают значительное число проранжированных вузов, но не все. Поскольку для руководства вузов представляют интерес сведения о занимаемой позиции среди однопрофиль-

Таблица 3
Классические университеты, педагогические и медицинские вузы, находящиеся на первых десяти позициях в рамках СНГ по результатам мирового вебметрического рейтинга

Классические университеты		Педагогические вузы		Медицинские вузы	
Вуз	Позиция*	Вуз	Позиция*	Вуз	Позиция*
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	79	Томский государственный педагогический университет	1665	Гродненский государственный медицинский университет	2497
Санкт-Петербургский государственный университет	446	Кировоградский государственный педагогический университет	1943	Белорусский государственный медицинский университет	2677
Томский государственный университет	536	Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева	1980	Северный государственный медицинский университет	2847
Белорусский государственный университет	639	Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова	2185	Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова	3135
Киевский национальный университет Украины им. Т. Шевченко	704	Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка	2327	Сибирский государственный медицинский университет (г. Томск)	3155
Новосибирский государственный университет	835	Новосибирский государственный педагогический университет	2691	Казанский государственный медицинский университет	3184
Саратовский государственный университет	839	Бийский государственный педагогический университет им. В.П. Шукшина	2728	Буковинский государственный медицинский университет	3186
Южный федеральный университет	999	Уральский государственный педагогический университет	2773	Донецкий государственный медицинский университет	3465
Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина	1138	Карельская государственная педагогическая академия	2994	Красноярский государственный медицинский университет	3610
Нижгородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского	1165	Оренбургский государственный педагогический университет	3101	Дальневосточный государственный медицинский университет	3825

* – позиция в мировом вебметрическом рейтинге

Таблица 4
Технические, аграрные и экономические вузы, находящиеся на первых десяти позициях в рамках СНГ по результатам мирового вебометрического рейтинга

Технические вузы		Аграрные вузы		Экономические вузы	
Вуз	Позиция*	Вуз	Позиция*	Вуз	Позиция*
Киевский национальный технический университет КПИ	510	Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины	1614	Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	726
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»	710	Воронежский государственный аграрный университет им. Императора Петра I	1976	Уральский государственный экономический университет	1640
Московский физико-технический институт (государственный университет)	847	Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова	3470	Владивостокский государственный университет экономики и сервиса	2024
Санкт-Петербургский государственный политехнический университет	964	Башкирский государственный аграрный университет	3714	Тернопольский национальный экономический университет	2164
Томский национальный исследовательский политехнический университет	968	Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева	3837	Российский государственный экономический университет им. Г.В. Плеханова	2204
Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики	996	Ставропольский государственный аграрный университет	4010	Санкт-Петербургский государственный экономический университет	2800
Донецкий национальный технический университет	1116	Алтайский государственный аграрный университет	4085	Байкальский государственный университет экономики и права	3052
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана	1202	Белорусская государственная сельскохозяйственная академия	4316	Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ»	3088
Львовский политехнический национальный университет	1242	Полтавская государственная аграрная академия	4519	Украинская академия банковского дела Национального банка Украины	3206
Ульяновский государственный технический университет	1273	Ижевская государственная сельскохозяйственная академия	4843	Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации	3294

* – позиция в мировом вебометрическом рейтинге

Таблица 5
Количество вузов, занимающих первые 100 позиций в мировом вебметрическом рейтинге в своей группе по профилю деятельности в странах-участницах СНГ или в регионах мира

Название страны или региона мира	Классические университеты	Педагогические вузы	Технические вузы	Медицинские вузы	Экономические вузы	Аграрные вузы	Всего
Россия	1	48	1	4	28	11	93
Украина	-	15	1	1	5	4	26
Беларусь	-	2	-	2	1	1	6
Казахстан	-	2	-	-	2	1	5
Молдова	-	1	-	-	1	-	2
Регионы мира							
Европа (без стран-участниц СНГ)	18	26	49	14	25	25	157 (из них 43 – Польша, 23 – Франция)
Азия (без стран-участниц СНГ)	10	1	32	61	35	43	182 (из них 106 – Китай, 26 – Япония)
Северная и Центральная Америка	67	2	14	18	1	8	110 (из них 96 – США)
Южная Америка	1	3	1	-	1	5	11
Африка	-	-	-	-	1	2	3
Австралия	3	-	2	-	-	-	5

ных вузов, то в дальнейшем число профилей может быть расширено, что не составляет особых трудностей.

Заключение. Для улучшения позиции вуза в данном вебметрическом рейтинге, наряду с совершенствованием сайта и его версий на языках потенциальных потребителей образовательных услуг и научно-технической продукции, целесообразно осуществить ряд других мероприятий. Основными из них, на наш взгляд, являются:

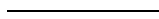
- размещение в электронной библиотеке вуза издаваемой учебной, учебно-методической и научной литературы, включая периодические издания и материалы проведенных конференций, в тех форматах, которые считываются поисковой системой вебметрического рейтинга;
- ведение в открытом доступе персональных страниц научно-педагогических работников, содержащих списки их научных публикаций, основные публикации или резюме со ссылками на журналы;
- внедрение систем, в том числе автоматизированных, оценки эффективности деятельности основных структурных подразделений по критериям и параметрам вебметрического рейтинга;
- стимулирование сотрудников, публикующих научные статьи в журналах с высоким импакт-фактором;

- организация сотрудничества с зарубежными партнерами, выполнение с ними совместных разработок, исследований и публикаций.

Совершенствование образовательной и научно-исследовательской деятельности вуза с фиксацией ее результатов в глобальной сети позволит иметь положительную динамику в изменении его позиции в мировом вебметрическом рейтинге.

Литература

1. Балацкий Е. В., Акимова Н. А. Глобальные рейтинги университетов: практика составления и использования // Капитал страны. 2012. URL: <http://www.kapitalrus.ru/articles/article/182904/>
2. Маршакова-Шайкевич И. В. Вебметрическая оценка университетов России // Высшее образование в России. 2009. № 4. С. 25–36.
3. Пугач В. Ф., Жуковская М. Э. Рейтинги вузов: международный и российский подходы // Высшее образование в России. 2012. № 8/9. С. 115–125.
4. Абламейко С. В., Гусаковский М. А. Участие университетов в мировых рейтингах как фактор повышения качества подготовки специалистов // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 124–135.
5. World Universities ranking on the Web // Webometrics Ranking of World Universities. URL: <http://www.webometrics.info>



М.В. СЕРОШТАН, профессор,
проректор
Б.М. ВЛАДИМИРСКИЙ, профессор
Южный федеральный
университет

Какая система ранжирования российских университетов нам нужна?

Исходя из новых тенденций по выстраиванию рейтингов университетов проведен анализ требований, которым должна удовлетворять система ранжирования российских вузов. Рассмотрено, как эти требования соотносятся с повышением конкурентоспособности российских университетов в международной системе предоставления образовательных услуг при сохранении идентичности отечественного высшего образования.

Ключевые слова: рейтинг университетов, показатели рейтинга, качество образования, конкурентоспособность вуза

В последние годы и в политике, и в экономике, и в общественном сознании на первый план выходят проблемы, связанные с устойчивым развитием и «качеством жизни»: предотвращением загрязнения окружающей среды, безопасностью технологических процессов, экономией ресурсов и т.д. Для их решения требуются нестандартные решения, потому что стандартные требуют таких затрат, какие большинство стран мира, в том числе и Россия, не смогут себе позволить еще в течение длительного времени. В этих условиях существенно возрастает роль университетов как генераторов новых подходов к решению глобальных проблем, как основных поставщиков специалистов, отвечающих вызовам времени и способных практически реализовать необходимые научно-технические и социальные мероприятия.

Отсюда следует ответственность университетов перед обществом, которая может быть обеспечена только высоким качеством образования и закреплением у выпускников основ социально ответственного поведения. Это, в свою очередь, требует детальной объективной информации о том, что необходимо конкретному университету, чтобы добиться желаемых результатов. Одним из путей получения такой информации стали мировые рейтинги университетов, которые должны были позволить

каждому отдельному университету сравнивать уровень своей работы с аналогичными показателями других вузов и лучше осознавать свои сильные и слабые стороны. Появившись около 10 лет назад, эти рейтинги стали предметом особого внимания университетов, правительств и общественности, в том числе и в нашей стране. На разных уровнях разными людьми обсуждаются – где по-деловому, где со злорадством, где с паническим настроением – невысокие позиции отечественных университетов в этих «табелях о рангах».

Некоторые чиновники и представители профессорского корпуса перетолковывают рейтинги на свой лад: будто бы какие-то иностранцы специально придумали это против России, против ее высшей школы. Это не так. Просто западные страны, а в последние годы и Китай «играют» по своим правилам и в своих интересах. Формируя и продвигая рейтинговые показатели, они борются не против нас, а за свое место «под солнцем». Нам тоже надо за себя постоять: сохраняя достоинство, защитить интересы нашего высшего образования, формулируя и продвигая собственные подходы и критерии. Именно этими соображениями мотивирована данная статья.

Университеты, занимающие высокие места в мировых рейтингах, стремятся убедить международное сообщество в том,

что их достижениями и их студентами должны восхищаться все. Мы тоже должны это делать: широко рекламировать свои успехи, поднимать на пьедестал студентов – победителей конкурсов научного и технического творчества, стипендиатов Президента и Правительства, спортсменов – чемпионов Европы, мира, Олимпийских игр, студенток – победительниц российских и международных конкурсов красоты, преподавателей и научных сотрудников с выдающимися индексами цитирования, выпускников, сделавших блестящую карьеру. Мы же зачастую стесняемся самих себя, ставя под сомнение в том числе способности наших студентов и их креативность.

Вне всяких сомнений, наши университеты должны быть интегрированы в европейское и мировое образовательное, научное, культурное и информационное пространство, но с собственной идентичностью. Традиции и условия, в которых мы существуем, требуют отыскать свой, наиболее приемлемый путь. Трезво оценивая существующее положение дел, нам коллективно надо выработать свою собственную согласованную систему оценок необходимого и достаточного уровня качества отечественного высшего образования, принимаемую нашим собственным образовательным и научным сообществом и бизнес-элитой.

Стоило бы сосредоточиться на создании действительно дееспособного внутреннего рейтинга российских вузов – такого, чтобы его потребители могли получать предметное и комплексное представление о достоинствах и недостатках каждого вуза и каждой отдельной предлагаемой им специализации. Более того, нам представляется, что в нашей стране должны независимо существовать две рейтинговые системы: одна – составленная экспертами-профессионалами и предназначенная для сравнения университетов между собой, и вторая – фактически представляющая собой базу дан-

ных максимально широкого набора показателей для всех университетов с небольшим вычислительным модулем, позволяющая индивидуальным потребителям составлять свой собственный рейтинг университетов по самостоятельно выбранному набору показателей. Здесь можно воспользоваться имеющимся опытом [1; 2], учитывая при этом нашу специфику.

Разные политические силы и разные научные школы вкладывают в содержание рейтингов университетов разный смысл, приводящий иногда к прямо противоположным утверждениям относительно значимости отдельных рейтингов, того, какие показатели следует включать в эти рейтинги, а какими можно пожертвовать, и т.д. Разночтения, помимо прочего, возникают и потому, что почти ничего не известно о факторах, формирующих представления о месте и роли рейтингов в умах родителей, учащихся, политиков, чиновников и т.д. Общепринятой, по существу, является точка зрения, в соответствии с которой на создание приемлемого для всех рейтинга смотрят как на техническую проблему. Отсюда делается вывод, что весь вопрос только в том, сколько это будет стоить, кто, как и когда обеспечит соответствующее решение. Между тем идеология и практика составления рейтинга, который может играть позитивную роль в планировании и совершенствовании высшего образования, – это не техническая, а большая и серьезная научная проблема. И, как в случае любой научной проблемы, не совсем понятно, имеет ли она решение.

Прежде всего, следует отметить, что разработать совершенно объективный рейтинг, который будет полностью свободен от субъективизма его разработчиков, невозможно. Это связано с тем, что субъективные решения принимаются, по крайней мере, дважды: когда разработчики выбирают показатели для оценки отдельных сторон деятельности университетов по различным критериям и когда конкретные пока-

затели снабжаются весовыми коэффициентами.

Почти повсеместно принято считать [3; 4], что рейтинги помогают обеспечить потребителей информацией, которая дает им возможность сориентироваться в системе высшего образования и правильно выбрать вуз. Кроме того, рейтинги способствуют рекламе университетов и поддержке их усилий по самооценке и повышению качества деятельности. Считается также, что рейтинги косвенным образом способствуют повышению качества за счет того, что обостряют конкуренцию на рынке образовательных услуг.

Существуют, однако, и иные точки зрения, ставящие под сомнение достоверность и правомерность международных рейтингов университетов как универсального инструмента для оценки и сравнения (см. обзор [5]). Соображения противников существующих международных рейтингов, таких как QS, THE, ARWU и др., сводятся к следующему.

В разных государствах функционируют различные системы высшего образования, и эта специфика должна быть учтена при разработке системы рейтингов, из которых можно будет выбрать тот или те, которые наиболее подходят для конкретной страны. Только в этом случае рейтинги будут способствовать расширению подхода к вопросам оценки и повышения качества университетского образования.

Есть крайние точки зрения. Так, эксперты японской исследовательской организации в области высшего образования и аккредитации университетов NIDA полагают, что оценка университетов должна проводиться исходя из целей и задач каждого конкретного университета и что вообще бессмысленно сравнивать между собой результаты различных университетов, пытаясь «проставить баллы» [6]. По их мнению, ранжирование способствует однобокой и необъективной оценке деятельности университетов. Как это выглядит при ранжи-

ровании отечественных вузов по методике, предложенной Минобрнауки РФ, подробно проанализировано в [7].

Глобальные рейтинги оценивают вуз в целом и не позволяют оценить качество отдельных программ – бакалаврских, магистерских и аспирантских, учесть вклад в педагогический процесс новых образовательных технологий, например, связанных с дистанционным образованием. А ведь именно эти вопросы в первую очередь интересуют потенциального абитуриента или работодателя.

Результаты рейтингов могут позволить сравнить конкретный университет с неким идеальным университетом типа Гарварда или Кембриджа и в очень малой степени коррелируют с миссией университета, с выполнением им своей роли в конкретном регионе.

При сравнении отдельных университетов трудно добиться сопоставимости данных ввиду отсутствия однозначного определения ряда используемых терминов, на основе которых вырабатываются интегральные оценки показателей качества.

Ведущая роль в главных мировых рейтингах принадлежит оценке продуктивности НИР, определяемой числом статей, индексируемых в базах Web of Science и Scopus, и индексами цитирования. Однако системой используемых в них показателей никак не оценивается связь между продуктивностью НИР и качеством получаемого образования, одним из важнейших показателей которого является сформированный уровень аналитического и критического мышления выпускников, свидетельствующий об их профессиональной пригодности.

Более того, существует противоречие между профессиональной подготовкой и специализированными дисциплинарными исследованиями, которые ни интеллектуально, ни практически не связаны друг с другом. Составители рейтинговых систем полагают, что уровень квалификации про-

фессорско-преподавательского состава и научных сотрудников демонстрируется в основном числом научных публикаций и их цитируемостью. Однако преподавание и научная работа преследуют разные цели и требуют для своей реализации совершенно разных психологических и профессиональных профилей. Конечно, возможно и желательное слияние науки и образования. Однако, принимая во внимание ориентацию на массовую подготовку специалистов, когда только незначительная часть обучающихся готовится к продолжению академической карьеры, необходимо оценивать эти стороны деятельности научно-педагогических работников отдельно.

Если учесть эти соображения, то становится ясно, что ни один из наиболее часто используемых рейтингов, в том числе и тех, которые были подготовлены отечественными рейтинговыми агентствами, не могут быть использованы в качестве основного механизма оценки эффективности вложений, процессов и результатов высшего образования. Вместе с тем, как говорится, «иного не дано». Перефразируя У. Черчилля, можно сказать, что, несмотря на то, что рейтинги являются наихудшим способом сравнения качества образования и научных исследований в университетах, другого инструмента пока не придумано. Поэтому сейчас, когда перед российскими университетами поставлена задача активно продвигаться в верхнюю часть мировой «таблицы о рангах», нам нужно определиться со всем тем положительным, что есть в именуемых рейтингах, и с учетом обозначенных выше проблем подойти к решению вопроса о том, как надо сконструировать и как можно использовать рейтинговые процедуры для повышения качества отечественного высшего образования, как сделать его более привлекательным и конкурентоспособным.

Для того чтобы рейтинг превратился в эффективный инструмент, способствующий развитию отечественной системы уни-

верситетского образования, работа над ним должна носить перманентный и превентивный характер, т.е. быть постоянной, упреждающей и базироваться на научно обоснованных прогнозах развития экономики и социальной сферы. При этом надо иметь в виду, что у этой проблемы есть два аспекта – внутренний и внешний. Внутренний связан с позицией того или иного университета во внутрироссийских рейтингах. Эта позиция, вообще говоря, определяет его претензии на госзаказ и, следовательно, влияет на его финансовое благополучие. Она определяет также перспективы вхождения данного вуза в перечень отечественных университетов, которые будут поддержаны для ускоренного движения в топ-100 университетов мира по рейтингам QS и THE. Это внешний аспект рейтингования, связанный с престижем государства и привлекательностью наших университетов для иностранных студентов. Данный аспект в виде конкретных цифр включен в Президентскую программу, а значит, в ближайшие годы с повестки дня снят не будет. Однако попадание в верхнюю часть мировых рейтингов университетов – не самоцель. Надо отдавать себе отчет в том, что движение наших университетов по этому вектору не в полной мере может обеспечить выполнение ими своей миссии внутри страны. Поэтому необходимо определиться, какие из показателей, используемых в мировых рейтингах университетов, следует учитывать при конструировании отечественных рейтингов и в чем должна состоять их специфика при внутрироссийском ранжировании.

Другими словами, должна быть решена многокритериальная задача, т.е. найден некоторый согласованный оптимум при наличии ограничений, связанных с финансовыми и материальными возможностями. Прежде всего, должны быть произведены количественные оценки: насколько, например, реально в течение 6–8 лет нашим ведущим университетам обеспечивать ежегод-

ный прирост числа публикаций в 60–80% и индекса цитирования в 1,8–2,0 раза и сколько это будет стоить. (Ориентировочно, это именно те цифры, которые необходимы для вхождения в топ-100 мировых рейтингов университетов.)

Отбор показателей, как и конструирование рейтинговой системы в целом, также должен проводиться с использованием «внутренних» и «внешних» критериев. Первые должны порождаться потребностями высшего образования в целом и отвечать на вопрос, что даст для развития высшей школы России разработка национальной системы ранжирования, в чем ее самоценность. Внешние критерии должны быть связаны с факторами за пределами высшей школы и отвечать на вопрос, зачем обществу нужна такая система.

На наш взгляд, при формулировке внешних критериев обязательно следует иметь в виду, что восприятие характеризующих их показателей связано не только и не столько с их «истинностью» и «точностью», сколько с их коммуникативной нагрузкой, т.е. с влиянием на формирование широкого общественного мнения. Поэтому отбор и использование этих показателей должны учитывать тот факт, что одни массивы информации выполняют более важные политические и организационные функции, чем другие. Такой, на первый взгляд ненаучный, подход связан с тем, что «образ» образования, как и его реализация в высшей школе, в большой степени зависит от «состояния умов» отнюдь не преподавателей и ученых, а политиков и менеджеров, принимающих решения в правительстве и органах образования.

Не вдаваясь в философию рейтинговых систем, обратим внимание и на следующее. Университеты из первой сотни демонстрируют огромное разнообразие во всем. Одни живут практически полностью за счет государства, другие зарабатывают большую часть сами; одни имеют свой обособленный

кампус, другие разбросаны по городу; одни «на флаг» ставят фундаментальные научные исследования, другие – прикладные; одни объединены в «лигу плюща», другие – в консорциум инновационно-предпринимательских университетов; одни берут большую плату за обучение, другие учат практически бесплатно; одни бьются за «авторские» права на методическое обеспечение учебного процесса, другие выставляют учебные планы, программы, лекции, задачи, экзаменационные вопросы в открытый доступ и т.д. Но у всех неизменно одно: они все ориентированы на элитное образование и на интересы страны и региона. Если мы хотим двигаться в этом направлении, то должны быть ориентированы так же, сохраняя при этом собственную идентичность.

Как должен выглядеть российский университет, чтобы претендовать на вхождение в мировую университетскую элиту [8]? Каковы его основные характеристики? Прежде всего, это:

- крупный научный центр, обладающий высококвалифицированными кадрами во всем спектре естественных и гуманитарных наук; признанными научными школами; развитой научной инфраструктурой с современной материальной базой, включая библиотеку с крупными научными и образовательными фондами, суперкомпьютерным центром, программное обеспечение которого удовлетворяет потребности всех отраслей естественных и общественных наук, а также образовательных программ; развитым механизмом реализации инновационной деятельности; университетским издательством, соответствующим современным требованиям; центр, обеспечивающий расширенное воспроизводство исследователей высшей квалификации – кандидатов и докторов наук;

- передовой образовательный центр, осуществляющий подготовку специалистов, бакалавров и магистров на базе реальной интеграции научного и образователь-

ного процессов и использования всех методов современного высшего образования, включая дистанционное (on-line) обучение; центр, имеющий развитые механизмы и инфраструктуру повышения квалификации и переподготовки научных и преподавательских кадров региона;

- образовательное учреждение, располагающее кадровыми и материальными возможностями для реализации гибкой системы адаптации образовательных программ к быстроменяющимся запросам людей (индивидуальные траектории обучения) и общества (промышленности, бизнеса, социальной сферы) за счет высокой образовательной мобильности и широкого перечня направлений подготовки и специализации;

- признанный центр активного международного сотрудничества, реализующий программы двусторонних договоров с университетами Европы, Азии и Америки, международные образовательные и научные программы, занимающийся созданием научно-образовательных центров, обучением иностранных студентов и др.

- центр культурного и научно-образовательного притяжения в регионе, активно участвующий в проведении научных экспертиз по широкому кругу вопросов для властей всех уровней.

Такой университет позволит реализовать элитное образование, критериями которого являются:

- высокое качество предоставляемых образовательных услуг;

- передовое учебно-методическое обеспечение и современная материально-техническая база;

- четкая профессиональная ориентация и высокий спрос на выпускников;

- наличие признанных научных школ;

- высокий уровень самостоятельности в учебе и активное участие студентов в НИР;

- высокий конкурс и отбор наиболее способных абитуриентов;

- возможность разностороннего развития.

Все взятое вместе может обеспечить лидирующую позицию вуза в стране и мире. Как же сконструировать систему показателей для ранжирования российских университетов, какие наши особенности должны быть в ней учтены?

Естественно, что целый ряд показателей должен перейти в эту систему из существующих мировых рейтингов. К ним должны быть добавлены наши собственные показатели, содержащие детальную и объективную информацию о том, что необходимо университетам для улучшения качества их деятельности. Однако идеология комплексования и «взвешивания» показателей для определения рейтинговых позиций университетов должна быть иной. (Сейчас уже понятно, как это должно быть сделано с учетом опыта создания новой рейтинговой системы U-Multirank [9; 10] и рекомендаций экспертов ООН [11]).

Набор показателей для вновь конструируемых рейтингов должен быть нацелен на задачи опережающего, а не «догоняющего» развития, потому что «догоняющее» образование никогда не позволит вплотную приблизиться к мировым лидерам образования.

При проектировании рейтинговой системы нужно избегать использования «интуитивно очевидных» показателей и решений, которые, как правило, заводят в одну из нескольких стандартных системных ловушек. В самом деле, выпячивание роли одного комплекса показателей в ущерб другим приводит к пагубным последствиям для всей системы в целом, т.е. «оптимизация по частям губит систему», а решения, оптимальные в краткосрочной перспективе, переходят в свою противоположность в долгосрочной. Так, например, необходимость развития и поддержки первоклассных фундаментальных научных исследований несомненна. Но, с другой стороны, в ближайшие годы в нашей стране решаю-

щую роль будут играть не возможности фундаментальных исследований, а потребности общества, т.е. направленность науки на повышение благосостояния страны и развитие национальной экономики.

При отборе показателей необходимо четко определиться с социально значимыми ориентирами и не допустить их подмены узкокорпоративными категориями, которые с неизбежностью сделают рейтинги, проводимые с их использованием, малополезными. Во главу угла должна быть положена социально-экономическая эффективность использования университетами материальных и человеческих ресурсов, так как эффективность высшего образования в современных условиях становится стратегическим направлением инновационной политики. С одной стороны, должны присутствовать такие показатели, которые позволяют с разных сторон отслеживать динамику вклада вуза в экономический рост своего региона и страны в целом, в развитие национальной инновационной системы. С другой стороны, не потеряли своей значимости и слова Сократа: «И всякое знание, отделенное от справедливости и другой добродетели, представляется плутовством, а не мудростью», подчеркивающие необходимость особого выделения показателей, отражающих роль гуманитарного знания и образования.

Кажется почти очевидным, что применительно к нашей стране акценты должны быть смещены в пользу идеи ответственности университетов перед обществом, поэтому, помимо прочего, необходимо оценивать уровень вклада отдельного университета в образование, просвещение и расширение кругозора населения соответствующего региона.

Нужно отдавать себе отчет в том, что в настоящее время по расходам на подготовку одного студента мы отстаем от университетов, находящихся на верхних позициях мировых рейтингов, более чем на порядок. Но так будет не всегда. Сегодня на-

блюдается значительное увеличение бюджетных расходов на подготовку студента в рамках государственного задания, кроме того, наши лучшие университеты привлекают на эти цели существенные внебюджетные средства. Динамика этих расходов – важный показатель эффективности управления университетом, который обязательно должен учитываться при ранжировании.

В условиях нашей страны при хроническом недофинансировании оснащенность учебного процесса оставляет желать лучшего. Часто материальная база лабораторных практикумов существенно отстает от используемых на практике технологий. В таких условиях ценность профессионального университетского образования, его качество могут быть поставлены под сомнение. Это также должно быть учтено.

Наконец, один из основных критериев мирового уровня в системе образования – устойчивый повышенный спрос рынка труда на выпускников университетов – также должен быть включен в набор показателей.

В повторении чужих путей есть привлекательная сторона: личная ответственность меньше. Однако когда приходит время принимать решения, их нельзя откладывать. Это чрезвычайно простое требование системного анализа часто забывается. Правда, прежде чем приступить к действиям, надо попытаться лучше понять ситуацию. Совершенно очевидно, что уже в ближайшей перспективе должна появиться и начать работать система внутрироссийского ранжирования, отвечающая долгосрочным планам отечественного высшего образования. Однако ее создание и внедрение не должны напоминать очередной организационно-бюрократический эксперимент. Необходимо, чтобы для педагогической и научной общественности страны были прозрачны и ясны цели ее разработки, а также планируемый эффект от реализации.

Надо понимать, что никакой инстру-

мент, даже в виде рейтинговой системы, кардинально изменить положение дел в отечественном образовании не может. Существенное продвижение в мировую университетскую элиту станет возможным только в том случае, если серьезные институциональные изменения в масштабах страны будут определять и, если угодно, заставлять молодых людей по-другому подходить к получению образования, а профессоров – избавляться от «синдрома Пигмалиона».

Литература

1. *Федеркайль Г.* Некоторые вопросы методики подготовки рейтингов – рейтинги немецких университетов, подготовленные CHE // Высшее образование в Европе. 2002. Т. XXVII. № 4. URL: http://logosbook.ru/educational_book/archive.html
2. *Кларк М.* Некоторые идеи о рейтингах академического качества // Высшее образование в Европе. 2002. Т. XXVII. № 4. URL: http://logosbook.ru/educational_book/archive.html
3. *Аржанова И.В., Ларионова М.В., Заварькина Л.В., Перфильева О.В., Нагорнов В.А., Лопатина А.С., Лазутина И.В., Жураковский В.М., Барышникова М.Ю.* Методология многомерного ранжирования: возможности комплексной оценки деятельности вузов // Вестник международных организаций. 2013. № 1. С. 8–30.
4. *Аржанова И.В., Барышникова М.Ю., Жураковский В.М., Заварькина Л.В., Лазутина И.В., Ларионова М.В., Лопатина А.С., Нагорнов В.А., Перфильева О.В.* Многомерное ранжирование как инструмент оценки многообразия функций университетов // Императивы интернационализации. М.: Логос, 2013. С. 342–367.
5. *Кинчарова А.* Мировые рейтинги университетов: методология, эффекты и критика. Препринт. Томск: Центр социально-политических технологий НИ ТГУ, 2013. 49 с. URL: www.past-centre.ru
6. *Yonezawa A.* Quality Assurance Systems and Market Forces in Japanese Higher Education // Higher Education. 2002. V. 43. № 1. С. 127–139.
7. *Соколов М.* Что измерил рейтинг Минобрнауки? Статистический анализ. URL: http://polit.ru/article/2013/05/24/rossiyskie_reitingy
8. *Минкин В.И.* Может ли состояться федеральный исследовательский университет без фундаментальной науки? URL: <http://www.sfedu.ru>
9. <http://www.u-multirank.eu>
10. *Заварькина Л.В., Лопатина А.С., Перфильева О.В.* Сравнительный анализ международных методологий ранжирования высших учебных заведений // Вестник международных организаций. 2012. № 1(36). С. 70–121.
11. UNESCO debates uses and misuses of rankings. May, 2011. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20110521105752138>



ИЗ ЖИЗНИ ВУЗА



Пятигорский государственный лингвистический университет как крупный образовательный, научно-исследовательский и инновационный центр является одним из четырех специализированных учебных заведений страны, осуществляющих подготовку в области иностранных языков и межкультурной коммуникации, и главным вузом в этой области на Юге России.

Сегодня в институтах и высших школах, на факультетах и отделениях университета обучаются более 5500 студентов среднего и высшего профессионального образования, магистрантов, аспирантов, стажеров, а также около 2000 слушателей системы непрерывного образования из 56 регионов России и 26 зарубежных государств. В дружной семье ПГЛУ представлены все народы Кавказа. Выпускники университета живут и работают в более чем 82 странах мира. Университет сотрудничает с учебными заведениями и языковыми центрами США, Великобритании, Германии, Австрии, Франции, Испании, Бельгии, Италии, Чехии, Болгарии, Китая, Турции, Азербайджана, Израиля, Египта, Судана, Армении и других стран; в образовательном процессе, наряду с российскими, регулярно принимают участие и зарубежные преподаватели. Сегодня в университете можно изучать 23 языка.

Уже 11 раз университет был отнесен к числу лучших вузов страны по результатам независимой экспертизы Благотворительного Фонда Владимира Потанина, а в 2012 г., после плановой ротации вузов, вновь включен в эту программу. По итогам 2007 г. университет стал лауреатом престижного всероссийского конкурса «Российская организация высокой социальной эффективности», проводимого под эгидой Правительства России.

Система менеджмента качества университета подтвердила свой высокий уровень, пройдя отечественную и международную сертификацию, а также сертификацию Торгово-промышленной палаты России. С 2008 г. университет выдает выпускникам Приложение к диплому европейского образца на английском языке.

В ноябре 2012 г. в ПГЛУ по предложению и с участием заместителя председателя Правительства Российской Федерации, полномочного представителя Президента

Российской Федерации в СКФО Александра Геннадиевича Хлопонина состоялась организационное заседание Совета ректоров высших учебных заведений Северо-Кавказского федерального округа, на котором ректор Пятигорского государственного лингвистического университета Александр Павлович Горбунов был единогласно избран на пост председателя Совета ректоров вузов СКФО.

ПГАУ – официальный член Международной ассоциации университетов (IAU), Международной ассоциации прикладных языков, Ассоциации ЕВРОДИП, Национальной Коммуникативной Ассоциации США (NSA), Консорциума гуманитарных университетов стран-членов Шанхайской организации сотрудничества, Межвузовского совета по духовному образованию стран-членов СНГ.

Университет является обладателем серебряной лермонтовской медали за внедрение новейших методик обучения, лауреатом программы «Сто лучших товаров России» в номинации «Образовательные услуги», обладателем медали «Отличник качества», а также золотой медали в номинации «100 лучших организаций России в области науки и образования».

По результатам рейтинга российских вузов по показателям качества приема в 2012 г. ПГАУ занял 43-е место среди ведущих вузов России всех профилей, а среди вузов гуманитарного профиля – четвертое место.

7 декабря 2010 г. университет подтвердил свой общественно значимый статус, став одним из победителей Всероссийского конкурса на право создания центров подготовки волонтеров к XXII Олимпийским и XI Паралимпийским играм в Сочи в 2014 г. Диплом победителя был получен сразу в трех номинациях: «Административная деятельность и аккредитация», «Коммуникации и работа со СМИ», «Обслуживание делегаций, протокол, лингвистические услуги», по которым сейчас идет подготовка волонтеров. В марте 2012 г. университет вошел в число вузов-победителей конкурса Минобрнауки РФ на поддержку развития деятельности студенческих объединений.

Пятигорский лингвистический – это центр молодежной и культурной жизни региона, генерирующий новые творческие проекты и способствующий проявлению талантов и расцвету инициативы студентов.



**А.П. ГОРБУНОВ, профессор,
ректор
Пятигорский государственный
лингвистический университет**

Преобразовательный (креативно- инновационный) университет как ответ на вызовы новой эпохи

В статье анализируются плюсы и минусы моделей «классического», «исследовательского», «предпринимательского» и «методологического» университета, предлагается концепция университета преобразовательного (креативно-инновационного) типа как адекватного вызовам современной эпохи.

Ключевые слова: креативность, инновационность, преобразовательность, университет преобразовательного (креативно-инновационного) типа, креативно-инновационные компетенции, интегрирующая функция университета, универсально-уникальный характер труда, единая смыслодеятельность

Неумолимо надвигается новая эпоха, чтобы занять объективно отведенное ей конкретно-историческое пространство-время и воплотить тот тип социально организованной связи, который заложен в ее формационном генотипе. Сущностью новой эпохи как способа организации труда, производства, присвоения, управления и общения выступает *создание и практическое использование инноваций во всех областях человеческой деятельности и общения*. Экономика знаний (которую более точно следовало бы называть для полноты ее характеристики экономикой знаний и компетенций), еще сама не вполне охватив все глобальное социальное пространство, уже подготовила переход к своей наследнице – *экономике новизны знаний и креативно-инновационных (преобразовательных) компетенций*.

Осуществление такого перехода предполагает глубинную трансформацию всей общественной системы, основу которой составит преодоление господствующего сегодня типа разделения труда и становление нового – креативно-инновационного (преобразовательного) – рода труда, обладающего интегрирующим, универсально-уникальным характером как с точки зрения его содержания, так и с точки зрения

организации. Этот новый род труда выступает как принципиально новая форма кооперации и координации общественного труда, по своему содержанию и структуре являющегося теперь трудом всеобщим (всеобще-конкретным) и представляющего собой систему формирования и реализации креативно-инновационных (преобразовательных) качеств, то есть способностей извлечения и реально-практического использования новизны знаний и организации с этой целью позитивной результативной коммуникации. Это кардинально изменяет все профессионально-отраслевые, предметно-функциональные, функционально-предметные сферы труда, которые становятся теперь сферами приложения такого интегрирующего, универсально-уникального рода труда. На этой основе существенно обновляются (а не просто слегка «подкрашиваются» или лишь технологически модернизируются) все системы производства, собственности, управления и общения [1].

Новой эпохе для осуществления заложенных в ее формационный социальный код императивов нужен *новый тип* (фактически – род) *университета*, способный не только восстановить утраченную сегодня, по общему мнению, категориальную универ-

сальность университета, но и поднять ее на более высокий уровень, адекватный новизне, многоплановости и взаимообусловленности императивов новой эпохи.

Доминирующие сейчас воззрения, как и практически реализованные модели университета, явно недостаточны для такого фундаментального ответа. Начнем с того, что практические запросы бизнес-структур, заинтересованных в получении от высшей школы узкоинструментально, узкопрофильно подготовленных работников, отвечающих ситуационным, сиюминутным потребностям в замещении конкретных должностей, множественность и дробность которых возрастает, фактически превратили современные университеты, по существу, в многоотраслевые профессиональные вузы с множеством узкопрофессиональных направлений подготовки. Тем самым современный университет окончательно лишился своей категориальной определенности, из которой родился и вырос. Эта тенденция подмены универсализма университета прагматизмом узкоинструментальных задач, отвечающих сиюминутным интересам корпоративного капитализма и обслуживающего его государства, является сейчас определяющей и отмечена во многих исследованиях [2-4]. Японский опыт (представляющий собой определенную альтернативу), когда выпускника вуза готовят на достаточно широкой основе в качестве своего рода «генералиста» («generalist» – в отличие от «specialist»), который проходит «доводку» под специальные задачи на самом предприятии в рамках внутрифирменного обучения, остается как бы на периферии мировых процессов. Тем более что экономический прагматизм бизнеса в общемировом масштабе (и Япония здесь не исключение) востребует сокращения расходов на внутрифирменное обучение, а интересы утилитарного государства, в свою очередь,

требуют все более эффективного расходования бюджетных средств.

Тот же экономический прагматизм, направленность которого совпадает у бизнеса и государства, диктует сокращение пути (и, соответственно, расходов на этом пути) от фундаментальных исследований к прикладным исследовательским результатам и их воплощению в ОКР и конкретных продуктах. То есть фактически одновременно возрастают и потребность в сокращении жизненных циклов воспроизводства инноваций, и потребность в сокращении расходов на инновации.

Однако такой экономический прагматизм, на наш взгляд, все же не только сиюминутен. В нем находит воплощение *всеобщая тенденция* – тенденция к усилению потребности в реальном повышении уровня экономической эффективности функци-



онирования и развития общественного воспроизводства. Каждое звено общественно-воспроизводства (и как система, и как структура, и как процесс, и как этап, и как результат) должно в исторической перспективе (то есть в общественно-исторической эволюции) становиться все более общественно-эффективным, причем и в социальном, и в экономическом смысле. В новую эпоху эти два вида эффективности должны непосредственно интегрироваться, и если не видеть и не понимать этого ключевого процесса, то невозможно правильно интерпретировать и конкретно-ситуационную, историческую роль современного экономического прагматизма корпоративно-капиталистической системы (как в образе бизнеса, так и в другом ее образе – утилитарного государства). Невозможно в этом случае и увидеть за узкопрагматической ориентацией современной действительности реальную роль инноваций и реальное предназначение новой наступившей эпохи как *эпохи инноваций*.

Эти соображения необходимо иметь в виду, чтобы оценить те модели университета, которые сегодня являются доминирующими в общественных дискуссиях. С нашей точки зрения, их можно разделить на *две основные группы: реалистическо-прагматические и непрагматические*. Мы считаем, что ни та, ни другая группа, при всех имеющихся в них рациональных зернах, не способны дать фундаментального интегрирующего ответа на вызовы новой эпохи.

Модели из реалистическо-прагматической группы можно свести к двум основным: модель исследовательского университета и модель предпринимательского университета.

Модель *исследовательского университета* опирается на фундаментальную роль науки вообще и на ее особую востребованность в современном обществе как обществе знаний и компетенций, а значит, имеет потенциал развития в формирующемся об-

ществе новизны знаний и креативно-инновационных компетенций. Тем не менее она является чрезмерно *односторонней*, так как акцентирует внимание лишь на одной стороне – исследовательской. И хотя эта сторона, безусловно, есть важное звено в инновациях, сама модель все же не носит глобального характера. Даже если разворачивать ее в более всестороннюю, опираясь на достаточно общепринятое теперь представление о том, что все виды практической деятельности, как и все виды обучения, должны приобрести в наше время исследовательский характер, она не получает требуемой завершенности, поскольку в самом понятии «исследовательский» нет указания на результат, на продукт, идущий в практику, а значит, присутствует оторванность науки как исследования от практики как реальной преобразовательной деятельности. В то же время эта модель все же реалистична и для нынешней (правда, уже уходящей) эпохи вполне оптимальна.

Модель *предпринимательского университета*, более прагматичная, сосредоточивается на другом отдельном звене – непосредственной или опосредованной коммерциализации создаваемых инноваций и, более того, – на коммерциализации всей деятельности университета. Поэтому она (при всей ее не только сиюминутной, но и долговременной актуальности и прогрессивности как модели реализованной экономической эффективности) является *еще более односторонней*, так как в реализации предпринимательской функции университет *может в принципе довольствоваться замствованием* чужих научных новшеств и отказаться от своей фундаментальной исследовательской функции.

Нужно подчеркнуть, что при всей своей односторонности обе эти модели университета – это жизненные, востребованные общественной и экономической практикой концепции. Им противостоят и опонируют сегодня воззрения, по-прежнему отстаивающие традиционное видение

университета как средоточия некоей классической универсальности, в которой абстрактный дух науки и образования, свободно воспаряющий к своим собственным высотам, упивается этой своей заоблачностью и витает над реальной практикой, не соединяясь с ней непосредственно. Искомая универсальность университетского дела может интерпретироваться здесь только как некая «всесторонность», а потому неконкретность подготовки выпускника. В свою очередь, она проистекает из понимания университета как центра «свободомыслия», «полета мысли», «поиска истины ради самой истины», «методологического знания», как центра формирования не столько конкретно-профессиональной, сколько общепрофессиональной и даже только общей культуры, не ограниченной узкопрагматическими задачами. При всей привлекательности *«непрагматическая»* модель университета отрицает нарастающую сегодня прагматичность экономики и общественной жизнедеятельности и тем самым – принцип неуклонного возрастания социальной и экономической эффективности звеньев общественного воспроизводства. Это делает ее не востребуемой не только современной, но и будущей общественно-экономической практикой и потому бесперспективной, маложизненной. Модель университета как центра «свободомыслия», «полета мысли», «поиска истины», центра формирования некоей «всесторонней» личности не только непрактична во всех смыслах, но и экономически затратна, поскольку удлиняет путь непосредственной реализации общих (общекультурных и общепрофессиональных) компетенций выпускников в конкретных специализированных сферах и областях, требуя опосредующих звеньев на «подгонку» кадров под эти сферы, под необходимые в них инструментальные функции и, соответственно, дополнительных затрат на облуживание этих звеньев.

Поэтому большинство воззрений по-

добного типа либо непосредственно тянут общество назад, к уже пройденным и неспособным повториться этапам исторического развития, либо рисуют абстракции, которые не могут воплотиться даже в современной, не говоря уже о будущей, практике.

Среди существующих концепций современного университета есть и такие, которые ведут вперед, но требуют определенной завершенности. Такова, на наш взгляд, довольно продуктивная модель университета, предложенная творческой группой Пятигорского государственного лингвистического университета, работавшей над проективным видением университета будущего, – группой проектирования инноваций под руководством профессора *В.П. Литвинова* [5; 6]. Продуктивность этой модели, опирающейся на СМД-методологию (Г.П. Щедровицкий) в варианте ее Пятигорской школы и на разработанный ею же подход конструктивной герменевтики, очень высока по сравнению с нетехнологичными моделями университета абстрактного «свободомыслия», а в сравнении с «реалистично-прагматическими» моделями первой группы совершенно очевидна ее фундаментальность. Данный подход делает гигантский шаг вперед, начиная решать проблему технологизации гуманитарного знания и подготовки выпускников как гуманитарных технологов. Вместе с тем и этой – со всей очевидностью передовой – *модели университета как рациональной мыследеятельности и гуманитарных технологий* не хватает завершенности. Она как бы останавливается только на сфере мыследеятельности, на ее организации, тем самым ее конструктивное начало ограничивается сферой мысли, не доходя до реально-практических результатов (в том числе и такой их экономической формы, как коммерциализация). Между тем нужно идти дальше – к организации единой мыслительной и реально-практической смыслодеятельности, то есть к деятельности, во всех

сферах и на всех этапах (в том числе и на этапе мышления и на этапе его реализации в практических действиях) объединенной единым смыслом. В качестве таковой, на наш взгляд, выступает *преобразовательная (креативно-инновационная) деятельность*, деятельность по всеобщему преобразованию. Нужно идти от методологии системной мыследеятельности к *методологии единой мыслительно-практической смыслодеятельности*, то есть к единой методологии преобразования.

Очевидно, что идейное противостояние описанных выше концепций университета: с одной стороны, университета классического универсализма и фундаментальности («свободомыслия», «полета мысли», «поиска истины», «методологичности», «рациональной мыследеятельности»), а с другой – университета современного прагматизма (как многоотраслевой профессиональной школы, центра специализированных знаний и узкоинструментальных, узкопрофильных компетенций, способного создавать реально востребуемые рынком труда и рынком инноваций конкретные продукты) – демонстрирует *реальный разрыв между фундаментальностью и инструментализмом*. Этот разрыв между идеями (наукой, аналитикой и т.д.) и реальной общественной практикой, образовавшийся в обществе и сохраняющийся в настоящее время, требует кардинального переустройства и современного университета, и, вообще, всего современного общества. Ни первая, ни вторая из рассматриваемых групп концепций (моделей) университета не способна дать адекватного ответа на вызовы новой эпохи, поскольку указанный разрыв есть всего лишь одна из ипостасей той глубинной, принципиальной «разрывности», разделенности, которую предстоит преодолеть в рамках уже новой эпохи. Одним из ключевых инструментов преодоления этой глубинной «разрывности» должна выступить действительно прогрессивная модель университета нового поколения – *модель*

университета преобразовательного (креативно-инновационного) типа.

Дать многоплановый и исчерпывающий ответ на вызовы новой эпохи, не только восстановив, но и возвысив категориальную определенность университета, способна модель университета нового поколения, которая носит действительно *всеобщее-интегрирующий, универсально-уникальный характер* и опирается на востребуемый нашим временем тип фундаментальных оснований. Новая фундаментальность, рождаемая современной эпохой, состоит, как уже отмечалось, *в формировании и развитии системы извлечения и реально-практического использования (применения) новизны знаний* во всех областях и сферах деятельности и общения. Таким ответом может и должна стать модель преобразовательного (креативно-инновационного) университета. Она теоретически разработана, спроектирована и реально-практически реализуется в течение семи лет коллективом *Пятигорского государственного лингвистического университета*.

В своих исходных основаниях данная модель опирается на понимание и практическое воплощение тех основных характеристик, которые присущи передовым организациям инновационного типа вообще и которые обеспечивают непрерывное воспроизводство их инновационности. Эта мысль была сформулирована нами еще в 1999 г. в работе «Основы социального менеджмента»: философия новаторства, творчества (креативности) является базой деятельности таких организаций, а непрерывное продуцирование инноваций и их практическая реализация, непрерывное самосовершенствование – нормой их деятельности [7, с. 728]. Идея непрерывного самосовершенствования и самопорождающего творчества позволила сформировать каркас конструкции проектируемой модели как универсально-уникальной социальной (социально-экономической и социокультур-

ной) системы, беспредельной (безграничной) в своем развитии и непрерывно самообновляющейся. Такая система никогда не прекращает своего саморазвития как самопреобразования.

В дальнейшем, вплоть до настоящего времени, содержание данной концептуальной модели, взятой за основу, непрерывно расширялось и углублялось благодаря, с одной стороны, разворачиванию разносторонней теоретической деятельности по разработке модели университета будущего, с другой – непрерывному совершенствованию многоплановой практической деятельности ПГЛУ. При этом концептуальные достижения оперативно направлялись в практику руководства вузом и конкретизировались в ней; в свою очередь, реальные изменения непрерывно осмысливались в рамках аналитической модели и способствовали ее развитию. Особую роль сыграло здесь то, что с 2007–2008 гг. руководство университета основательно взялось (пожалуй, впервые в мировой научной, образовательной и инновационно-проектной практике) за решение проблемы технологизации социально-гуманитарного знания, т.е. разработки в университетской среде и практического внедрения как в самой этой среде, так и за ее пределами социально-гуманитарных инноваций.

Нужно подчеркнуть, что за эти годы сформировалось множество индивидуальных и групповых источников интеллектуальной новизны по обновлению форм и методов деятельности вуза. Среди них особый вклад в разработку видения университета будущего внесла,

как уже было сказано выше, группа проектирования инноваций под руководством методолога В.П. Литвинова. При этом все предложения теоретического и практического характера творчески переосмысливались, конкретизировались, координировались и интегрировались в рамках единой концепции креативного инновационного (преобразовательного) университета руководством вуза, и прежде всего – его ректором как руководителем вузовского коллектива. Тем самым была обеспечена преемственность деятельности (мыслительной и реально-практической) университета в едином ключе – как единой, опирающейся на новые фундаментальные основания. Кратко последние сводятся к следующему.

Под *креативностью* понимается ключевая творческая способность и готовность постоянно и непрерывно *извлекать новизну знаний* в конкретно заданных контекстах (в отличие от творчества вообще), в реально-практической связи с наличными производственными и общественными задачами, в том числе задачами обучения.

Инновационность трактуется нами как ключевая творческая способность и готовность постоянно и непрерывно обеспечивать позитивное (конструктивное) исполь-



зование, применение этой новизны знаний для реально-практического изменения, преобразования (не только вещей, но и всех видов общественных отношений).

Креативность и инновационность – это ключевые компетенции деятельности и общения, которые, будучи реализованы практически, превращаются во всеобщие функции деятельности и общения.

Преобразовательность – интегрирующее понятие, объединяющее креативность и инновационность в единое качество (компетенцию), а именно в способность и готовность к реально-практическому преобразованию. При практической реализации это качество (компетенция) воплощается в единой всеобщей универсальной преобразовательной (преобразующей) функции.

Позитивная преобразовательная (преобразующая) деятельность выступает как *единая смыслодеятельность*, поскольку базируется на позитивном, конструктивном смыслодержании преобразовательной деятельности. Причем она всегда должна доходить до реально-практического результата, то есть до реального позитивного изменения, преобразования самих условий деятельности. Отсюда очевидно, что, как сказано выше, конструктивная методология, которая действительно способна стать базой деятельности в университете нового типа, – это методология единой мыслительно-практической смыслодеятельности, интегрирующая методология всеобщего преобразования.

Как всеобщий метод, она должна реализовываться не только в самой деятельности, в самих действиях по изменению (преобразованию), но и в общении (коммуникации) как особом роде деятельности (поскольку только в позитивной результативной коммуникации возможно достичь реально-практических результатов преобразования как результатов именно *смыслодеятельности*).

Таковы главные концептуальные основания, выражающие в сжатой форме ответ

на вызовы новой эпохи и обеспечивающие прочную фундаментальность университета нового типа.

Опора на эти основания позволила нам не только разработать завершённую жизнеспособную и постоянно совершенствующуюся теоретическую концепцию и проективную модель университета нового поколения [8], но и придать этой модели в 2012 г. новое дыхание, преобразовав ее в действительно интегрирующий инструментарий, способный стать ответом на многоплановые вызовы новой эпохи.

В таком виде модель преобразовательного (креативно-инновационного) университета предстает как интегрирующее самообновляющееся социально-гуманитарное технологическое устройство для воспроизводства процессов преобразовательной (креативно-инновационной) мыследеятельности и смыслодеятельности, обеспечивающих порождение новизны знаний и ее трансляцию в виде инноваций и компетенций в реальную экономику и социальную сферу. Тем самым ее можно рассматривать в качестве действующей модели среды поликультурного профессионального сообщества и гражданского общества, возвращающей универсально-уникальных организаторов социально-гуманитарных инноваций и коммуникаций как носителей ключевых (креативно-инновационных) деятельностных и коммуникативных компетенций, способных и готовых реализовать их в многообразных сферах деятельности и общения.

Этот крупный концептуальный прорыв Пятигорского государственного лингвистического университета нашел свое отражение в его миссии, бренде и логотипе. Последний выражает теперь его стремление быть не только «*Университетом, открывающим мир!*», но и «*Университетом, преобразующим* (позитивно, конструктивно изменяющим) *мир*». 30 октября 2012 г. коллективом вуза был принят документ под названием «Интегрирующая ге-

неральная содержательно-смысловая стратегия и основная методическая задача университета» [9].



Более того, все это способствовало разработке основ новой интегрирующей, преобразовательной методологии, которая теперь стала самостоятельным инструментом дальнейших конструктивных теоретических разработок и практических позитивных изменений.

В чем выражаются преимущества нашей модели преобразовательного (креативного инновационного) университета в сравнении с моделями исследовательского и предпринимательского университета? Прежде всего, она *преодолеет* присущую им односторонность и тем самым фактически вбирает их в себя. Это очевидно следует из изначальной фундаментальности и интегральности понятий «образование», «преобразовательность», включающих содержание понятий «исследование» и «предпринимательство» как свои частные подвиды. При этом рассматриваемая нами модель не отрицает огульно экономический прагматизм современной эпохи, а именно преодолевает его своей фундаментальностью и интегративностью, встраивая в более перспективную систему отношений и тем самым кардинально его трансформируя.

И уж, конечно, модель преобразова-

тельного (креативно-инновационного) университета намного жизнеспособнее оторванных от реальной практики социально-экономической жизни и обращенных в прошлое концепций университета «свободо-мыслия», «полета мысли», «поиска истины ради самой истины», «методологизма», как и модели университета рациональной мышледеятельности в той ее версии, когда он оказывается оторванным от конкретных инновационных продуктов (технологий) и ограничивается «методологической тренировкой».

Университет в нашем понимании не просто дает некие методологические основы, не просто «тренирует» мышление как рациональную мышледеятельность, всё же не выходя из сферы лишь мысли (теории, аналитики, мыслительного проектирования), но способен наделять своих выпускников и научно-педагогический персонал такой универсально-уникальной, интегрирующей методологией, которая позволяет им реализовать ключевые креативно-инновационные качества (компетенции) в совершенно конкретных, специальных, специализированных областях, доводя их применение до стадии создания и реально-практической реализации конкретных инновационных продуктов в виде новых технологий, услуг, сервисов, бизнес-процессов, социальных практик. Тем самым университет интегрирует весь путь инноваций: от фундаментальных исследований и их результатов к прикладному применению и воплощению их в опытно-конструкторских разработках (ОКР) и реальных продуктах. Таким образом, он обеспечивает реальную изначальную интеграцию как всей цепочки НИОКР внутри нее самой, так и интеграцию НИОКР с маркетингом созданного интеллектуального инновационного продукта и его коммерциализацией и социальной институционализацией в виде новых бизнесов и новых социальных практик. Более того, он обеспечивает реальную интеграцию всех процессов деятельности и общения

(коммуникации) в вузе, как это отражено в уже упомянутой «Интегрирующей генеральной содержательно-смысловой стратегии ПГЛУ» [9]. В университете начинает функционировать *единая интегрированная университетская среда*, работающая на один комплексный мультиплицируемый результат.

При этом данная модель не только не отрицает реального свободомыслия, то есть творческого полета мысли, но и, напротив, дает ему новую универсальную фундаментальную основу: любой полет мысли в этой модели не сводится к пустому философствованию, абстрактным размышлениям и обсуждениям, а завершается оформленными социально-гуманитарными инновациями, да еще и практически внедренными, реализованными, выведенными на рынок, превращенными в реальные бизнес-процессы и социальные практики (во многих случаях принесшими реальные деньги как по лицензионным соглашениям, так и в других формах). То есть новизна знаний как высший результат свободомыслия превращается здесь в новизну общественной, экономической практики, а потому непосредственно обменивается на стоимость.

По существу, модель университета нового поколения дает свободомыслию, полету мысли, методологической силе мысли ту практико-ориентированную, более того, практико-фундированную завершенность, которой им недоставало в классической университетской модели. Напротив, современному экономическому и узкоинструментальному прагматизму она придает ту фундаментальность, которой он сейчас не обладает. В итоге интеграция практико-фундированной завершенности и реальной, нацеленной на практическое воплощение фундаментальности приводит всю систему отношений к *реально-практической фундаментальности нового типа*, где способность к извлечению и практическому воплощению новизны знаний становится не только производительной, но и непосред-

ственно производящей силой. Готовая к воплощению в практику для осуществления конкретно-ситуационного преобразования, новизна знаний содержит ценность, которая может и должна быть выражена в стоимости.

Не следует также упускать из виду, что классическая универсальность университета преодолена и опровергнута сегодня не только узкопрофессиональной, специализированной, узкоинструментальной прагматичностью, востребованной в современную эпоху. Она ведь и концептуально преодолена и опровергнута: «знаниевая» парадигма сегодня заменена «компетентностно-деятельностной», нашедшей свою практическую реализацию как в зарубежных университетах, так и (с 2011 г.) в вузах России в рамках ФГОС. С внедрением этого подхода действительно ценным стало не накопленное знание как таковое («*знание о*»), не исследование и не теория сами по себе, а фактически освоенные компетенции, то есть компетентность: знания, умения, навыки реально делать что-то, «*знание как*». Знания в современную эпоху должны стать производительными и тем самым инструментальными, то есть всегда конкретно-ситуационными.

Проблема управления дальнейшим развитием как университетской системы, так и системы экономики и общества в целом, на наш взгляд, состоит в том, что фантазии теоретиков сегодня останавливаются на компетентностно-деятельностном подходе в его нынешнем виде: нет реального видения (предвидения!) будущего, а именно надвигающейся необходимости трансформации компетентностно-деятельностной парадигмы в новую, по сути своей интегрирующую (интегральную) всеобще-конкретную, универсально-уникальную *компетентностно-деятельностную трансформативность*, закономерно переводящую компетентностно-деятельностный подход в совершенно новое измерение. В нем все многообразие возможных компетенций

сводится к ключевым универсально-уникальным преобразовательным (креативно-инновационным) компетенциям деятельности и общения, пронизывающим и сцепляющим все специализированные компетенции.

Происходит своего рода развитие самого компетентностно-деятельностного подхода: именно преобразовательные (креативно-инновационные) компетенции должны воплотиться во всех специализированных задачах, во всех сферах деятельности и общения как базовые и тем самым интегри-

ровать эти сферы. Интегральный универсально-уникальный компетентностно-деятельностный подход выступает относительно предыдущих парадигм – традиционной знаниевой и нынешней версии компетентностно-деятельностной – как транспаративный (рис. 1).

Более четко представить этот качественный переход и формируемое при этом кардинальное отличие интегрирующего универсально-уникального компетентностно-деятельностного подхода помогает табл. 1.

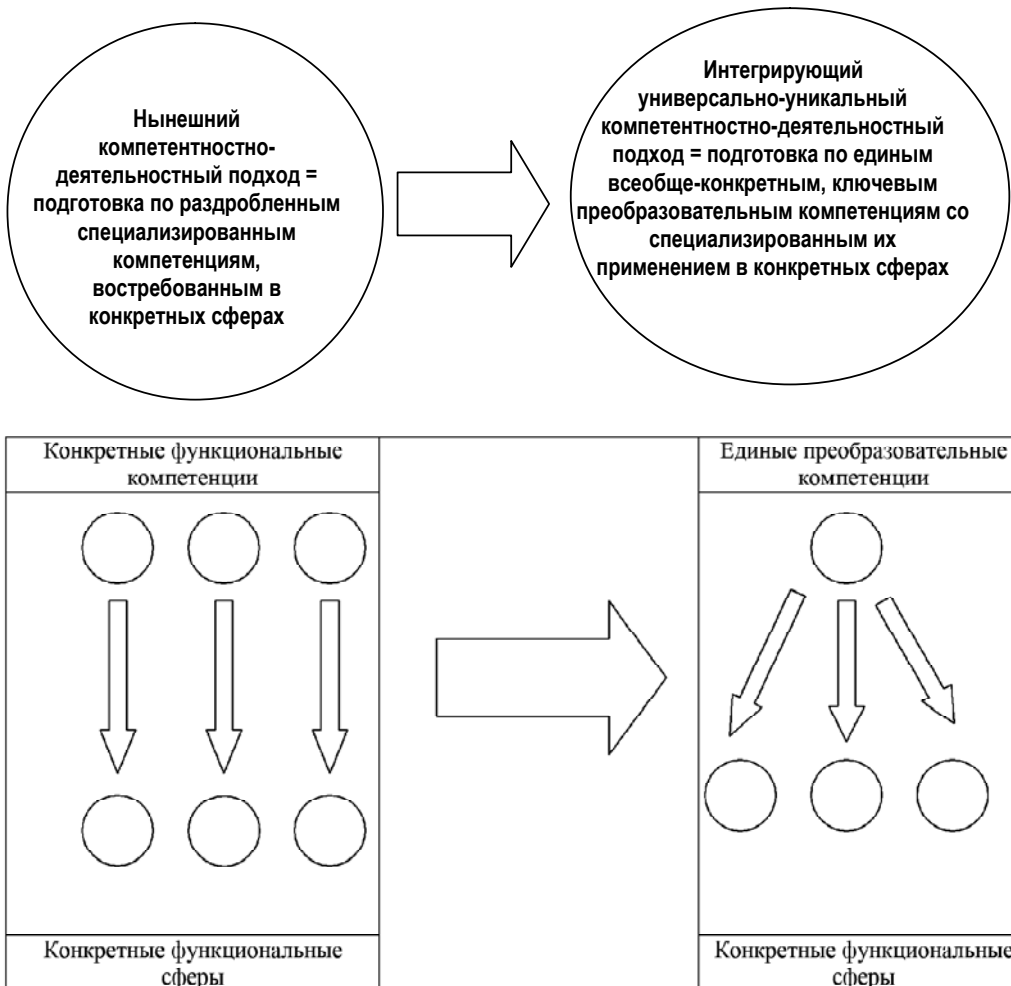


Рис. 1. Качественные изменения в способе подготовки выпускников университета при переходе к новому подходу

Таблица 1

Сравнительно-сопоставительные характеристики подходов

<i>Характеристики</i>	<i>Традиционный знаниевый подход</i>	<i>Компетентностно- деятельностный подход</i>	<i>Интегрирующий универ- сально-уникальный ком- петентностно-деятель- ностный подход</i>
Применяемая парадигма	Знаниевая	Раздробленная компетентностно- деятельностная	Транспарадигмальность (относительно двух пер- вых парадигм)
Результаты обучения	Общенаучные и специализированные знания – по своей сути частные знания о некоторых общих областях и о кон- кретных частных об- ластях	Общекультурные (общенаучные) и профессиональные (специализирован- ные) компетенции – применение в основ- ном частных и неко- торых общих знаний в конкретных част- ных областях	Всеобщие-конкретные, универсально-уникаль- ные преобразовательные (креативно-инновацион- ные) компетенции, ре- ализуемые в конкретных частных областях – при- менение всеобщие-кон- кретных, универсально- уникальных преобразо- вательных знаний
Доминирующий вид подготовки	Теоретическая (аналитическая) подготовка	Соединение теорети- ческой (аналитиче- ской) и практиче- ской, в том числе проектной подго- товки	Интеграция в едином процессе теоретико-ана- литической, проективной и проектно-технологиче- ской подготовки, с обя- зательным достижением конкретных креативно- инновационных (преоб- разовательных) резуль- татов
Доминирующий характер осваиваемых знаний	Знания о...	Знания как...	Знания – для чего – что – как
Характер осваиваемых знаний как управленче- ских инструментов	Недеятельностный, неуправленческий	Деятельностный, специализированно- управленческий (частно-управленче- ский)	Всеобщие-деятельност- ный, всеобщие-управленче- ский, общеправляющий
Место и роль конкретных сфер подго- товки (специальностей, профессий)	Конкретные области применения некоторых общих, а в основном частных знаний	Конкретные области реализации некоторых общих, а в основном конкретных частных компетенций	Конкретные области ре- ализации и конкретизации всеобщих, универсальных преобразовательных ком- петенций

Как видно из *таблицы*, хотя нынешний компетентностно-деятельностный подход и задает переход от статичной знаниевой парадигмы к динамичной деятельностной (ситуационной), в плане сохраняющейся раздробленности и разобщенности осваиваемых знаний и компетенций обе они на деле остаются в пределах традиционной парадигмы.

Кардинальный поворот, реальную динамику дает только переход к интегрирующей универсально-уникальной компетентностно-деятельностной модели, преодоле-

вающей раздробленность, разобщенность специализированных (частных, частичных) сфер.

В новую эпоху роль знаний как инструментов познания-преобразования мира выходит на качественно новый уровень – именно как знаний нового рода, способных становиться не просто производительными (то есть обеспечивающими разрешение конкретно-ситуационных, однако раздробленных задач), но и производящими, управляющими, то есть знаниями, способными скрепить воедино весь комплекс «для чего»

– что – как », воплощающий новизну знаний в практике. Такого рода знания тем самым обеспечивают разрешение фундаментальной задачи познания-преобразования мира посредством единого интегрирующего методологического подхода к решению всех возможных конкретно-ситуационных задач. Последние становятся частными случаями всеобщей преобразовательной практики, конкретизацией единых преобразовательных компетенций.

Сегодня есть намерение изучить и собрать информацию обо всех (!) компетенциях, востребованных по всем (!) профессиям всеми (!) существующими работодателями. Если его действительно реализуют, то в результате получится один из величайших информационных банков о текущих потребностях работодателей в детальных, узкоинструментальных, узкопрофессиональных компетенциях. Однако этот же проект станет реальным символом предельности уходящей современной эпохи, которая сменяется новой эпохой, где основным признаком выступает интегрирующий, синтезирующий характер преобразований и, соответственно, интегрирующий, универсальный характер ключевых компетенций. Ведь действительно актуальными в грядущую эпоху становятся как раз интегрирующие универсальные ключевые компетенции, позволяющие открывать и реализовывать смыслы, то есть извлекать и реально-практически применять новизну знаний в качестве инструмента преобразования мира.

Предлагаемая нами методология дает возможность сконцентрироваться именно на таких всеобщих, универсальных преобразовательных качествах (компетенциях) и на этой основе свести все множество мыслимых (потенциально возможных) качеств (компетенций) деятельности и общения всего лишь к двум ключевым, интегрированным друг с другом видам компетенций. Они теоретически выявлены, обоснованы нами и отражены в обновленной Стратегии

Пятигорского государственного лингвистического университета [9]. Мы имеем в виду:

- *креативно-инновационные качества организации деятельности* (способность и готовность извлекать новизну знаний и продуктивно использовать её для решения реально-практических проблем);
- *креативно-инновационные качества организации общения*, построения коммуникации (способность и готовность выстраивать позитивную направленность и результативность коммуникации для достижения результата деятельности).

Два указанных вида компетенций (качеств) теперь надстраиваются над всем комплексом профессионально-личностных компетенций (качеств), превращаясь в главные ролевые качества; остальные превращаются в приложения применительно к различным процессным и профессионально-отраслевым (предметно-функциональным) областям деятельности. При этом соотношение этих двух видов качеств таково, что второй (коммуникативные качества) выступает условием развития первого (деятельностных качеств), так как без позитивной результативной коммуникации невозможно развивать результативность преобразовательной мыслительной и материально-практической деятельности и организовывать её как смыслодеятельность.

Из всего сказанного становится очевидным, что подготовка выпускника университета в новую эпоху должна носить интегрирующий, универсально-уникальный характер. Поэтому передовой университет должен становиться в подготовке кадров на новую платформу – платформу интегрирующей (интегральной) компетентностно-деятельностной транс-парадигмальности, которая должна заменить нынешнюю множественно-детализированную компетентностно-деятельностную парадигмальность как неоптимальную, и тем самым не только восстановить утраченную универсальность университе-

та, но и возвысить ее на новой фундаментальной (креативно-инновационной, преобразовательной) основе.

Таким образом, модель преобразовательного (креативно-инновационного) университета действительно имеет – уже в части восстановления утерянного универсализма университета и придания ему новой фундаментальности – действительно интегрирующий, универсальный (более точно – универсально-уникальный) характер.

Кроме того, данная модель позволяет системно преодолеть *целый комплекс фундаментальных разрывов в общественной системе* – именно потому, что заложенные в ней изначально основания, реализуемые в практике современной университетской деятельности, отвечают самой сути новой эпохи. Опираясь на эти фундаментальные основания, можно конкретно осуществлять управление преодолением глубинных разрывов в современной системе общества и в системе организации современного университета.

Благодаря реформированию всех основных функциональных сфер в процессе преобразовательной (креативно-инновационной) мыследеятельности и смыслодеятельности, перенацеливанию этих процессов на единый интегрирующий результат – непрерывное воспроизводство новизны знаний в виде инноваций и компетенций – и наделению научно-педагогического персонала и обучающихся креативно-инновационными компетенциями деятельности и общения в преобразовательном (креативно-инновационном) университете создается, наконец, единая универсальная интегрирующая основа для содержательно-смыслового объединения как всех разнообразных научно-профессиональных сфер, по которым в вузе осуществляются научные исследования, инновационная деятельность и подготовка кадров, так и, соответственно, столь же раздробленных сегодня по специализированным, профессионально-отраслевым, предметно-функциональ-

ным, функционально-предметным областям научных и образовательных подразделений вуза.

Университет предстает как действительно универсально-уникальная система, а не просто как многоотраслевая профессиональная школа. Здесь обучают *не разному, а одному и тому же* – овладевать преобразовательными способностями (качествами, компетенциями) для поиска, постановки и разрешения (мыслительного и реально-практического) проблем потенциальной и актуальной значимости, организовывая для этого результативную позитивную коммуникацию, и практически применять эти преобразовательные (креативно-инновационные) деятельностные и коммуникативные качества (компетенции) в конкретных осваиваемых областях и сферах деятельности и общения, при необходимости – преобразуя сами эти сферы. Тем самым создается основа для устранения фундаментальных разрывов как во взаимодействии университета с внешней средой, так и во внутренней среде университета.

Остановимся подробнее на характеристике открывающихся возможностей при взаимодействии университета с внешней средой. Прежде всего отметим, что модель преобразовательного (креативно-инновационного) университета позволяет создать точку опоры для преодоления глубинного разрыва между объективно существующими и выражаемыми общественной средой потребностями в фундаментальности, универсализме, всесторонности в подготовке кадров, с одной стороны, и столь же обоснованными потребностями в узком инструментализме, специализированности, дифференцированности по профессионально-отраслевым, предметно-функциональным и функционально-предметным сферам – с другой.

Этот разрыв в нашей модели университета действительно *преодолевается*, поскольку университет данного типа начина-

ет ориентироваться на подготовку работника завтрашнего дня, овладевающего ключевыми функциями нового рода труда – труда по извлечению и использованию в преобразовательных целях новизны знаний на основе соответствующей постановки и решения реально-практических проблем в условиях организованной позитивной результативной коммуникации. Такой труд, будучи по содержанию и структуре всеобще-конкретным, универсально-уникальным, содержательно-интегрированным, превращает все специализированные профессионально-отраслевые, предметно-функциональные, функционально-предметные сферы и области трудовой деятельности в свои применения, приложения, в уникальные области своей же реализации и конкретизации (рис. 2).

Из рисунка видно, какие качественные изменения в способе объединения (интеграции) и разделения (дифференциации) труда происходят при переходе к новому, преобразовательному, по своей сути всеобще-конкретному, универсально-уникальному роду труда, в том числе видно, как изменяются место и роль конкретных от-

раслевых, специализированных сфер труда в общей системе организации труда.

При этом формируется новый тип конфигурации (универсально-уникальный способ интегрирования), который преодолевает упомянутый выше фундаментальный разрыв путем интегрирующего соединения двух противостоящих начал: *универсальности и уникальности*. По-другому данная проблема просто не может быть решена.

Всесторонность и фундаментальность подготовки кадров, за которую ратуют сторонники университетского универсализма, вовсе не есть некое плоское, абстрактное, взятое в своем линейном абсолюте всезнание или многознание. Напротив, в современных условиях стал очевидным тот факт, что чем больший объем информации поглощается обучающимися на любом уровне системы образования при отсутствии надлежащего единого смыслового ядра и опирающейся на него структуризации, тем меньше реальных знаний они имеют. Ведь еще древние справедливо утверждали, что многознание не равно уму: ум – это проникновение в сущность. Овладение в университете нового типа ключевыми преобразовательными (кре-

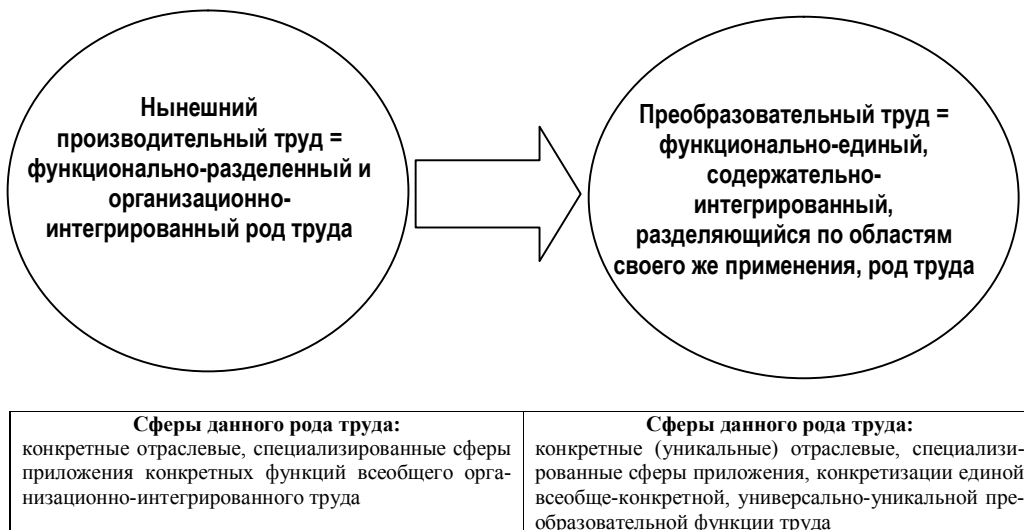


Рис. 2. Качественные изменения в способе интеграции и дифференциации труда

ативно-инновационными) качествами (компетенциями), общей преобразовательной (преобразующей) методологией их применения в различных ситуациях, областях и сферах деятельности и общения и умениями и навыками их применения для создания конкретных социально-гуманитарных инноваций как инструментов решения конкретных специализированных задач позволяет выйти именно на этот уровень – уровень постижения сущности и в этом смысле достичь высшего уровня фундаментальности, универсализма и всесторонности подготовки выпускника.

Вместе с тем поскольку овладение этими ключевыми преобразовательными компетенциями осуществляется не абстрактно, а в постоянном приложении к конкретным задачам, областям и сферам, то одновременно решается и *проблема реального инструментализма*, которой озабочены сторонники узкого прагматизма в подготовке кадров, прежде всего – представители экономики, бизнеса. Им нужны узкоподготовленные профессионалы, «заточенные» под решение сиюминутных – «здесь и сейчас» – задач. Поэтому еще одна ипостась рассматриваемой темы – это разрыв между текущими потребностями работодателей в кадрах, в их компетенциях и перспективными кадровыми потребностями всего общества, которое в принципе заинтересовано – а в эпоху экономики новизны знаний и преобразовательных (креативно-инновационных) компетенций будет заинтересовано во все возрастающей степени – в качественном человеческом капитале. Общество, исходящее из перспектив развития, востребует разработчиков и реализаторов инноваций, способных продуцировать и осуществлять инновации во всех областях деятельности. Общество не может поэтому свести подготовку кадров в высшей школе только к удовлетворению текущих, сиюминутных потребностей работодателей. Об этом говорят многие серьезные аналитики [10].

Вообще-то говоря, сводить всю подго-

товку кадров на уровне высшей школы, университетов к подготовке узкоинструментальных работников под конкретно-ситуационные, сиюминутные, текущие потребности, то есть под потребности ныне существующих специализированных задач, должностей, конкретных компетенций, профессий – это для общества и для его совокупного работодателя (в том числе бизнеса) в конечном счёте *нефактично, да и затратно*. Ведь работников, подготовленных лишь под конкретно-ситуационные, инструментальные задачи и знающих и видящих тем самым только отдельные, раздробленные зоны и проблемы, затем очень сложно выводить на общеметодологический уровень и доучивать применительно к каким-то другим конкретным зонам и задачам. Кроме того, для работодателя такое доучивание, а по сути, переучивание очень затратно, а с учетом объективно нарастающих у работников психологических барьеров к обучению это и экономически неэффективно.

В этой связи следует особо отметить, что прогрессивная значимость осуществляемой, наконец, разработки *профессиональных стандартов* заключается вовсе не в том, что профессиональный стандарт должен предшествовать образовательному и тем самым «лошадь теперь встанет впереди телеги», а именно в том, что они выступают именно как стандарты *профессиональной* подготовки. То есть самим своим существованием и назначением профессиональные стандарты подтверждают тот глубинный и общезначимый факт, что профессиональная подготовка в условиях экономики знаний и компетенций (а тем более сменяющей ее сейчас экономики инноваций – экономики новизны знаний и преобразовательных, креативно-инновационных компетенций) проистекает уже вовсе не из стихийного и несистемного совершенствования накопленного предыдущего опыта, а из целенаправленно организуемого профессионального образовательного (обучающего)

процесса, сочетающего как теоретическую, так и практико-ориентированную стороны подготовки.

Впрочем, уже сейчас очевидно, что само по себе создание десятков, сотен, а может быть, и тысяч многообразных профессиональных стандартов не решает проблему качества профессиональной подготовки, если не сопровождается созданием принципиально новой системы профессионального обучения вообще. При раздробленности стандартов студентов опять будут учить разному, создавая перегородки между специализированными задачами, функциями, предметно-функциональными и функционально-предметными областями, должностями и т.д., вместо того чтобы учить одному и тому же, однако реализуемому, прилагаемому, применяемому в различных специальных задачах, функциях и областях. Нынешний путь – это путь в никуда, что подтверждается давно вошедшей в управленческий юмор шуткой: «Кто такой специалист? Это тот, кто знает все больше и больше о все меньшем и меньшем, пока, наконец, не достигнет вершины: он будет знать все ни о чем». Специализация, таким образом, в своем абсолюте и в своей оторванности от универсального, фундаментального, интегрированного содержательного ядра предстает как бессмыслица.

И все же определенный смысл в специализации есть, но для дальнейшего, перспективного развития общества и его экономической системы он вовсе не тот, что был раньше. Он может быть полноценно раскрыт только с помощью интегрирующей преобразовательной методологии. Ее фундаментальный (универсально-уникальный) смысл состоит в том, что интегрирующее знание (а таково знание о том, *для чего, какую и как* извлекать новизну знаний и применять ее реально-практически в различных областях деятельности и общения и даже для создания новых таких областей) воплощается как его конкретизация, инструментализация в какой-то конкрет-

ной задаче, функции, области и сфере. Смысл специализации состоит в том, что она служит воплощением, применением универсализма и тем самым его продолжением (как уникальность).

Разрешить проблему фундаментального разрыва между универсализмом и специализацией обычными методами и в обычной, традиционной, то есть в сложившейся к настоящему времени системе общественных, экономических отношений, невозможно. Это можно сделать – не мифически, а действительно, реально-практически – только в новой, преобразовательной (креативно-инновационной) системе отношений, где сама проблема приобретает уже иные содержание, характер и организацию и выступает теперь в качестве проблемы универсально-уникальной, интегрирующей подготовки кадров.

Путь интегрированной универсально-уникальной подготовки выпускника в университете через овладение ключевыми преобразовательными (креативно-инновационными) компетенциями и способами их конкретного применения в решении специализированных задач с созданием конкретных завершенных инновационных продуктов (технологий) в виде инноваций, включенных в реальную общественную, экономическую практику, – это наиболее перспективный и одновременно наиболее экономически выгодный путь. Он выгоден всем: и обществу в целом, и государству, неизбежно выражающему интересы доминирующих экономических и социальных групп общества, и бизнесу как совокупному работодателю, совокупному производителю и потребителю стоимости, и самим работникам как носителям человеческого капитала, и стоящим за ними семьям (домохозяйствам).

Выпускник, обладающий интегрированной фундаментальностью и инструментальностью – причем как деятельностной познавательной-преобразовательной, так и коммуникативной, – получает тем самым

базу для саморазвития: он гибок, пластичен, способен достаточно свободно переходить от одних задач к другим, из одной сферы и отрасли в другую (другие), преобразовывать и порождать новые компетенции и квалификации, а следовательно, и новые отрасли и сферы. Ему все дается достаточно легко: ведь он везде и во всем осуществляет одни и те же основные взаимосвязанные, интегрированные ключевые функции преобразовательного (креативно-инновационного) характера, состоящие в извлечении и реально-практическом применении новизны знаний, – деятельностную и коммуникативную. Он осуществляет здесь свою функцию как полноценного субъекта познания – преобразователя мира, а не частичную функцию узкоспециализированного, узкоинструментального работника и даже не просто частичную функцию составной части совокупного работника общества. Он – источник преобразования и тем самым – управляющее звено.

Выпускник университета нового типа как субъект общественной жизни и источник ее преобразований действительно способен быстро и во многом самостоятельно переучиваться, самостоятельно идти курсом «обучение через всю жизнь» (lifelong learning). При этом он всегда продолжает учиться не чему-то принципиально новому, а, напротив, принципиально ему известному – применению своих ключевых преобразовательных (креативно-инновационных) качеств (компетенций) к новым задачам, отраслям, сферам и тем самым – новому воплощению главной своей функции – управляющей, преобразовательной. Это не только облегчает любое «доучивание», не требуя теперь, как ранее, «переучивания», но и упрощает его на несколько порядков (фактически на то количество перегородок, иерархий, которое создано дроблением специализированных, предметно-функциональных, функционально-предметных сфер, отраслей, профессионально-отраслевых, должностных и т.д. пересечений). Со-

ответственно, это создает самому работнику широкие возможности для смены занятий, что сейчас, при профессионально-отраслевой, квалификационной, компетентностной раздробленности ему сделать не просто. Тем самым разрешается еще одна фундаментальная, многовековая проблема – проблема порабощения личности одним и тем же занятием (односторонностью занятия, односторонностью сферы деятельности и общения), классическая проблема отчуждения.

Добавим, что такой тип работника экономически выгоден обществу, государству и бизнесу как носитель заложенной в него принципиально новой не только социальной, но и экономической культуры.

Таким образом, модель преобразовательного (креативно-инновационного) университета реально содержит потенциал преодоления фундаментального разрыва между потребностями в фундаментальности, универсальности и потребностями в инструментализме, специализированности подготовки кадров, потенциал практически возможного преодоления разрыва между перспективными и текущими потребностями общества в инновациях и компетенциях.

Литература

1. Горбунов А.П. Как управлять Миром, позитивно преобразовывая его: креационно-эволюционная транспарадигматика и транспараметрика, трансконсоциотика и трансинергетика единосмыслового мироустройства // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2012. № 3, 4.
2. Сенашенко В. О проблемах становления современного университета // Ректор вуза. 2012. № 12. С. 38–43.
3. Ридинг Б. Университет в руинах: Пер. с англ. А.М. Корбута / Под общ. ред. М.А. Гусаковского. Минск, 2009.
4. Идея университета: вызовы современной эпохи (круглый стол) // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 35–63; № 8/9. С. 26–42.

5. Литвинов В.П. Проектирование будущего университета. Пятигорск: ПГЛУ, 2010.
6. Гуманитарные технологии, или Путь к будущему университету / Отв. ред. А.Г. Авшаров. Пятигорск: ПГЛУ, 2012.
7. Горбунов А.П. Основы социального менеджмента. Пятигорск: Кавказская здравница, 1999.
8. Стратегия 2020 ПГЛУ: от традиционного университета к креативному университету, к Университету Будущего. Комплекс стратегических документов ПГЛУ, коррелирующей с генеральной стратегией развития российского государства и общества / Авт.-сост. и ред. А.П. Горбунов. Пятигорск: ПГЛУ, 2011. 383 с.
9. Горбунов А.П. Интегрирующая генеральная содержательно-смысловая образовательно-воспитательная, научно-исследовательская и проективно-инновационная стратегия и основная методическая задача ПГЛУ как поворот к соответствию сути новой наступившей эпохи. Пятигорск: ПГЛУ, 2012. URL: <http://www.pglu.ru/strategy.php>
10. Сенашенко В. Образование и стратификация общества // Ректор вуза. 2013. № 4. С. 22–27.



**Г.А. ВОРОБЬЕВ, доцент,
зав. кафедрой
информационных технологий,
математики и средств
дистанционного обучения**

Электронная образовательная среда инновационного университета

В статье анализируются основные элементы электронной образовательной среды Пятигорского государственного лингвистического университета. Описываются направления деятельности института дистанционного обучения и развития информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информатизация, электронная образовательная среда, обучение в среде LMS Moodle, локальные ресурсы e-learning, сервисы Web 2.0, веб-проекты, дистанционное обучение

Развитие образовательной среды современного инновационного вуза в условиях информационного общества не может ограничиваться лишь применением компьютерной техники в аудитории – оно должно пронизывать все сферы и направления деятельности университета, выводя эту деятельность на качественно новый, высокий уровень. В соответствии с миссией, приоритетами, целями, стратегией, системой аккредитационных и инновационных показателей работа всех научно-образовательных подразделений Пятигорского государственного лингвистического университета должна осуществляться по пяти основным направлениям:

- ✓ учебная, учебно-методическая работа, совершенствование образовательного процесса;

- ✓ научно-исследовательская и научно-методическая работа, повышение квалификации, руководство НИРС;

- ✓ воспитательная и общественная работа, формирование социальных компетенций и гражданской ответственности у выпускников, подготовка их к трудоустройству и будущей карьере;

- ✓ научно-производственная, практико-ориентированная, проектная и предпринимательская инновационная деятельность;

- ✓ участие в процессах интернационализации деятельности университета, в реализации экспортно-ориентированных проектов.

Особое место в контексте информатизации вуза приобретает электронное обучение (e-Learning), выходящее за рамки только учебной деятельности преподавателей и студентов и проникающее во все перечисленные выше направления деятельности. Основными характеристиками электронной образовательной среды ПГЛУ являются ее интегративность, гибкость, высокотехнологичность и в то же время – высокая степень «юзабилити» и друже-

ственности по отношению к конечному пользователю (edu.pglu.ru).

Сегодня в мире существует множество программных разработок в сфере LMS. Все они имеют свои преимущества и недостатки. Наиболее удачным и подходящим для нужд университета представляется решение от создателей Moodle. Система управления процессом обучения Moodle относится к свободно распространяемому программному обеспечению. «Открытость» программы дает возможность изменять систему под особенности конкретного образовательного проекта, а при необходимости и встраивать в нее новые модули.

Кроме электронных курсов в рамках LMS применяются и автономные, экспортно-ориентированные мультимедийные учебные ресурсы, разрабатываемые преподавателями либо с помощью специальных программ-конструкторов, либо посредством более сложных средств разработки программного обеспечения.

В университете, помимо LMS Moodle, функционируют и другие модули электронной образовательной среды, а именно:

- виртуальная медиатека с мультимедийными курсами обучения различным дисциплинам;

- виртуальная фонотека с аутентичными аудиоматериалами на изучаемых языках;

- виртуальная видеотека, содержащая художественные, документальные, учебные фильмы, в том числе на языках оригинала;

- сеть спутникового и локального телевидения;

- виртуальная библиотека.

Кроме локальных ресурсов e-Learning, большую роль в образовательной среде вуза играют ресурсы и возможности Интернета. Среди наиболее эффективных направлений его использования в учебном процессе можно выделить блоги, сервисы Web 2.0, веб-проекты.

В плане информатизации научной дея-

тельности преподавателей и студентов можно отметить следующие направления:

- доступ к научным сервисам и базам данных, размещенным в сети Интернет (например, к системе повышения качества научных работ студентов и аспирантов «Антиплагиат»);
- информатизация библиотеки вуза;
- доступ к мировым электронным библиотекам, корпусам текстов, банкам научных данных и т.д.

В области информатизации проектной деятельности упомянем два основных направления:

- 1) проектная методика с использованием ИТ;
- 2) реализация научно-практических, коммерческих, инновационных ИТ-проектов.

Одним из примеров проектов первого типа могут служить веб-квесты. Второй тип проектов реализуется преподавателями, сотрудниками и студентами университета на базе малого инновационного предприятия «ИТ-ПГЛУ» и научно-образовательно-инновационного комплекса «Информационно-коммуникационные и математические технологии».

Воспитательная и общественная деятельность университета на сегодняшний день также наполнена проектами в сфере ИТ или с применением ИТ. Одним из примеров является волонтерский проект «Тимуровцы информационного общества», в рамках которого студенты обучают детей и людей старшего поколения, а также школьников от младших до старших классов информационной грамотности, информационной культуре, основам информационной безопасности.

Любые инновации в сфере e-Learning, безусловно, должны иметь под собой прочную основу, которую составляют не только достаточная техническая и технологическая база вуза, но и развитая информационная культура преподавателей и студентов. В ПГЛУ для реализации целей и задач по развитию информационной куль-

туры в вузе и в регионе в 2010 г. создан научно-образовательный центр ИТ-культуры и инноваций в информатизации.

В плане развития всероссийского и международного сотрудничества, обмена опытом, поиска новых профессиональных контактов в сфере e-Learning и информационных технологий вообще одной из площадок ПГЛУ является ежегодная международная конференция «Информационные технологии в гуманитарном образовании», которая в июне 2013 г. состоялась уже в шестой раз. В рамках конференции проходит работа пленарных заседаний, секций, мастер-классов, круглых столов; с целью обмена опытом с российскими и зарубежными ИТ-специалистами в области образования организуется неформальное научное общение (itgo.pglu.ru). Тематика конференции разнообразна, круг обсуждаемых вопросов включает следующие:

- общие проблемы e-Learning;
- дистанционное обучение;
- развитие информационного общества в России;
- гуманизация современных информационных технологий, информационная культура;
- информационные технологии в обучении гуманитарным дисциплинам;



- информационные технологии в обучении иностранным языкам и культурам;
- обучение естественно-научным дисциплинам в гуманитарном вузе;
- информационные технологии в управлении учебным процессом;
- философские и гуманитарные проблемы информационных технологий;
- инновационные технологии обучения и др.

Большое внимание в ПГАУ уделяется дистанционному обучению. Федеральный закон от 28.02.2012 № 11-ФЗ «О внесении изменений в закон Российской Федерации “Об образовании” в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» предоставил образовательному учреждению право применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии (ДОТ) при реализации образовательных программ независимо от форм получения образования. Законом предусмотрены следующие права образовательного учреждения в этой сфере:

- право использовать ДОТ при всех предусмотренных законодательством Российской Федерации формах получения образования или при их сочетании;
- право использовать ДОТ при проведении различных видов учебных, лабораторных и практических занятий, практик (за исключением производственной практики);
- право использовать ДОТ при проведении текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся.

Дистанционное обучение – это обучение с применением современных информационно-коммуникационных технологий. В настоящее время дистанционное обучение приобретает все большую популярность во всем мире. В США, Канаде, Германии, Испании, Великобритании, Израиле и других странах сегодня действуют десятки учебных центров. Известнейшие вузы мира: New York University, Harvard University,

Cambridge University, MIT и другие – уже много лет используют дистанционные технологии. Ведущие учебные заведения предлагают свои услуги вне зависимости от местонахождения и гражданства будущих студентов.

Исходя из необходимости развития дистанционного обучения в соответствии с мировыми и российскими тенденциями развития образования, в ПГАУ создан институт дистанционного обучения и развития информационно-компьютерных технологий. Институт реализует программы по более чем 30 направлениям подготовки и специальностям высшего профессионального образования, а также обеспечивает:

- обучение с помощью самых современных средств информационно-коммуникационных технологий;
- возможность обучаться по гибкому индивидуальному графику в любой день недели и в любое время суток, самостоятельно определять темп обучения и эффективно организовывать свое время;
- прямой индивидуальный контакт с преподавателями через электронную образовательную среду, вебинары, голосовые и видеосредства коммуникации;
- постоянную методическую, техническую и организационную поддержку студента;
- реализацию индивидуальной образовательной траектории каждого студента;
- интеграцию вуза в мировое образовательное пространство на основе современных информационных технологий;
- освоение в процессе обучения самих информационных технологий, необходимых современному специалисту любой сферы деятельности;
- возможность получить несколько дипломов о высшем образовании параллельно с очным обучением как в ПГАУ, так и в любом другом вузе России и мира, пройти повышение квалификации или профессиональную переподготовку.

Обучение в институте дистанционного

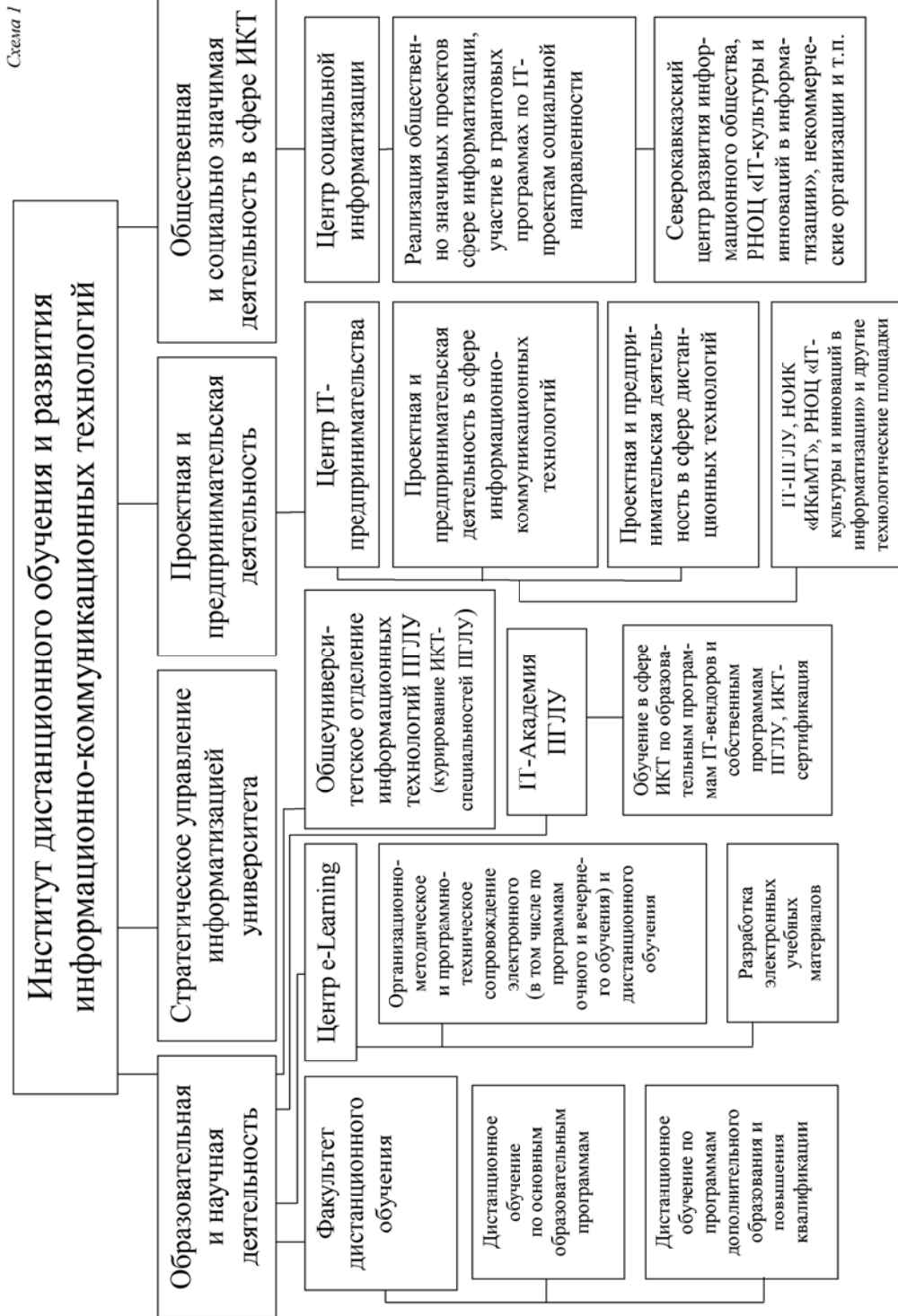


Схема 1

обучения осуществляется по самым современным мировым стандартам. Каждый студент получает персональный доступ к электронной образовательной среде университета, наполненной всеми необходимыми учебными материалами: лекциями, электронными пособиями и учебниками, презентациями, ресурсами электронной библиотеки и ссылками на глобальные образовательные ресурсы, а также передовыми средствами связи с преподавателями и однокурсниками. В ней студенты выполняют тесты, творческие задания и инновационные проекты, участвуют в вебинарах, конференциях и других увлекательных мероприятиях. Кроме того, электронная образовательная среда ПГЛУ проста и дружелюбна в использовании.

Институт дистанционного обучения и развития информационно-коммуникационных технологий ПГЛУ является, таким образом, ключевым подразделением университета в сфере информатизации и осуществляет свою работу по таким направлениям, как:

- образовательная и научная деятельность;
- стратегическое управление информатизацией университета;
- проектная и предпринимательская деятельность в сфере ИКТ и дистанционных технологий;
- общественная и социально значимая деятельность в сфере ИКТ.

Итак, институт осуществляет следующие виды деятельности: дистанционное обучение по основным образовательным программам и программам дополнительного образо-

вания и повышения квалификации; организационно-методическое и программно-техническое сопровождение электронного и дистанционного обучения, разработка электронных учебных и учебно-методических материалов; руководство реализацией ИКТ-специальностей университета; обучение в сфере ИКТ по образовательным программам российских и мировых IT-вендоров и по собственным программам, сертификация в сфере информационно-коммуникационных технологий по российским и мировым академическим и промышленным системам; научно-исследовательская работа в сфере ИКТ; интернационализация деятельности университета. Он является единым центром, определяющим стратегию развития информационно-коммуникационных технологий вуза, и осуществляет руководство всеми сферами информатизации университета (организационной, научно-образовательной, технической и др.). Наглядно структура и функции института представлены на *схеме 1*.

Институт также осуществляет разработку и реализацию социально значимых проектов, нацеленных на развитие информационного общества, в частности, в сфере предпринимательства, сотрудничества с органами власти, некоммерческими и общественными организациями.



**Н.В. БАРЫШНИКОВ, профессор,
председатель диссертационного
совета**

Пути повышения качества диссертаций по педагогическим и психологическим наукам

В контексте современной дискуссии о проблемах модернизации системы аттестации научно-педагогических кадров в статье представлен опыт взаимодействия ректората и диссертационного совета Пятигорского государственного лингвистического университета. Предложены меры по повышению качества защищаемых диссертаций по педагогическим и психологическим наукам и эффективности и транспарентности работы диссертационных советов.

Ключевые слова: подготовка научно-педагогических кадров, аттестация научно-педагогических кадров, деятельность диссертационных советов, система работы с аспирантами, качество диссертационных работ, квалиметрическая оценка диссертации

В сентябре – декабре 2012 г. проведен цикл крупных региональных совещаний (Москва, С.-Петербург, Владивосток, Томск, Казань, Краснодар, Нальчик, Ставрополь) с повесткой дня «О повышении качества диссертационных работ по педагогическим и психологическим наукам». В пункте № 3 их решений было заявлено: «Рекомендовать ВАК при Минобрнауки России обеспечить широкое привлечение к совершенствованию системы государственной аттестации представителей академической, вузовской и отраслевой научной общественности» [1].

Надо сказать, что эта тема постоянно находится в фокусе внимания руководителей ВАК и РАО [2]. 20 ноября 2012 г. в Российской академии образования состоялось очередное общероссийское собрание, посвященное обсуждению вопросов повышения качества диссертационных работ по педагогике и психологии. С обстоятельным аналитико-программным докладом на нем выступил доктор психологических наук, профессор, председатель экспертного совета ВАК по педагогике и психологии Д.И. Фельдштейн. В докладе академика содержится всесторонний анализ состояния дел с конкретными примерами (от грустных до курьезных), который свидетельствует о том, что значительных положительных измене-

ний в этой сфере к сегодняшнему дню не произошло [3]. К этому надо добавить, что недавно вышел проект «Концепции модернизации системы аттестации научных кадров высшей квалификации в РФ» [4]; сегодня ее содержание активно обсуждается в научно-педагогическом сообществе [5].

В Пятигорском государственном лингвистическом университете (ПГЛУ) функционируют три диссертационных совета по защите докторских и кандидатских диссертаций: по германским языкам, по политическим наукам, по педагогическим и психологическим наукам. Цель данной статьи – обобщить опыт взаимодействия ректората и диссертационного совета нашего университета по повышению качества защищаемых диссертаций.



В последние годы в университете проводится значительная работа по совершенствованию деятельности диссертационных советов, по обеспечению необходимых условий их функционирования, по усилению контроля со стороны ректората за их работой. В этих целях регулярно проводятся совещания при ректоре, при проректоре по НИР и развитию интеллектуального потенциала университета, на которых обсуждаются вопросы повышения качества диссертационных работ. Председатели диссертационных советов ежегодно отчитываются о работе вверенных им советов на Ученом совете университета.

В ПГЛУ разделяют мнение Д.И. Фельдштейна о том, что заботиться о качестве диссертационных работ следует не только на заключительных этапах их прохождения (защита в совете, экспертиза Экспертным советом ВАК), но и на самых начальных стадиях, начиная от обсуждения и утверждения темы будущей диссертации. В этой связи изменен порядок утверждения тем диссертаций аспирантов и соискателей. В вузе образована психолого-педагогическая межкафедральная комиссия, в которую кафедры представляют темы диссертаций аспирантов и соискателей и краткое их обоснование. Приказ об утверждении тем диссертаций ректор подписывает только после их рассмотрения в комиссии. Председатель межкафедральной комиссии визирует приказ. Такая процедура утверждения тематики диссертационных исследований повышает ответственность кафедр за аспирантские исследования, становится своеобразным фильтром для отсева курьезных формулировок.

В университете созданы все необходимые условия для продуктивной работы научных руководителей с аспирантами, функционируют научный читальный зал и электронный читальный зал РГБ. Однако опыт показывает, что одновременно с обеспечением соответствующих условий важно повысить требования к научным руководи-

телям, в том числе касающиеся контроля промежуточных и итоговых результатов исследования. Оправдавшими себя на практике можно считать такие формы апробации, как обсуждение глав диссертаций, текстов «ВАКовских» статей на аспирантских семинарах, на заседаниях кафедр, участие аспирантов с докладами по теме исследования в «Университетских чтениях», в конференции «Молодая наука».

Чтобы повысить планку требований к диссертационным сочинениям, кафедры руководствуются университетским Положением, которым предусмотрено:

- обязательное назначение не менее трех рецензентов при обсуждении работы на кафедре на предмет ее рекомендации к защите;
- повторное обсуждение текста диссертации после доработки;
- исключение формулировки «диссертация рекомендована к защите с учетом сделанных замечаний»;
- исключение из списка научных работ соискателя публикаций объемом менее 0,4 п.л. как не соответствующих жанру статьи;
- обязательная экспертиза текста диссертации по программе «Антиплагиат».

Не меньшие резервы повышения качества диссертационных работ имеются на этапе, который условно можно назвать «от кафедры к диссертационному совету». Здесь приводятся в действие административные рычаги ректората. Нередко ректорат вуза, при котором функционирует диссертационный совет, руководит его работой формально. В последнее время мы ведем настоящую борьбу с формализмом. Принято правило без исключений: ректор или проректор утверждают выписку из протокола заседания кафедры не раньше, чем по прошествии двух-трех месяцев после обсуждения диссертации, для того чтобы обеспечить не формальную ее доработку, а осмысление и переосмысление выводов и основных положений после предварительной экспертизы на кафедре. Руко-

водитель вуза не утверждает выписку, если к ней не приложены:

- а) ксерокопии “ВАКовских” публикаций;
- б) отзыв научного руководителя;
- в) справка о результатах проверки текста диссертации на антиплагиат;
- г) справка о внедрении результатов исследования.

Изменен также порядок выдачи разрешения на публикацию автореферата диссертации на правах рукописи. Так, проректором осуществляется дополнительная экспертиза на предмет требуемого количества “ВАКовских” публикаций, их объема, соответствия основному содержанию диссертации, а также на наличие стилистических погрешностей и технических недоработок, которые автоматически перекочевывают из текста диссертации в текст автореферата.

Все указанные выше меры позволяют усилить реальный контроль за работой кафедр и диссертационных советов.

Заслуживают внимания результаты пятилетнего эксперимента по *квалиметрической оценке диссертации*, который проводится диссертационным советом Д 212.193.01 по педагогическим и психологическим наукам. Квалиметрическая оценка квалификационных работ представляет, на наш взгляд, значительный резерв повышения их качества на этапах подготовки диссертации и процедуры ее защиты.

Сложившаяся практика общеизвестна: и эксперты диссертационного совета в своих заключениях, и официальные оппоненты в своих отзывах, и члены совета в своих выступлениях в общей дискуссии, как правило, оценивают достоинства защищаемой диссертации красноречивыми оборотами речи. В отзывах, рецензиях и выступлениях содержится обязательный набор клише о научной новизне, теоретической значимости, несомненной практической ценности диссертации, нередко вместо реальной оценки работы мы видим напыщенные сло-

весные изыски или штампы, перекочевывающие из одного аттестационного дела в другое, типа «работа выполнена на *высоком* научно-теоретическом уровне» или «диссертацию отличает инновационный подход» и т.п. Такие оценки, по большому счету, мало что проясняют по сути, поскольку недостаточно конкретны, а главное – неизмеряемы. Тем не менее они стали неотъемлемой частью словесной церемонии защиты диссертации.

В целях повышения уровня объективности и измерительной точности оценки защищаемых диссертаций с 2008 г. диссертационный совет Д 212.193.01 при ПГЛУ ввел квалиметрическую оценку основных параметров диссертации по десятибалльной шкале. Вместе с бюллетенем для тайного голосования члены диссовета получают матрицу для квалиметрической оценки работы (*табл. 1*).

Из таблицы видно, что максимальный балл по каждому параметру составляет 10, минимальный – 6. Соответственно, максимальная оценка диссертации составляет 100 баллов, минимальная – 60. Фактически речь идет о балльно-рейтинговой системе оценки диссертационных исследований. В результате квалиметрической оценки защищаемая диссертация может быть квалифицирована как:

- 1) в полной мере соответствующая Положению о присуждении ученых степеней (если по итогам квалиметрической оценки она получила в среднем от 90 до 100 баллов);
- 2) в достаточной мере соответствующая требованиям Положения (80–89 баллов);
- 3) соответствующая требованиям Положения (70–79 баллов);
- 4) не соответствующая требованиям (60–69 баллов).

Квалиметрическая оценка позволяет в значительной мере повысить:

- уровень объективности и измерительной точности оценки диссертации;

Таблица 1

Матрица квалиметрической оценки диссертационного исследования

Параметры	Оценка в баллах	10	9	8	7	6	Итого
1. Актуальность исследования							
2. Новизна, степень разработанности							
3. Теоретическая значимость							
4. Практическая ценность							
5. Личный вклад диссертанта							
6. Аргументативная база							
7. Опыт-экспериментальная часть исследования							
8. Валидность выводов исследования							
9. Методологическое обоснование гипотезы							
10. Язык, стиль изложения							
Итого							

– уровень ответственности за принимаемые решения как диссертационного совета в целом, так и каждого члена диссертационного совета в отдельности.

Квалиметрическая оценка, осуществляемая членом диссертационного совета, несомненно, оказывает влияние на принятие решения при голосовании: если он оценил диссертацию в среднем ниже чем 70 баллов, он должен голосовать «против». Логика подсказывает, что систему квалиметрической оценки качества диссертационных исследований имеет смысл распространить и на предзащиту (обсуждение на кафедре). Для этого целесообразно ввести на кафедре тайное голосование. И если на кафедре диссертация получила недостаточное количество баллов, она не может быть рекомендована к защите.

Результаты использования квалиметрии при оценке диссертационного исследования представляются обнадеживающими и заслуживают того, чтобы этот экспери-

мент расширить. Опыт свидетельствует о том, что квалиметрическая оценка является надежным заслоном, препятствующим допуску к защите слабых работ.

Анализ результатов квалиметрической оценки диссертационных исследований с 2008 по 2012 гг. показывает, что члены совета не превышали баллы. Самый низкий зафиксированный балл за этот период – 75 баллов, что является нижней границей нормы. Имеются отличия и по специальностям. Обобщенные результаты квалиметрической оценки защищенных диссертаций представлены в *табл. 2*. Хорошо видно, что средний балл оценки диссертаций имеет тенденцию к увеличению, что свидетельствует о реальном повышении качества защищенных работ.

На наш взгляд, опыт ПГАУ по квалиметрической оценке диссертации заслуживает внимания в плане разработки оптимальной модели экспертной оценки диссертационных работ.

Таблица 2

Средний балл оценки диссертаций за пять лет в разрезе специальностей

Год	2008	2009	2010	2011	2012
Общий средний балл					
Диссертации по педагогике 13.00.01	82	84	85	85	88
Диссертации по психологии 19.00.07	-	86	87	91	92
Диссертации по теории и методике обучения и воспитания (иностранные языки) 13.00.02	89	91	90	91	92

В целях повышения качества диссертаций представляется целесообразным оптимизировать отношения между диссертационными советами и их учредителем. Предлагается большая регламентация деятельности диссертационных советов со стороны Департамента подготовки научных и научно-педагогических кадров Минобрнауки РФ и ВАК. В частности, в настоящее время диссертационным советам предоставляется полная самостоятельность в определении порядка работы, в том числе в установлении периодичности заседаний и их возможного количества в течение дня. Это ведет к тому, что деятельность диссертационных советов оказывается полностью бесконтрольной, а общее число защит становится известным лишь из годового отчета диссертационных советов.

Для большей транспарентности работы диссертационных советов, определения ее эффективности предлагаем внести коррективы в существующую форму годового отчета о работе диссертационного совета, а именно дополнить графу «Количество защищенных диссертаций» графой о количестве не принятых к защите диссертационных работ.

Предлагается узаконить выдачу годовых заданий диссертационным советам в определенных количественных нормах, что позволит в известной мере регламентировать число защищаемых диссертаций в соответствии с нормами времени работы диссовета. Плановые проективные задания диссертационным советам обеспечат более тщательный отбор диссертаций при их приеме к защите. В зависимости от результатов работы диссертационных советов департамент вправе регулировать объем заданий советам как в сторону увеличения, так и в сторону сокращения числа защит. Таким образом, оптимизация сети диссертационных советов может осуществляться по линии регламентации как количества диссертационных советов, так и числа защищаемых в них диссертаций.

Проблему улучшения качества квалификационных работ необходимо решать

комплексно, в том числе и с определением оптимального срока обучения в аспирантуре. Чтобы подготовить оригинальную, завершенную, самостоятельную квалификационную работу, три года зачастую бывает недостаточно. Тем более с учетом того, что большинство поступающих в аспирантуру являются выпускниками вузов данного года, не имеющими педагогического опыта (кроме педагогической практики) и, как правило, наработок по теме будущего исследования (кроме дипломной работы). В этих условиях первый год обучения аспирант собственно исследовательской деятельностью не занимается, он готовится к сдаче экзаменов кандидатского минимума, много времени у него уходит на общеобразовательную подготовку. За оставшиеся же два года подготовить диссертацию высокого уровня весьма проблематично. Однако условия таковы, что и аспирант, и его научный руководитель вынуждены спешить: одним из аккредитационных показателей работы учреждений ВПО в сфере научной деятельности является требование подготовить диссертацию и защитить ее не позже, чем в предстоящий год после окончания срока обучения в аспирантуре. Этот же показатель используется для определения «эффективности» работы аспирантуры по кафедрам и по вузу в целом. С нашей точки зрения, данный аккредитационный показатель далеко не всегда оказывает положительное влияние на продуктивность деятельности аспирантуры и на качество представляемых в диссертационный совет работ.

В этой связи следует активно использовать возможности, предоставляемые новой ситуацией, когда по большинству психолого-педагогических направлений подготовки произошел переход от специалитета к двухуровневой системе «бакалавриат – магистратура». Магистры – это мощный резерв аспирантуры. Качественно выполненная магистерская диссертация создает основу для достаточно серьезного сокращения сроков подготовки кандидатской дис-

сертации. Поэтому важной задачей является обеспечение реализации цепочки «магистратура – аспирантура».

Существенным инновационным фактором мы считаем действия ректората ПГЛУ и созданных при нем диссертационных советов, связанные с повышением практикоориентированности квалификационных работ, с технологизацией гуманитарного знания. С 2013 г. вузовская психолого-педагогическая межкафедральная комиссия, о которой



говорилось выше, приняла решение, в соответствии с которым каждая рекомендуемая к защите диссертация должна содержать не просто рекомендации по улучшению образовательной деятельности или описательной технологии, а конкретный продукт в виде педагогической технологии, превращенной в объект интеллектуальной собственности и готовой к использованию в этом качестве на безвозмездной или возмездной основе. Реализация данного решения повышает результативность научно-педагогических исследований, востребованных современной образовательной практикой.

В заключение отметим, что обмен опытом работы диссертационных советов и опытом управления и контроля за их деятельностью со стороны ректоратов вузов, при которых они созданы, способствует решению главных задач – оптимизации сети диссертационных советов с учетом федеральных и региональных интересов, реальному повышению качества диссертационных работ, и, соответственно, росту авторитета гуманитарного знания.

Литература

1. <http://vak.ed.gov.ru/ru/news>
2. *Фельдштейн Д.И.* Проблемы качества

психолого-педагогических диссертационных исследований и их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества // *Образование и наука*. 2011. № 5. С. 3–27; *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // *Психологическая наука и образование*. 2012. № 1. С. 18–32.

3. *Фельдштейн Д.И.* Аттестация научных кадров по педагогическим и психологическим специальностям // *Образование и наука*. 2012. № 10. С. 5–28.
4. <http://минобрнауки.рф/документы/3307>
5. *Грудцына Л.Ю.* Реформирование системы аттестации научных и научно-педагогических кадров: некоторые предложения // *Государство и право*. 2013. № 3. С. 5–19; *Загвязинский В.И., Закирова А.Ф.* О нормативном регулировании и формировании методологической культуры педагогов-исследователей // *Образование и наука*. 2013. № 5; *Латтев В.В., Писарева С.А., Тряпичина А.П.* Ученая степень в России: реальность и перспективы // *Высшее образование в России*. 2013. № 4. С. 26–37; *Белоцерковский А.В.* Присуждение ученых степеней в России: защита от кого и от чего // Там же. С. 37–44; *Порус В.Н.* Ученая степень как кривое зеркало российской науки // Там же. С. 44–54; *Сенашенко В.С.* О некоторых проблемах подготовки кадров высшей квалификации // Там же. С. 54–58.

И.И. ПАВЛЕНКО, зам. директора
института дистанционного
обучения и развития
информационно-
коммуникационных технологий

Место информатизации в стратегии развития лингвистического университета

В статье раскрывается содержание понятий «инновация», «инновационный университет» и характеризуется место, занимаемое информатизацией в стратегии развития современного инновационного университета.

Ключевые слова: информатизация, инновация, инновационный университет, креативный инновационный университет, информационная инфраструктура инновационного университета, инфокоммуникационная среда, стратегия развития университета, креативно-инновационная компетенция

Прежде всего определимся с понятиями «инновация» и «инновационный университет». Термин «инновация» происходит от латинского слова «*innovato*», что означает обновление или улучшение. В самом общем плане обозначаемое им содержание трактуется в литературе как особая социокультурная ценность, которая в данное время и в данном месте воспринимается людьми как новая потребительная стоимость [1]. В современном смысле понятие «инновация» было введено в научный оборот Йозефом Алоисом Шумпетером в тридцатых годах прошлого столетия. Концептуально он определил его как включающее следующие пять случаев (или видов):

- 1) создание нового товара, с которым потребители еще не знакомы, или нового качества товара;
- 2) создание нового метода производства (или обмена, обращения), еще не испытанного в данной отрасли, причем совершенно не обязательно основанного на новом научном открытии, а, например, заключающегося в новой форме коммерческого обращения товара;
- 3) открытие нового рынка, то есть рынка, на котором данная отрасль промышленности в данной стране еще не участвовала в реализации товаров, независимо от того, существовал ли этот рынок ранее;
- 4) открытие нового источника привле-

чения факторов производства, опять-таки независимо от того, существовал ли этот источник ранее или его пришлось создать заново;

5) создание новой организации отрасли, например, достижение монополии или ликвидация монопольной позиции [2].

Как видим, самим Й.А. Шумпетером понятие инновации эмпирически интерпретируется достаточно широко: оно охватывает не только новые товары и их новое качество, но и методы и способы их производства и обращения, а также организаци-



онные формы. Такому подходу следуют и другие, в том числе отечественные, авторы. Так, С.Д. Ильенкова считает, что специфическое содержание инновации составляют изменения, а главной функцией инновационной деятельности является функция изменения [3, с. 7]. С этим следует согласиться. А.П. Горбунов в принципиальном плане связывает инновацию с новым знанием и трактует её как результат материализации последнего в виде новых или усовершенствованных продуктов, услуг, отношений, способов деятельности, технологий, технических устройств и т.д. и их распространения и использования в производстве и потреблении [4, с. 711]. Тем самым подчёркивается очень важный аспект: в инновациях опредмечивается новизна знаний.

На федеральном портале по научной и инновационной деятельности, где раскрываются основные термины инновационной деятельности, дается следующее определение: «инновации – это новые или усовершенствованные технологии, виды продукции или услуг, а также организационно-технические решения производственного, административного, коммерческого или иного характера, способствующие продвижению технологий, товарной продукции и услуг на рынок. Инновация является конечным результатом основанной на использовании достижений науки и передового опыта деятельности по реализации нового или усовершенствованию реализуемого на рынке продукта, технологического процесса и организационно-технических мероприятий, используемых в практической деятельности» [5]. Очевидно, что здесь развивается определение, уже представленное в Концепции инновационной политики Российской Федерации на 1998–2000 гг., где под инновацией понимался конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, ис-

пользуемого в практической деятельности [6].

Как следует из приведенных определений, в широком смысле инновация представляет собой результат создания чего-то нового или усовершенствования уже существующего, в реально-практическом же смысле применительно к современной рыночной экономике инновация – это результат инновационной деятельности, способной осуществлять преобразования на основе получения новых знаний. Применительно к нашей теме под *инновационным университетом* мы будем понимать университет, в котором создаются и практически реализуются, материализуются инновации, в том числе и в его системе управления. С этой точки зрения чисто общие формулировки сути инновационного университета хотя и имеют право на существование, но не вполне достаточны для решения задач нашего исследования. Так, например, будучи ректором ЮФУ, профессор В.Г. Захаревич, определял суть инновационного университета следующим образом: «Идти впереди и быть открытым обществу» [7], а ректор Саратовского государственного университета профессор А.Ю. Коссович трактует инновационный университет как «множество вновь созданных университетских структур, таких как институты, образовательные центры» [8].

Обращаем внимание, что наиболее полно и глубоко суть университета инновационного типа проработана в Пятигорском государственном лингвистическом университете, где на практике реализуется концепция формирующегося креативного инновационного университета. Ректором ПГЛУ профессором А.П. Горбуновым понятие инновационного университета раскрывается как в общем (новый тип социальной организации), так и в практическом смысле. С общесоциологических позиций «креативный инновационный университет – это такой, в котором философия новаторства и творчество (креативность) стали

базой всей его основной деятельности, а непрерывность инноваций и самосовершенствования – нормой деятельности» [9, с. 14–27], а в социально-экономическом плане – «такой, в котором в полной мере достигнуто устойчивое функционирование инновационной системы как системы разработки и реализации гуманитарных, социальных и информационно-компьютерных технологий и подготовки кадров для их разработки и реализации» [10, с. 12].

Понятно, что инновационный университет, взятый как в первом, так и во втором смыслах, *не может осуществлять передовую стратегию своего развития без опоры на информатизацию*, которая в XXI в. пронизывает все сферы и процессы жизнедеятельности общества.

Так, например, основными комплексными мероприятиями программы развития ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет» как передового центра исследований и инноваций на 2011–2020 гг. выступают следующие:

- 1) повышение результативности образовательной деятельности, развитие её инфраструктуры и материально-технической базы;
- 2) повышение эффективности и результативности научной и инновационной деятельности, развитие её передовой инфраструктуры и материально-технической базы;
- 3) развитие кадрового потенциала;
- 4) повышение уровня международного признания;
- 5) совершенствование системы управления университетом и системы управления интеллектуальной собственностью с целью укрепления интеграции в цепочке «наука – образование – инновации» [11 с. 47–56].

Очевидно, что ни одно из указанных направлений совершенствования деятельности ПГЛУ невозможно реализовать без использования самых современных информационно-компьютерных технологий,

формирования мощной информационной инфраструктуры.

Программы стратегического развития практически всех университетов не только включают специальные разделы, связанные с информатизацией, но и определяют стратегические цели в данной области. Как правило, они предполагают создание интегрированной инфокоммуникационной среды не только вузовского, но и регионального уровня и выход с помощью широкой информатизации на совершенно иной качественный уровень всех видов деятельности университета, прежде всего – образовательной и научной.

К примеру, программа стратегического развития Самарского государственного аэрокосмического университета им. академика С.П. Королева, состоящая из девяти направлений деятельности, содержит отдельное направление – «Информатизация и развитие телекоммуникаций». При этом цели информатизации Самарского государственного аэрокосмического университета включают:

- развитие университета как центра единой научной и образовательной инфокоммуникационной среды региона, интегрированного в мировое информационное пространство;
- достижение нового качества образовательной и научной деятельности за счет использования информационных и телекоммуникационных инноваций [12].

В Стратегии развития Пермского государственного университета в качестве одного из основных направлений выделяется «Деятельность в области информатизации», а именно:

- выведение университета на уровень информатизации и использования новых технологий обучения, достигнутый наиболее развитыми вузами России и западноевропейскими университетами;
- реализация концепций «опережающего образования», развивающего образования и открытого образования с исполь-

зованием дистанционного обучения и телекоммуникационных технологий;

■ подготовка выпускников к профессиональной деятельности в условиях информационного общества, содействие предприятиям и учреждениям, на которых они будут работать по окончании университета, в решении проблемы информационного («цифрового») неравенства [13].

В другом крупном вузе, Ярославском государственном университете им. П.Г. Демидова, среди пяти стратегических направлений его деятельности выделено «эффективное использование современных технологий, содействие развитию информатизации России, кадровое обеспечение высокотехнологичного сектора экономики и создание единой информационной научно-образовательной среды» [14].

Уже из этих примеров программ и стратегий развития университетов видно, какое важное место они отводят информатизации, делая упор на формирование единой информационной научно-образовательной среды, поскольку такая среда фактически пронизывает все сферы деятельности современного университета. Отсюда цели информатизации в высших учебных заведениях схожи, однако есть пример более детального описания комплекса стратегических целей и задач информатизации. Мы имеем в виду наш университет, где место информатизации просматривается весьма системно и конкретно.

Ещё в 2006 г. в Пятигорском государственном лингвистическом университете была принята специальная Стратегическая программа информатизации университета, которая в 2011 г. была доработана и утверждена на период до 2020 г., войдя в состав комплекса стратегических документов вуза «СТРАТЕГИЯ 2020 ПГЛУ: От традиционного университета к креативному инновационному университету, к Университету Будущего» [11, с. 363–374]. Согласно этой программе главной целью информатизации является создание единого информацион-

но-образовательного пространства университета на основе передовой системы управления знаниями, формирование полномасштабного электронного образовательного и научного контента, являющегося основой «Электронного университета ПГЛУ».

Основными задачами информатизации университета, сформулированными в указанном документе, являются:

1) расширение доступности и открытости образования, существенное повышение качества подготовки выпускников, рост рейтинга университета на рынке образовательных и научных услуг, достижение нового уровня мобильности и конкурентоспособности его студентов и выпускников за счет информатизации всех форм образовательной и научной деятельности;

2) внедрение дистанционных образовательных технологий на базе различных электронных информационных ресурсов учебного назначения, что в конечном счете позволит значительно повысить производительность труда профессорско-преподавательского состава и эффективность аудиторной и самостоятельной работы студентов, достичь её нового уровня;

3) повышение результативности в освоении знаний, умений, навыков и комплексных компетенций;

4) создание и внедрение системы компьютерного тестирования и мониторинга качества подготовки выпускников;

5) повышение эффективности фундаментальных и прикладных научных исследований, расширение хозяйственной деятельности за счет внедрения информационных технологий на всех этапах научных исследований, организации доступа к электронным версиям научных изданий, нормативно-методических документов и справочников;

6) создание эффективной системы управления, учета и отчетности, повышение оперативности и качества принятия управленческих решений, совершенствование контроля за их исполнением.

Таким образом, задачи информатизации вуза охватывают процессы обучения и самообучения, научную деятельность и систему управления университетом. Выделим основные эффекты от информатизации этих сфер деятельности университета:

- разработка единой интегрированной системы информационно-технологического обеспечения образовательного процесса и научных исследований;
- сокращение бумажного документооборота;
- повышение эффективности функционирования аппарата управления и увеличение производительности труда;
- развитие проектной и предпринимательской деятельности.

Отсюда основными мероприятиями в развитии информатизации становятся: создание надежной и эффективной информационной инфраструктуры, внедрение унифицированных способов доступа к корпоративным данным, улучшение управляемости всего комплекса информационных ресурсов, а также обеспечение соответствия инфраструктуры стратегическим целям вуза.

Процессы управления в университете уже сейчас невозможны без использования информационных технологий. Именно они позволяют более эффективно применять управленческие решения на всех уровнях, доводить практически в режиме реального времени необходимую информацию до сотрудников и, как следствие, повышать эффективность работы и общую управляемость университетом. При этом программы информатизации современных вузов направлены на дальнейшее техническое оснащение и постоянную замену уже устаревшего технического обеспечения, что дает возможность непрерывно совершенствовать процессы управления университетом, повышать результативность и эффективность его учебной и научной деятельности, развивать международное сотрудничество, внедрять инновационные и дистан-

ционные образовательные технологии, развивать кадровый потенциал.

Тем самым создаются предпосылки для перехода к качественно новому этапу развития высшего образования, на котором, как представляется, будут формироваться университеты не только исследовательского и даже предпринимательского типа, а принципиально новые структуры. В авторской концепции А.П. Горбунова, практически реализуемой в ПГЛУ, этот тип вуза характеризуется как *креативный инновационный университет*, который способен продуцировать и реализовывать инновации и одновременно обеспечивать овладение студентами компетенциями креативной инновационной деятельности и связанной с ней позитивной результативной коммуникации. В новой стратегии ПГЛУ, утвержденной 30 октября 2012 г., фиксируется поворот университета к подготовке выпускников вуза в качестве *социально-гуманитарных инноваторов (технологов)*, способных и готовых конструктивно преобразовывать окружающее пространство и самих себя [15, с. 7]. В ней обосновывается необходимость формирования не узкопрофессиональных, а всеобщих креативно-инновационных компетенций двух главных видов, а именно:

- креативно-инновационных качеств (компетенций) организации деятельности (способность и готовность извлекать новизну знаний и продуктивно использовать её для разрешения практических проблем);
- креативно-инновационных качеств (компетенций) организации общения, построения коммуникации (способность и готовность выстраивать позитивную направленность и результативность коммуникации для достижения результата деятельности) [15, с. 9].

Обе компетенции могут быть сформированы и полноценно реализованы лишь при условии системной интеграции информационных технологий в университетскую среду. Ведь формирование компетенции

креативно-инновационной организации деятельности неотделимо от инновационного проектирования, моделирования объектов и ситуаций. А последнее получает совершенно недоступные ранее возможности по качеству и охвату именно при использовании передовых комплексов технических средств и программного обеспечения вплоть до осуществления виртуальных проектов высокой степени сложности и наглядности. Еще один аспект этой темы – создание банков инноваций в виде электронных баз данных, которые ведут учёт и регистрацию инноваций и через которые осуществляется их сертификация, градуирование по степени возможности коммерциализации и даже выведение на рынок (то есть на продажу прав на их использование с заключением лицензионных и иных соглашений). Такая работа уже осуществлена в Пятигорском государственном лингвистическом университете с участием учрежденного им хозяйственного общества – малого предприятия «Айти-ПГЛУ» (руководитель – доцент Г.А. Воробьев).

Столь же актуально применение передовых комплексов информационно-компьютерных и информационно-коммуникационных технологий для полноценного формирования второй ключевой компетенции, предполагающей способность и готовность выстраивать позитивную результативную коммуникацию. Благодаря таким комплексам можно качественно улучшить возможности презентации материалов, организовать коммуникацию как в малых группах (в аудиториях), так и больших масс людей (в крупных залах), а также значительно расширить охват общения за счет его дистантных форм (вебинаров, Интернет-конференций, различных форм видеоконференций). Все это повышает результативность коммуникации, а также даёт возможность разнообразить состав участников, связывая посредством передовых информационно-технологических систем в едином общении представителей

не только различных регионов России, но и зарубежных стран.

Всё это оптимизирует и значительно – содержательно и по формам – обогащает процесс управления различными сторонами деятельности университета, интегрируя их, прежде всего – для подготовки выпускников нового типа.

Благодаря использованию таких передовых инфокоммуникационных систем, в том числе электронных сайтов, постоянно повышающих уровень своих коммуникационных возможностей, университет становится всё более открытым для общества. В «рейтинге открытости» сайтов (Rank of Openness) по версии Webometrix ПГЛУ за последние два года переместился с более чем 6000-го места на 3000-е, а в октябре 2012 г. занимал уже 511-е место в списке университетов мира (среди входящих в этот список вузов России – 40-е) [16]. Это тоже показатель качества управления – в данном случае управления с повышением степени открытости университета обществу с помощью передовых программных средств и технологий.

Немаловажную роль информатизация играет и в обеспечении безопасности современного инновационного университета, которая строится на инфокоммуникационных системах, основанных на применении новейших информационных и программных комплексов и технологий.

Таким образом, можно заключить, что информатизация является одним из жизненно важных элементов стратегии развития инновационного университета нового типа, способствуя повышению эффективности его основной деятельности.

Литература

1. *Трайнин А.А.* Значение исследований Йосифа Алоиза Шумпетера для современного этапа развития теории инноватики. URL: <http://iraqwieder.narod.ru/Schumpeter.html>
2. *Шумпетер Й.А.* Теория экономического

- развития. URL: <http://ru.ncbase.com/есon/dev.htm>
3. Инновационный менеджмент / С.Д. Ильенкова, А.М. Гохберт, С.Ю. Ягудин. М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1997. 327 с.
 4. Горбунов А.П. Основы социального менеджмента. Пятигорск: Кавказская здравница, 1999. 788 с.
 5. Основные термины. URL: http://www.sci-innov.ru/law/base_terms/#02
 6. Постановление Правительства РФ от 24 июля 1998 г. N 832 «О Концепции инновационной политики Российской Федерации на 1998–2000 годы». URL: <http://base.garant.ru/179112/>
 7. Яковлева Е. Университет открытых дверей // Российская газета. 2007. № 4494.
 8. Университет распахнул двери // Земское обозрение. 2009. URL: <http://www.sgu.ru/node/35254>
 9. Горбунов А.П. Формирование креативно-инновационного университета: развертывание необходимой нормативной и организационно-экономической основы управления интеллектуальной собственностью // Университетские чтения. 2009. Ч. I. Пятигорск: ПГЛУ, 2009. 255 с.
 10. Горбунов А.П. Мультиплицирование инновационных результатов в креативном инновационном университете: три основных аспекта // Университетские чтения. 2011. Ч. I. Пятигорск: ПГЛУ, 2011. 217 с.
 11. Стратегия 2020 ПГЛУ: От традиционного университета к креативному инновационному университету, к Университету Будущего. Комплекс стратегических документов ПГЛУ, коррелирующий с генеральной стратегией развития российского государства и общества / Авт.-сост. и ред. А.П. Горбунов. Пятигорск: ПГЛУ, 2011. 383 с.
 12. Программа стратегического развития. URL: http://www.ssau.ru/info/official_docs/program/
 13. Пермский государственный университет – стратегия развития. URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/17044289/>
 14. Основные документы. URL: http://www.uniyar.ac.ru/index.php/Основные_документы
 15. Горбунов А.П. Интегрирующая генеральная содержательно-смысловая образовательно-воспитательная, научно-исследовательская и проективно-инновационная стратегия и основная методическая задача ПГЛУ как поворот к соответствию сути новой наступившей эпохи. Пятигорск: ПГЛУ, 2012. 32 с.
 16. Ranking web of universities. Russian Federation. URL: <http://www.webometrics.info/en/Europe/Russian%20Federation?sort=asc&order=Openness%20Rank%2A>



ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. ДЮКАРЕВ, директор департамента анализа политики в области высшего образования Международной академии Тюнинг, координатор проекта «Тюнинг в России»

Университет Деусто (Испания)

И.Б. КОТЛОБОВСКИЙ, генеральный секретарь АКУР

Е.В. КАРАВАЕВА, исполнительный директор АКУР

А.Л. ДЕМЧУК, координатор центра сетевого взаимодействия АКУР

Ассоциация классических университетов России (АКУР)

И.Г. ТЕЛЕШОВА, зам. декана экономического факультета

В.Х. ЭЧЕНИКЭ, зам. декана экономического факультета

М.Е. УЛЬЯНОВА, начальник отдела проектов экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

О проекте «Тюнинг в России»

Статья открывает серию работ, посвященных реализации международного образовательного проекта «*Tuning of educational structures*» («Настройка образовательных структур») в России. В статье освещены основные задачи и результаты проекта «*Tuning Russia*» («Тюнинг в России»), реализуемого в России в 2010–2013 гг. Особое внимание уделено подходам и принципам формирования Ключевых ориентиров для разработки образовательных программ в конкретных предметных областях. Приведены некоторые результаты анкетирования преподавателей, студентов, работодателей и выпускников по оценке значимости и достигнутого уровня развития профессиональных компетенций в области «Экономика». Сформулированы основные виды деятельности Тюнинг-центров, созданных на базе 13 образовательных организаций высшего образования в России по результатам выполнения проекта «Тюнинг в России».

Ключевые слова: методология «Тюнинг», общие и предметно-специфические компетенции для предметных областей, результаты обучения, преподавание, обучение, оценивание, ФГОС ВПО, Ключевые ориентиры, согласованные перечни общих и профессиональных компетенций, Тюнинг-центры, студентоцентрированная модель образования

Образовательные системы большинства европейских стран в настоящее время находятся в процессе реформирования. В рамках Болонского процесса университеты стремятся обеспечить гармонизацию образовательных программ (их «настройку» друг на друга), а не идти по пути их простой унификации. Остро стоит и задача приведения академических моделей квалификаций выпускников к квалификациям, необходимым современному рынку труда

и обществу в целом. В этой связи особенно важным является выражение уровня полученного образования и квалификации в терминах компетенций и результатов обучения.

Ключевым инструментом для решения указанных задач стала методология, разработанная в рамках международного образовательного проекта «*Tuning of educational structures*» («Настройка образовательных структур»). Название «Тюнинг» («*Tuning*»)

было выбрано для того, чтобы подчеркнуть, что университеты стремятся не к единообразию программ или единым, определенным, «предписанным» учебным планам, а к согласованным параметрам, сближению и общему пониманию базовых подходов к организации образовательного процесса. Защита многообразия образования в Европе с самого начала была важнейшей чертой проекта, который никоим образом не пытался и не пытается ограничить независимость специалистов или полномочия национальных и местных органов власти.

Проект «Тюнинг» стартовал в 2000 г. как проект Европейского Союза, призванный связать политические цели Болонского процесса (а позднее – Лиссабонской стратегии) с целями высших учебных заведений. За несколько лет проект сформировал основные методологические подходы к проектированию, разработке, внедрению, оценке и повышению качества образовательных программ для первого, второго и третьего уровней высшего образования. Методология «Тюнинг» полностью соответствует контексту Болонского процесса и является основным академическим инструментом создания единого европейского пространства высшего образования.

Необходимость обеспечения совместности, сопоставимости и конкурентоспособности образовательных программ на европейском пространстве возникла из запросов студентов, чья возрастающая мобильность потребовала надежной и объективной информации об образовательных программах в разных вузах. Однако и работодатели – как в самой Европе, так и за ее пределами – нуждались в достоверной информации о полученной квалификации выпускников. В тесном взаимодействии с процессом формирования европейского пространства высшего образования активно развивается процесс создания национальных рамок квалификаций в европейских странах.

Методология «Тюнинг» служит плат-

формой для выработки университетами согласованных Ключевых ориентиров (Reference Points), своего рода «рамочных стандартов» для разработки образовательных программ в конкретных предметных областях, необходимых для обеспечения сопоставимости, совместности и прозрачности программ. Ключевые ориентиры для образовательных программ в конкретной предметной области выражаются в виде перечней общих и профессиональных компетенций выпускников и общих рекомендаций к системе преподавания, обучения и оценивания.

«Тюнинг» является университетским проектом, и именно университеты организовали эффективную, планомерную и скоординированную деятельность в ответ на новые вызовы и новые возможности, обусловленные европейской интеграцией и формированием единого европейского пространства высшего образования.

Методология «Тюнинг», позволившая европейским университетам успешно включиться в деятельность по созданию единых образовательных уровней, согласованных требований к структуре программ, выработке общих подходов к сравнению и оценке результатов обучения, стала своего рода «дорожной картой» Болонского процесса. Разработанная в рамках проекта «Настройка образовательных структур в Европе», методология сегодня вышла за рамки Европейского Союза и приобрела международное значение в качестве универсального инструмента модернизации учебных планов в контексте достижения общих и профессиональных компетенций. Университеты различных стран и континентов в условиях расширяющегося сотрудничества все чаще прибегают к ее использованию для построения совместных образовательных программ, предусматривающих академическую мобильность, включенное обучение, внедрение системы академических кредитов, обмен образовательными модулями и взаимное признание дипломов.

Российские университеты также включились в освоение методологии «Тюнинг». В условиях введения в Российской Федерации ФГОС, основанных на принципах, формально совместимых с данной методологией (выражение требуемых результатов освоения образовательных программ в виде наборов общекультурных и профессиональных компетенций, введение системы зачетных единиц (академических кредитов) для расчета трудоемкости образовательных программ), а также значительного расширения свобод вузов в формировании своих образовательных программ, интерес к осознанному использованию методологии «Тюнинг» в построении образовательных программ для разных направлений подготовки в России существенно возрос.

Первыми российскими вузами, поддержавшими необходимость освоения методологии «Тюнинг», стали ГУ-ВШЭ, Российский университет дружбы народов и Томский государственный университет, которые в соответствии с ее рекомендациями в 2006–2007 г. в рамках проекта TEMPUS («Настройка образовательных программ в российских вузах») осуществили разработку образовательных программ подготовки бакалавров и магистров по направлениям «Европейские исследования» и «Прикладная математика».

Следующим шагом по пути продвижения компетентностно-ориентированных методик в систему высшего профессионального образования РФ стало участие в 2007–2008 гг. МГУ им. М.В. Ломоносова, РГГУ, СПбГУ и ЧелГУ совместно с европейскими университетами в проекте TEMPUS «Модель построения основных образовательных программ по гуманитарным направлениям подготовки на основе методологии TUNING–ESTS для реализации принципов Болонского процесса в России». В результате его выполнения были составлены перечни универсальных и профессиональных компетенций, формируемых у студентов, и на их основе подготов-

лены образовательные программы по направлениям подготовки ВПО «История» и «Культурология» для бакалавров и магистров в кредитно-модульном формате.

Проект 511135-TEMPUS-1-2010-1-ES-TEMPUS-JPCR – «Tuning Russia» – «Тюнинг в России» (октябрь 2010 – октябрь 2013), объединивший пять европейских университетов: Университет Деусто (Испания) – координатора проекта, Университет Гронингена (Нидерланды), Тринити Колледж, Университет Дублина (Ирландия), Падуанский Университет (Италия), а также 13 российских университетов (Астраханский государственный университет, Донской государственный технический университет, Московская государственная академия делового администрирования, Московский государственный областной университет, МГУ им. М.В. Ломоносова, Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ), Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, РГГУ, Северо-Кавказский федеральный университет, Тверской государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Удмуртский государственный университет) и Ассоциацию классических университетов России (АКУР) – координатора работ с российской стороны, является проектом по институционализации использования методологии «Тюнинг» в образовательной философии и практике вузов России [1].

Цель проекта – создание сети консультационно-методических Тюнинг-центров в России [2] и подготовка высококвалифицированных специалистов для работы в этих центрах. Одна из основных задач – формирование согласованных, в том числе в европейском формате, перечней общих (универсальных) и профессиональных (предметно-специфических) компетенций

по девяти предметным областям (информационно-коммуникационные технологии; образование; экология; экономика и менеджмент; юриспруденция; инженерная защита окружающей среды; иностранные языки; социальная работа; туризм) для последующего использования их при разработке и реализации образовательных программ всех уровней высшего образования.

К настоящему моменту проект подходит к завершающей стадии. В рамках выполнения проекта на базе европейских университетов проведено обучение более 75 экспертов из российских вузов. 20–21 июня 2013 г. на базе экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова состоялась итоговая международная конференция «Тюнинг в России», в которой приняли участие более 100 человек. На конференции с докладами выступили генеральные со-координаторы проекта «Тюнинг» Хулия Гансалес (Julia Ganzalez, University of Deusto) и Роберт Вагенаар (Robert Wagenaar, University of Groningen), редактор журнала «The Tuning Journal for Higher Education» Пол Десмонд Райан (Paul Desmond Ryan), директор Международной академии «Тюнинг» Пабло Бенейтоне (Pablo Beneitone), координатор проекта «Тюнинг в России» И.А. Дюкарев, начальник отдела Департамента государственной политики в сфере высшего образования И.Е. Апыхтина, заместитель директора Росаккредагентства Алексей Ростфельдт, руководитель департамента управления проектами Агентства стратегических инициатив В.В. Солодов, представители АКУР, МГУ им. М.В. Ломоносова и всех университетов, участвовавших в выполнении проекта [3].

Основной результат методологической части проекта «Тюнинг в России» – создание Ключевых ориентиров для разработки и реализации образовательных программ по десяти предметным областям, получившие одобрение российских и европейских экспертов [4]. В настоящее время завершается

работа над образцами кредитно-модульных программ бакалавриата и магистратуры, разработанных с использованием методологии «Тюнинг» и Европейской системы перевода и накопления кредитов (ECTS).

Ключевые ориентиры – это рекомендательный документ, который содержит общие рамки для разработки и реализации образовательных программ в конкретной предметной области. Структура данного документа включает следующие разделы:

- введение в предметную область;
- образовательные программы в предметной области;
- профессиональная деятельность выпускников;
- компетенции выпускников;
- обобщенные результаты обучения по уровням образования;
- основные методы преподавания, обучения, оценки.

Следует отметить, что, в отличие от ФГОС, которые разрабатываются отдельно для каждого уровня высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), Ключевые ориентиры представляют собой единый документ для всех трех уровней, тем самым обеспечивая единство и преемственность подходов при разработке образовательных программ в пределах конкретной предметной области.

Предметная область описывается как с точки зрения ее научных приложений, так и возможной профессиональной деятельности выпускников. Большое внимание обращается на взаимосвязь образовательных программ в описываемой области с образовательными программами в других областях. Особое значение это имеет при разработке образовательных программ магистратуры и аспирантуры, для определения возможности обучения на данных программах лиц, имеющих непрофильное образование предыдущего уровня.

В разделе «Образовательные программы в предметной области» дается характеристика образовательных программ по

уровням высшего образования, указываются присваиваемые квалификации и объемы этих программ в кредитах (зачетных единицах). Кроме того, указывается возможность реализации программ дополнительного образования для каждого уровня.

Методология «Тюнинг» очень большое внимание уделяет определению перечней общих [5] и предметно-специфических (профессиональных) компетенций выпускников для каждой предметной области, а также результатов обучения как по программе в целом, так и по каждому структурному элементу программы (модулю). При этом «Тюнинг» четко разграничивает понятия «компетенция» и «результаты обучения», чтобы показать (отдельно!) роли преподавателя и обучающегося в образовательном процессе. Ожидаемые *результаты обучения* формулируются (задаются) преподавателем в соответствии с образовательной программой в целом или программой отдельного структурного элемента программы. Результаты обучения должны планироваться преподавателем таким образом, чтобы в итоге сформировать у обучающегося компетенции, заявленные в качестве цели программы. *Компетенциями* овладевают учащиеся. Уровень развития компетенции у обучающегося может быть ниже или выше, чем это предполагалось в соответствии с программой. Многие компетенции развиваются на протяжении всего процесса обучения в рамках данной программы и не привязаны це-

ликом и полностью к какому-то отдельному структурному элементу программы (модулю, дисциплине). На практике европейские университеты используют два вида результатов обучения: минимальные (пороговые) требования, которые определяют необходимый уровень для получения кредитов (зачетных единиц) по данному структурному элементу программы, и ожидаемые результаты обучения, т.е. те результаты, которые ожидает преподаватель от типичного (среднего) обучающегося.

«Тюнинг» предполагает, что при проектировании образовательной программы будет проведена кропотливая работа по осознанию и описанию возможных уровней овладения каждой компетенцией, индикаторов достижения этих уровней (результатов обучения) и дескрипторов для системы оценивания.

В Ключевых ориентирах достаточно подробно описываются процедуры выработки согласованных перечней общих и профессиональных компетенций. Мониторинг эффективности внедрения ФГОС ВПО, проведенный АКУР по заданию Минобрнауки России в 2011–2012 гг. показал,



что самые большие проблемы у российских вузов возникают при разработке и реализации образовательных программ на основе компетенций, заданных ФГОС. Серьезные недостатки самих ФГОС ВПО, связанные с отсутствием единых подходов к формулированию перечней общекультурных и профессиональных компетенций даже по родственным направлениям подготовки, обсуждались в первом номере журнала «Высшее образование в России» за текущий год [6].

В рамках проекта «Тюнинг в России» предметные группы, сформированные в каждой предметной области из российских и европейских экспертов, сформулировали общие и профессиональные компетенции в результате осуществления ряда мероприятий [6], особое значение и интерес среди которых имеет анкетирование российских работодателей, студентов, преподавателей и выпускников вузов по сформированным первоначальным спискам общих и профессиональных компетенций.

Так, например, по предметной области «Экономика» были опрошены 485 преподавателей, 348 работодателей, 459 студентов, 630 выпускников. При оценке значимости профессиональных компетенций бакалавров мнения всех респондентов совпали по пяти позициям: способность продемонстрировать устойчивое и логически стройное понимание принципов макро- и микроэкономики; способность быть активным участником команды при работе в исследовательских проектах; способность применять необходимые экономические показатели при работе в проектах; способность преподавать экономику в средней школе и средних специальных учебных заведениях; способность оценивать работу организации с экономической точки зрения. Мнения работодателей, студентов и выпускников совпали по семи позициям: способность четко и ясно применять язык и терминологию экономической науки; способность выявлять достоинства и недостат-

ки моделей и методов экономического анализа; способность к абстрактному мышлению применительно к сложным экономическим системам; способность поддерживать современный уровень экономических знаний и постоянно повышать свою профессиональную подготовку; способность использовать экономическое обоснование для формулирования и оценки экономических рекомендаций и предложений в области политики; способность использовать необходимые источники и данные, эффективно применять количественные методы; способность эффективно применять экономическую логику и методы для решения общеэкономических задач. Мнения преподавателей, студентов и выпускников совпали только по одной позиции: способность объяснять базовые принципы функционирования экономической системы и то, на основе чего принимаются решения субъектами экономических отношений.

При оценке значимости профессиональных компетенций магистров мнения всех респондентов совпали по трем позициям: способность вырабатывать собственную позицию по профессиональным вопросам и аргументировать ее в дискуссиях со специалистами и неспециалистами; способность давать рекомендации по улучшению работы предприятия с экономической точки зрения; способность формировать свои модели при решении задач экономического анализа. Мнения работодателей, студентов и выпускников совпали также по семи позициям: способность поддерживать современный уровень экономических знаний и постоянно повышать свою профессиональную подготовку; способность четко и ясно применять язык и терминологию экономической науки, включая специальные области, такие как отраслевые рынки, финансы, здравоохранение, окружающая среда, труд и занятость, международная торговля и т.п.; способность вырабатывать собственную позицию по профессиональным вопросам и аргументиро-

вать ее в дискуссиях со специалистами и неспециалистами; способность объяснять базовые принципы функционирования экономической системы и то, на основе чего принимаются решения субъектами экономических отношений; способность демонстрировать устойчивое и логически стройное понимание принципов макро- и микроэкономики; способность эффективно применять экономическую логику и методы для изучения специальных областей, таких как отраслевые рынки, финансы, здравоохранение, окружающая среда, труд и занятость, международная торговля и т.п.; способность предлагать и продвигать экономические рекомендации в области экономической и социальной политики. Мнения преподавателей и работодателей совпали по двум позициям: способность находить, обосновывать и применять необходимые экономические показатели и использовать их в управлении проектами; способность генерировать, находить и использовать необходимые дан-

ные, эффективно применять количественные методы.

Для каждой компетенции респонденты оценивали также достигнутый уровень развития. На *рис. 1-4* представлены результаты опроса респондентов относительно профессиональных компетенций бакалавров. Более подробно с результатами проекта можно ознакомиться в публикации «Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области “Экономика и менеджмент (Экономика)”» [4]. Все респонденты дали более высокую оценку важности рассматриваемых компетенций, нежели достигнутого уровня их освоения. Только выпускники достигнутый уровень развития двух компетенций оценили выше важности: способность оценивать работу организации с экономической точки зрения – для бакалавров и способность преподавать экономические дисциплины в высшей школе – для магистров.

В результате для предметной области

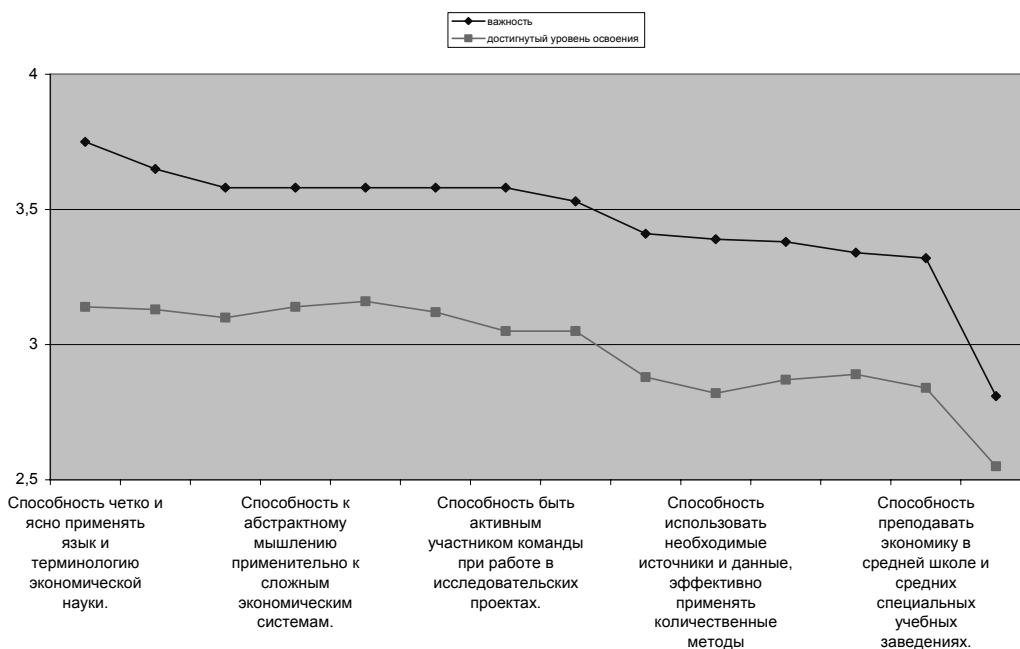


Рис. 1. Компетенции бакалавров (оценка преподавателей)

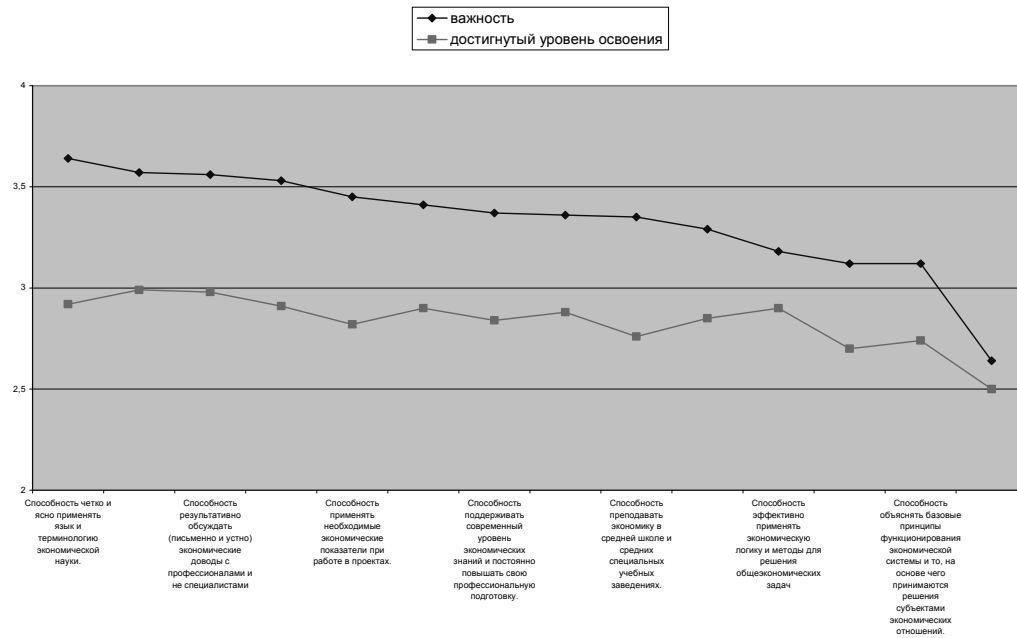


Рис. 2. Компетенции бакалавров (оценка работодателей)

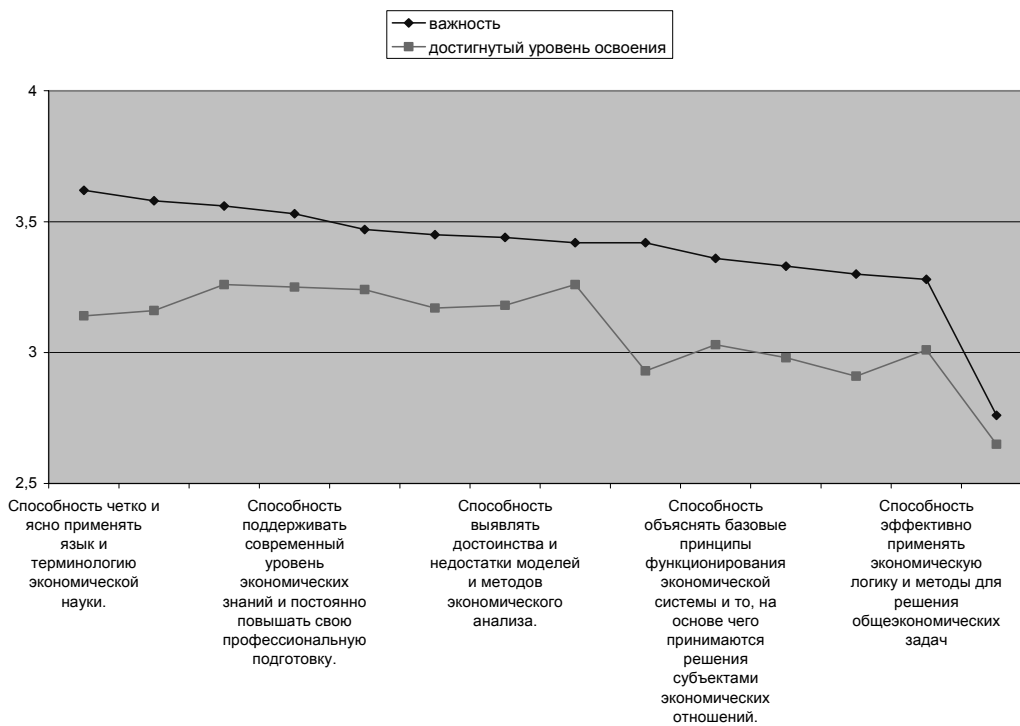


Рис. 3. Компетенции бакалавров (оценка студентов)

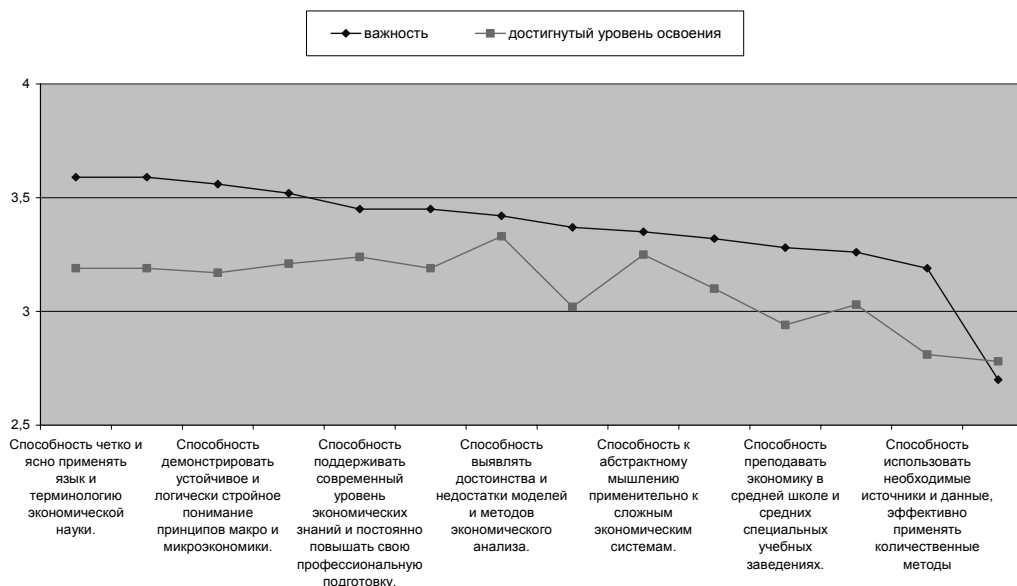


Рис. 4. Компетенции бакалавров (оценка выпускников)

«Экономика» в Ключевых ориентирах были сформулированы семь общих компетенций для образовательных программ подготовки бакалавров и магистров и девять и семь профессиональных компетенций соответственно для образовательных программ подготовки бакалавров и магистров. Для сравнения: ФГОС ВПО по направлению «Экономика» регламентировал овладение 15 общими и 16 профессиональными компетенциями для бакалавров и 6 общими и 14 профессиональными компетенциями для магистров (табл. 1).

Следует отметить, что полученные в ходе реализации проекта подходы к формированию перечня компетенций были уже использованы при подготовке новой редакции ФГОС.

Отличительной чертой методологии «Тьюнинг» является построение *студентоцент-*

рированной модели образования. В связи с этим студент рассматривается как активный участник процесса обучения. В Ключевых ориентирах не случайно выделяется специальный раздел, связанный с методиками и технологиями преподавания, обучения и оценивания успеваемости студентов, которые, в свою очередь, концентрируются вокруг процесса достижения результатов.

На заключительном этапе проект предусматривает создание в каждом российском университете, участвующем в проекте, консультационно-методического центра, который мог бы организовывать тренинги и программы повышения квалификации, проводить консультации и оказывать методическую поддержку по вопросам разработки и реализации образовательных программ с применением европейских методологических подходов («Тьюнинг»), в том

Таблица 1

Общие и профессиональные компетенции (бакалавриат и магистратура)

	Компетенции бакалавра		Компетенции магистра	
	Общие	Профессиональные	Общие	Профессиональные
ФГОС ВПО	15	16	6	14
Ключевые ориентиры	7	9	7	7

числе совместных программ и программ двух дипломов.

Тюнинг-центры в России, как и в других странах Европы и мира, призваны осуществлять три основных вида деятельности: распространение информации и методических материалов, созданных в рамках проекта «Тюнинг» в России и Тюнинг-проектов в других странах мира; консолидация и распространение методологических подходов «Тюнинга» к другим предметным областям, организация обучающих семинаров внутри вузов; разработка методических рекомендаций по использованию методологии «Тюнинг» на национальном уровне, организация обучающих семинаров для профессорско-преподавательского и административно-управленческого персонала вузов страны, участие в деятельности Международной академии «Тюнинг».

Литература

1. Tuning Russia. URL: <http://tuningrussia.org/>
2. Тюнинг-Центры. URL: <http://tuningrussia.org/>
3. Международная научно-методическая конференция «Тюнинг в России». URL: <http://www.acur.msu.ru/tuning.php>
4. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Экономика и менеджмент (Экономика)». URL: <http://tuningrussia.org/>
5. Список общих компетенций. URL: <http://tuningrussia.org/>
6. *Карабаева Е.В., Телешова И.Г., Ульянова М.Е., Эченикэ В.Х.* Возможность использования методологических принципов европейского образования в российских университетах // Высшее образование в России. 2013. №1. С. 3–13.



ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

Т.Л. ГУРУЛЕВА, д. пед. наук
А.В. МАКАРОВ, д. юрид. наук
Забайкальский государственный университет

Высшее языковое образование в России: проблемы подготовки китаеведов

В статье рассматриваются педагогические проблемы подготовки китаеведов в высших учебных заведениях России. Дано определение понятия «высшее языковое китаеведческое образование», обозначены основные образовательные программы высшего профессионального образования, входящие в его состав, сделан анализ организационно-педагогических проблем подготовки китаеведов. Предложены пути решения названных проблем на федеральном и региональном уровнях.

Ключевые слова: языковое образование, поликультурное языковое образование, высшее языковое китаеведческое образование, языковая образовательная программа, профессиональная деятельность в области международного и межкультурного взаимодействия, методика обучения китайскому языку, компетенции владения китайским языком, языковая стажировка

Интеграция России в Азиатско-Тихоокеанский регион, отношения стратегического партнерства с Китайской Народной Республикой, добрососедства и сотрудничества с другими странами Северо-Восточной Азии требуют наличия достаточного количества квалифицированных специалистов, владеющих восточными языками (языками стран Восточной Азии), понимающих специфику восточных культур, обладающих определенным набором профессионально значимых компетенций и качеств.

В настоящее время в России, по оценкам ученых и практиков, ощущается острая нехватка такого рода специалистов [1], что актуализирует проблему разработки программ высшего языкового востоковедческого (китаеведческого) образования.

На основе анализа понятий «высшее языковое образование» (М.В. Дружинина), «поликультурное образование» (Л.А. Супрунова и др.), «языковое поликультурное образование» (П.В. Сысоев) нами введено понятие «высшее языковое востоковедческое образование». Под ним мы понимаем поликультурное языковое образование,

интегрирующее образовательные программы высшего профессионального образования с изучением восточных языков в контексте подготовки по определенным видам профессиональной деятельности, связанной с международным и межкультурным взаимодействием [2–4]. К ним относятся ООП ВПО «Лингвистика», «Филология» «Международные отношения», «Востоковедение и африканистика», «Зарубежное регионоведение». При условии выполнения требований к количеству часов восточного языка (не менее 1500) к ним могут быть отнесены и другие ООП, такие как «Реклама и связи с общественностью», «Туризм», «Таможенное дело», а также дополнительная (к высшему) образовательная программа (ДООП ВПО) – «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Одной из главных проблем высшего языкового китаеведческого образования на сегодняшний день является *обеспеченность педагогическими кадрами*. Она обусловлена политическими процессами, происходящими в России и Китае. Повышение интереса в российском обществе к изуче-

нию китайского языка и культуры связано с проведением в Китае с 1978 г. политики реформ и последовавшей с 1982 г. нормализацией советско-китайских отношений. В 1990-е гг. обучение китайскому языку в России стало приобретать масштабный характер. Как отмечает М.Л. Титаренко, «если в конце 1980-х годов в Советском Союзе существовало немногим более десятка научных и университетских центров, где изучался Китай и готовились китаеведческие кадры, то в настоящее время таких центров в России насчитывается более пятидесяти. Лишь в одной Москве китайский язык и Китай изучают более чем в десяти научных и университетских центрах. География интереса к Китаю стала поистине всероссийской» [5].

Для массового обучения китайскому языку понадобилось большое количество преподавателей высшей школы. Однако процесс воспроизводства квалифицированных педагогических кадров объективно не мог поспевать за новыми потребностями общества. Поэтому в стремительно развивавшуюся систему высшего языкового китаеведческого образования страны произошел приток недостаточно опытных педагогических кадров, что впоследствии отразилось на качестве подготовки специалистов, владеющих китайским языком.

Сложившееся на сегодняшний день отсутствие должного внимания к разработке и совершенствованию образовательного процесса в системе высшего языкового китаеведческого образования, поиску эффективных подходов и методов обучения китайскому языку привело к *недостатку соответствующих научных исследований* в области общей и профессиональной педагогики. В электронном каталоге российских диссертаций РГБ [6] в отрасли «Педагогические науки» нам удалось найти лишь семь ссылок на кандидатские диссертации по запросу «китайский язык» и одну ссылку по запросу «востоковеды, китаеведы» (2006–2011 гг.).

При этом проблемы подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования в процессе освоения образовательных программ с изучением китайского языка рассматриваются лишь в четырех исследованиях. В период с 1984 по 2002 гг. нам не удалось найти ни одной защищенной диссертации в этой области. Единичные педагогические исследования, как правило в области методики обучения китайскому языку, не обеспечивают системного подхода к решению проблем языкового китаеведческого образования, не являются результатом работы сложившейся научной школы. Авторы в основном рассматривают отдельные проблемы формирования профессиональных компетенций, мобильности, направленности и т.д. средствами китайского языка, что не способствует комплексному решению проблем подготовки китаеведов. Такова современная «научная база» в области высшего языкового китаеведческого образования.

Достижениями российских китаеведов в области разработки *учебно-методических комплексов (УМК)* на сегодняшний день являются: аутентичность и оригинальность (использование аутентичного оригинального речевого материала и авторских методик); коммуникативная направленность; этапность (разработаны для разных этапов изучения языка); направленность на обучение различным видам речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование и письмо); аспектность (обучение фонетике, лексике и грамматике); профессиональная ориентированность (учитывают специфику будущей профессиональной деятельности); возможность использования словарей – как тезаурусов, охватывающих всю лексику языка, так и частных словарей, отражающих тематические и стилевые пласты (терминология, сленг, идиомы и др.) и разновидности слов (неологизмы, аббревиатуры и др.).

Вместе с тем существует и ряд проблем при их разработке. К ним относятся:

– недостаточное разнообразие учебников и учебных пособий в различных сферах и областях. Несмотря на кажущееся достаточное количество учебников и учебных пособий, выбор учебной литературы в отдельных сферах и областях ограничивается в лучшем случае двумя-тремя изданиями, а иногда и одним;

– отсутствие универсального базового учебника по китайскому языку для начального этапа обучения. На проходивших в июне 2008 г. в Москве первых Международных методических сборах «Методика обучения китайскому языку: состояние и перспективы» широко обсуждался вопрос о базовом учебном пособии для начального этапа обучения российских студентов. Отметив достоинства существующих учебных пособий, преподаватели-практики были едины во мнении о том, что в настоящий момент в России не существует универсального базового учебного пособия для начального этапа обучения в вузе, удовлетворяющего как требованиям большинства преподавателей китайского языка, так и потребностям обучаемых. Под универсальностью понималась возможность его использования на начальном этапе обучения вне зависимости от количества часов и направлений ООП с учетом достижения максимальной эффективности обучения;

– разные подходы авторов учебных пособий к определению этапов обучения китайскому языку. Среди авторов нет их общепринятой классификации. Некоторыми авторами выделяются начальный, средний и старший этапы, другие пользуются иной классификацией и выделяют, например, начальный, продвинутый и другие этапы. Ряд авторов пользуются классификацией в зависимости от курсов обучения: первый, второй-третий, старшие. Отсутствует общепринятая система соответствия этапов, курсов, сроков обучения (недель и часов в неделю) и уровней компетенций владения китайским языком. Нет общепринятой си-

стемы уровней компетенций владения китайским языком;

– узкий круг профессиональной ориентированности УМК (ориентированы на небольшой круг профессий);

– отсутствие необходимых составляющих УМК. Как правило, в комплекс входят учебные пособия (учебники), аудиоприложение, рабочие тетради, словари. На практике бывает очень сложно составить полный УМК по определенной дисциплине китайского языка. Например, есть учебное пособие и аудиоприложение, но нет рабочей тетради или, в другом случае, есть частный терминологический словарь, но нет учебного пособия по развитию видов речевой деятельности или навыков перевода в этой профессиональной области (отрасли) и т.д.;

– использование китайских учебников. Интересным является опыт использования в учебном процессе китайских учебных изданий. Несомненными преимуществами таких учебников выступают их языковая и социокультурная аутентичность. Спорными вопросами остаются, во-первых, эффективность применения учебников в условиях иной языковой и социокультурной среды и, во-вторых, отсутствие в таких изданиях учета родного языка и культуры обучаемого. Китайские учебники для иностранцев одинаковы для всех учащихся и отличаются только языком перевода. Как правило, учебный материал ориентирован на некий «универсальный», «единый для всех» менталитет обучаемого, при этом никак не учитывается культурная специфичность разных стран. На страницах учебников представитель китайской культуры ведет межкультурный диалог с субъектом некой «универсальной западной» культуры, а не с субъектом, обладающим культурной идентичностью. В-третьих, для таких учебников характерно отсутствие ориентированности на российскую систему образования, ее цели, задачи, традиции и инновации. С этим связано использование

непривычных для российского студента приемов китайской лингвометодической системы. По оценкам практиков, к ним относятся некоторые приемы обучения видам речевой деятельности (недостаточно эффективные упражнения по обучению чтению иероглифического текста и иероглифическому письму для носителей языка иной типологической классификации, упражнения по обучению говорению, аудированию и т.д.) и аспектам языка (особенности определения лексического минимума, специфичность описания грамматических категорий и т.д.).

Трудностью, связанной с разработкой УМК, является *проблема определения уровней владения* китайским языком, их сопоставление с уровнями, принятыми в других странах, в том числе в КНР. Эта проблема обусловлена отсутствием общепринятых уровней компетенций владения восточными языками. Коллегам, работающим в области обучения западным языкам, хорошо знакомы «общеевропейские компетенции владения иностранным языком», которые определяют систему уровней владения языком: уровни выживания, предпороговый, пороговый, пороговый продвинутый, профессионального владения, владения в совершенстве. Эта система описана в Документе Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment»), который содержит подробные характеристики каждого уровня владения языком в обобщенном виде, а также описание необходимых знаний и умений для каждого уровня в соответствии с видами речевой деятельности (понимание (аудирование, чтение), говорение и письмо), а также характеристику каждого уровня в соответствии с отдельными аспектами коммуникативной компетенции (диапазон, точность, беглость, взаимодействие, связность) и т.д.

Общеевропейские компетенции, в прин-

ципе применимые ко всем языкам, в практике педагогического сотрудничества российских и китайских коллег для определения уровней владения китайским языком не используются. Другой же общепризнанной и согласованной системы определения уровней владения языком пока не существует.

Для оценки уровня владения китайским языком как иностранным существует квалификационный экзамен на знание китайского языка HSK (汉语水平考试 Hanyu Shuiping Kaoshi), который является единой формой аттестации иностранцев на знание китайского языка. По сути, этот экзамен – китайский аналог TOEFL. Однако если баллы, полученные при сдаче TOEFL, имеют установленное соотношение с уровнями общеевропейских компетенций, то HSK на сегодняшний день не имеет общепринятой и широко используемой корреляции ни с уровнями общеевропейских компетенций, ни, тем более, с существующими разными классификациями этапов (или уровней компетенций) вузовского обучения китайскому языку в России в условиях реализации конкретных ООП.

Определенные трудности представляет *организация языковых стажировок* студентов в КНР. При правильном подходе стажировка в стране изучаемого языка может быть весьма полезным инструментом языкового образования. Этого можно достичь путем тщательной разработки программы стажировки и ее согласования с китайской стороной. Необходимым является определение уровня учебной группы и соответствующего этому уровню содержания обучения, его сложности и объема, системы методических приемов обучения, количества часов китайского языка в неделю, количества часов обучения культуроведческим дисциплинам, максимального количества студентов в одной группе, условий социокультурной адаптации. Анализ практического опыта показывает, что при отсутствии такого

подхода даже продолжительная иммерсия в социокультурную среду изучаемого языка не может гарантировать достижения высокой эффективности стажировки, под которой подразумевается максимально возможное повышение уровня владения языком за ограниченный период времени. Наиболее сложной задачей является достижение результативности краткосрочных стажировок (от месяца до полугода). Основными проблемами организации стажировок являются:

- некорректное определение первоначального уровня владения студента языком, что не позволяет обеспечить соответствующие сложность и объем содержания учебного материала;

- отсутствие соотношения содержания учебного материала с конкретными уровнями HSK. Различие в содержании учебного материала языковой стажировки и требований уровней HSK ведет к бессистемности определения содержания обучения, неочевидному для преподавателя конечному результату стажировки, к невозможности объективной оценки и самооценки знаний. Студенту и его родителям, а также российским коллегам, незнакомым с содержанием обучения стажировки, неочевидно соотношение полученных студентом 90-балльных (и выше) оценок на начальном, среднем или старшем этапах обучения и уровней владения языком в координатах системы HSK;

- объединение в группу обучаемых большого количества студентов, в том числе и с разным уровнем владения языком;

- недостаточное количество часов учебных занятий в неделю, не позволяющее достичь достаточно высокого уровня владения китайским языком (часто встречается менее 20 часов, в то время как для российской системы образования общепринятым является 27 часов аудиторной нагрузки при общей 54-часовой недельной нагрузке);

- использование методик обучения без учета языковых и культурных особеннос-

тей студентов и их менталитета, уровня мотивации к обучению;

- слабая система организации СРС (как правило, не принято задавать домашние задания);

- неэффективная система текущего и итогового контроля;

- невладение китайскими преподавателями ни русским, ни английским языками, что усложняет учебный процесс на начальном уровне обучения;

- в некоторых случаях неоправданно высокая оплата за стажировку.

Существует также *проблема преемственности систем языкового образования* средней общеобразовательной школы и вуза. На практике бывает крайне сложно сформировать учебную группу из поступивших в вуз абитуриентов со знанием китайского языка. Опыт показывает, что выпускники средних школ имеют явные пробелы в знании грамматики китайского языка, не приучены соблюдать тоновую характеристику слога, имеют небольшой активный лексический запас, допускают ошибки в написании простейших иероглифов, часто незнакомы с порядком и правилами написания черт в иероглифе. Поэтому нередки случаи, когда ученик, изучавший 9–10 лет китайский язык в средней школе, поступив в вуз, начинает обучение практически «с нуля». При этом перед преподавателем вуза стоит чрезвычайно сложная задача по его «переучиванию». Эта ситуация негативным образом отражается на обучаемых, их родителях и преподавателях высшей школы.

Исходя из вышесказанного, решению обозначенных проблем могла бы способствовать реализация ряда мер на различных уровнях.

На федеральном уровне:

- создание условий для сохранения лучших образовательных традиций высшего языкового востоковедческого (китаеведческого) образования в условиях модернизации системы российского образования;

– внесение изменений в ФГОС по направлениям, предусматривающим изучение большого количества иностранных языков. ФГОС должны предоставлять гибкие возможности для увеличения количества часов на изучение восточных языков в учебных планах (по сравнению с европейскими языками), а также устанавливать минимальный порог количества часов для изучения восточных языков;

– создание единого, признаваемого всеми учебно-методическими объединениями органа (на уровне научно-методического совета), объединяющего все ООП с изучением восточных (китайского) языков с целью организации сотрудничества вузов в решении вопросов языкового востоковедческого (китаеведческого) образования;

– увеличение количества бюджетных мест на соответствующие специальности и направления;

– утверждение надбавок к должностным окладам профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений за знание и использование иностранных (восточных) языков в практической работе по подготовке российских специалистов для международного взаимодействия. Важно определение квалификационных характеристик преподавателя, осуществляющего такую деятельность; обозначение ООП, в результате освоения которых у выпускников формируются компетенции, необходимые для осуществления международного взаимодействия (программы, содержащие не менее 1500 часов иностранного языка в учебном плане); перечисление языков (восточных), за знание и использование которых устанавливается надбавка с учетом их сложности, редкости и т.д. Эта мера должна быть направлена на повышение качественного состава преподавательского корпуса на условиях конкурсного отбора и привлечение в вузы высококвалифицированных специалистов-китаеведов;

– создание новых рабочих мест для переводчиков, повышение оплаты их труда в

федеральных государственных бюджетных учреждениях, установление надбавки к должностному окладу за работу с восточными языками;

– введение надбавки к должностным окладам за использование восточного языка в работе в федеральных государственных бюджетных учреждениях на других (не переводческих) должностях;

– разработка и реализация федеральных программ поддержки молодых специалистов в названной области.

На региональном уровне:

– при разработке программ развития регионов учет возможных рисков кадрового обеспечения международного сотрудничества;

– разработка и реализация комплекса мер по сохранению и увеличению корпуса специалистов по международному взаимодействию со знанием китайского языка и переводчиков в регионе, включающего создание новых рабочих мест, разработку и внедрение региональных программ материальной поддержки молодых специалистов в названной области, введение региональных надбавок к должностным окладам за использование восточного языка и др.;

– создание региональными властями условий для заинтересованного участия работодателей в процессе подготовки специалистов.

Названные меры позволят вузам осуществлять альтернативный выбор специалистов в системе высшего языкового китаеведческого образования в условиях конкуренции, что приведет к количественному увеличению преподавательского состава (в настоящее время некоторые должности остаются вакантными) и повышению его качества. Такая кадровая политика будет способствовать росту масштабов исследований в названной области, а следовательно – расширению круга профессионального научно-практического общения путем проведения научно-практических конференций, публикаций в центральных научно-педагогических

журналах и т.д. Все это будет стимулировать создание различных научно-педагогических школ, развитие системы высшего языкового китаеведческого образования. Первоочередной проблемой, требующей скорейшего решения, является разработка концепции высшего языкового востоковедческого (китаеведческого) образования, создание его педагогических (а не только методических) моделей, их широкое обсуждение и дальнейшее совершенствование.

На сегодняшний день к ситуации кадрового обеспечения специалистами-китаеведами в России, на наш взгляд, применимо описание начала XX в., сделанное в работе В.Г. Дацышена: «Даже то небольшое число китаистов, выпускавшееся из университета, при огромной потребности России в специалистах для работы в Китае оказывалось невостребованным. Причин тому было много: качество образования, отсутствие у государства и общества средств на подготовку и содержание специалистов и др. ... Невостребованность специалистов и отсутствие средств привели к тому, что в России к началу XX века не сложилось достаточно широкого круга китаеведов, не было создано системы китаеведческого образования в регионах. Функции переводчиков в русско-китайских отношениях на Дальнем Востоке к началу XX века в основной своей массе выполняли китайцы «сомнительного происхождения», в некоторых случаях – российские корейцы, не имевшие специального образования. Порочность такой системы была ясна с самого начала, она проявилась в цепи русских неудач на Дальнем Востоке в 1900–1905 годах» [7].

Сейчас, как и сто лет назад, относительно небольшое число выпускников-китаистов остается маловостребованным. При-

чины тому, как и прежде, в основном кроются в качестве образования и недостаточном количестве средств, отводимых государством на подготовку и содержание специалистов. Так и не сложилось сообщество китаеведов, нет сформировавшейся системы высшего языкового китаеведческого образования, функции переводчиков в российско-китайских отношениях нередко по-прежнему выполняют китайцы. Остается надеяться, что за этим не последуют неудачи в интеграционных процессах России в АТР.

Литература

1. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. М.: Вост. лит., 2006. С. 10; Кочергин И.В. Очерки лингводидактики китайского языка. М.: АСТ: Восток–Запад, 2006. С. 5; Габуев А. Китайская неграмота. URL: <http://www.kommersant.ru/doc/2073821>
2. Гурулева Т.А. Высшее языковое образование в России: восточный вектор // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 11. С. 252–261.
3. Гурулева Т.А. Педагогическая парадигма языкового образования // Вестник Читинского государственного университета. 2009. № 5 (56). С. 58–67.
4. Гурулева Т.А. Педагогические проблемы обучения китайскому языку в системе высшего языкового образования России // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 1. С. 138–151.
5. Титаренко М.А. Геополитическое значение Дальнего Востока. Россия, Китай и другие страны Азии. М.: Памятники исторической мысли, 2008. С. 95.
6. Электронный каталог российских диссертаций РГБ. URL: <http://sigla.rsl.ru>
7. Дацышен В.Г. История изучения китайского языка в Российской империи. URL: <http://www.twirpx.com>

Л.М. БУХМАН, доцент
Н.С. БУХМАН, профессор
Самарский государственный
архитектурно-строительный
университет

О некоторых недостатках централизованного интернет-тестирования

Предложена математическая модель централизованного интернет-тестирования по методике ФЭПО. Показано, что результаты тестирования зависят не только от уровня подготовки студентов, но и от количества дидактических единиц в изучаемом учебном курсе. Сделан вывод о неоптимальности используемой системы интернет-тестирования и необходимости отказа от требования усвоения всех дидактических единиц учебного курса.

Ключевые слова: интернет-тестирование, дидактическая единица, математическая модель централизованного тестирования

В настоящее время одним из важнейших показателей, влияющих на аккредитацию вуза, являются результаты интернет-тестирования студентов этого вуза по дисциплинам, входящим в циклы «ГСЭ», «ЕН» и «ОПД». Это вполне понятно и естественно: если студенты не в состоянии нормально пройти тестирование, значит, вуз не способен подготовить их на должном уровне.

Тестирование по методике ФЭПО организовано достаточно логично и имеет, как и любое компьютерное тестирование вообще, целый ряд хорошо известных достоинств [1–3]. Весь курс (например, курс физики) делится на несколько относительно самостоятельных дидактических единиц (ДЕ), при этом отдельный студент считается успешно прошедшим тестирование в том случае, если он продемонстрировал знание *всех* ДЕ курса. Это требование выглядит вполне естественно – ведь незнание хотя бы одной из ДЕ свидетельствует о том, что студент не овладел учебным курсом полностью (или преподаватель не прочитал курс полностью). Студент считается знающим (и успешно сдавшим) соответствующую ДЕ в том случае, если он правильно ответил не менее чем на половину вопросов, относящихся к данной ДЕ.

Группа считается успешно прошедшей тестирование, если не менее 50% (иногда – 60%) студентов от ее списочного состава

успешно прошли тестирование. Именно успешное прохождение группой студентов централизованного интернет-тестирования по той или иной учебной дисциплине является жизненно важным для сохранения вуза «на плаву». Цель данной работы – создать математическую модель централизованного тестирования группы студентов и выяснить, от каких именно параметров и как зависит вероятность успешного прохождения группой студентов интернет-тестирования.

В качестве исходных параметров модели будем использовать следующие:

n – количество ДЕ в курсе данной дисциплины;

N – количество студентов в группе;

p – вероятность успешной сдачи *одним* студентом *одной* ДЕ;

d – минимальная доля группы, которая должна успешно сдать тест, для того чтобы тестирование считалось успешно пройденным всей группой. Приведенные в данной работе расчеты сделаны в предположении $d=0,5$; ясно, что качественные выводы сохраняются и при других значениях этого параметра (например, при $d=0,6$).

Мы предполагаем, что события, заключающиеся в успешной сдаче той или иной ДЕ разными студентами, независимы (в вероятностном смысле [4]). Также мы предполагаем, что независимыми (в вероятност-

ном смысле) являются события, заключающиеся в успешной сдаче различных ДЕ одной и той же учебной дисциплины одним и тем же студентом. Если бы это было не так, то было бы совершенно непонятно, зачем нужен независимый контроль знания студентами разных ДЕ одной учебной дисциплины, и деление теста на дидактические единицы потеряло бы всякий смысл¹. Поскольку для успешной сдачи теста студент должен сдать n независимых ДЕ, вероятность успешной сдачи теста одним студентом (вероятность успеха) равна p^n , а вероятность того, что студент провалит тест (вероятность неудачи), равна $1 - p^n$.

Рассматривая успешную сдачу теста различными студентами группы как серию независимых испытаний, приходим к схеме Бернулли [4], в которой число студентов группы, успешно сдавших тест, – случайная величина μ , имеющая распределение Бернулли с вероятностями успеха и неудачи в одном испытании p^n и $1 - p^n$ соответственно:

$$P(\mu = m) = C_N^m p^{nm} (1 - p^n)^{N-m}. \quad (1)$$

Поскольку для успешной сдачи теста группой студентов необходимо, чтобы количество успешно сдавших тест студентов было не менее Nd , где минимально допустимая доля сдавших тест студентов d обычно принимается за 0,5 (50%) или 0,6 (60%), то для вероятности успешной сдачи теста группой студентов P_{test} имеем:

$$P_{test}(p, n, N, d) = \sum_{m=\lceil Nd \rceil}^N C_N^m p^{nm} (1 - p^n)^{N-m}, \quad (2)$$

где $\lceil x \rceil$ – ближайшее к x целое, не меньшее x .

В случае достаточно большого (свыше 20) количества студентов в группе N происходит нормализация распределения количества студентов, успешно прошедших

тест; в этом случае в нормальном приближении (на основе центральной предельной теоремы [4]) имеем:

$$P_{test}(p, n, N, d) = \frac{1}{2} + \Phi \left(\frac{N}{\sqrt{p^n(1-p^n)}} (p^n - d) \right), \quad (3)$$

где $\Phi(x)$ – интеграл вероятностей [4].

При еще большем количестве студентов в группе (или при еще меньших требованиях к точности математической модели) можно пренебречь дисперсией количества студентов, успешно сдавших тест, и получить в приближении закона больших чисел [4] следующий результат:

$$P_{test}(p, n, d) = \begin{cases} 0, & \text{если } p < p_{min} \\ 1, & \text{если } p > p_{min} \end{cases}, \quad (4)$$

где $p_{min} = d^{1/n}$ – минимальная вероятность успешной сдачи отдельным студентом одной ДЕ, необходимая для успешной сдачи группой студентов теста из n ДЕ.

Нетрудно заметить, что в этом приближении результаты тестирования группы студентов перестают быть случайными – как и должно быть в полном соответствии с духом и буквой закона больших чисел. Это же, кстати, одновременно означает, что обсуждаемая методика тестирования ФЭПО является состоятельной в том смысле, который обычно вкладывается в это понятие в математической статистике: при неограниченном росте объема выборки (в данном случае – количества студентов в группе) результат тестирования перестает быть случайным.

В случае конечного количества студентов в группе при любом уровне подготовки студентов (то есть при любой вероятности сдачи одной ДЕ одним студентом p существует некоторая ненулевая вероятность сдачи теста плохо подготовленной группой и ненулевая же вероятность провала теста хорошо подготовленной группой. Это естественно – при конечном количестве про-

¹ Впрочем, как станет ясно из дальнейшего, и в предположении реальной независимости различных ДЕ от дробления теста на ДЕ вреда в конечном счете больше, чем пользы.

веряемых роль случайности в принципе не может быть устранена полностью. В случае же бесконечного количества студентов в группе (бесконечный объем выборки) результат тестирования группы перестает быть случайным: в случае плохой подготовки студентов ($p < p_{min}$) группа с гарантией проваливает тестирование, а в случае хорошей ($p > p_{min}$) – с гарантией его проходит.

Для иллюстрации характера полученных зависимостей на рис. 1 приведены графики зависимости вероятности успешной сдачи теста из $n=4$ и $n=8$ ДЕ группой студентов из $N=15$ (пунктир), 30 (штриховая линия) и 300 (штрих-пунктир) человек² (кривые получены путем численного счета по формуле (2)) и для группы бесконечного объема $N=\infty$ (сплошные ступенькообразные кривые, получены по формуле (4)). Предполагалось, что для успешной сдачи теста группой достаточно, чтобы тест успешно сдала хотя бы половина группы ($d=0,5$).

Из рисунка видно, что случайность результатов тестирования действительно сильнее проявляется в небольших группах. Тем не менее даже в небольших группах (15 человек) она достаточно иллюзорна – вероятность успешного прохождения теста слабоподготовленной группой (например, при $\rho = 0,6$), равно как и вероятность провала тестирования прекрасно подготовленной группой ($\rho = 0,97$) пренебрежимо мала. Случайность играет заметную роль только в «пороговой» ситуации, когда уровень подготовки группы к тестированию таков, что она сдает тест «еле-еле», то есть когда $p \approx p_{min}$.

Кроме того, видно, что случайность проявляется лишь в некотором «размытии» пороговой вероятности $p \approx p_{min}$, причем это размытие даже в случае небольших групп невелико. Практически оказывается, что для успешного прохождения тестирования группой студентов достаточно обеспечить уровень подготовки студентов не ниже некоторого предельного. Именно: ве-

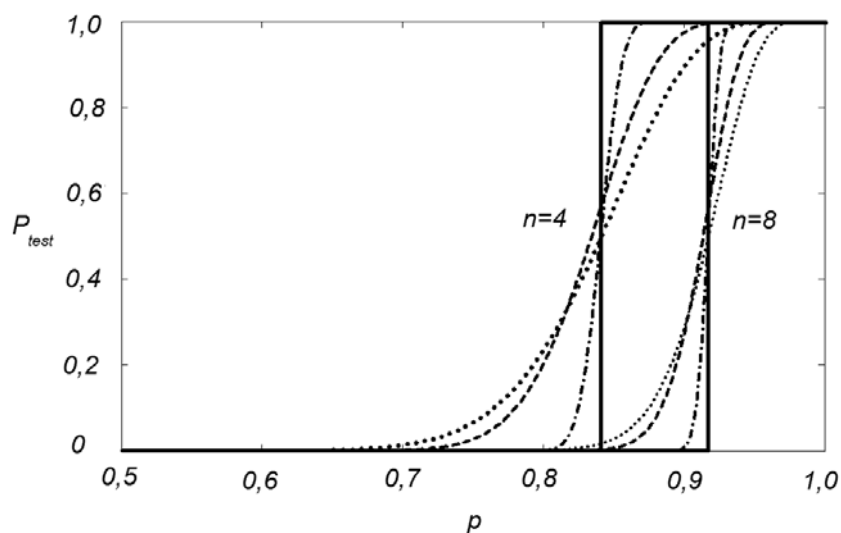


Рис. 1. Зависимость вероятности успешной сдачи теста из $n=4$ и $n=8$ ДЕ группой из 15, 30, 300 и бесконечного количества студентов

² Разумеется, авторы не предполагают, что кто-нибудь подвергнет тестированию группу из 300 студентов; мы просто хотели показать, как происходит предельный переход от реального объема группы (15–30 человек) к бесконечно большому.

роятность успешной сдачи одним студентом одной ДЕ должна быть не ниже значения $p_{min} = d^{1/n}$. Если группа студентов невелика, то для исключения случайных провалов при групповом тестировании необходимо обеспечить чуть более высокий уровень подготовки студентов. График зависимости функции $p_{min} = d^{1/n}$ от количества ДЕ в данном учебном курсе n при различных значениях параметра d приведен на рис. 2.

хождение теста вероятность успешной сдачи одной ДЕ одним студентом существенно зависит от количества ДЕ в данном курсе (см. рис. 2). Так, например, в случае $d=0,5$ для курса из трех ДЕ допустимая вероятность несдачи³ одним студентом одной ДЕ составляет 20,6%, для курса из четырех ДЕ – 15,9%, для курса из восьми ДЕ – только 8,3%, а для курса из 12 ДЕ – 5,6%. Практически это означает, что при сдаче «коротких» курсов (три-четыре ДЕ) студенты име-

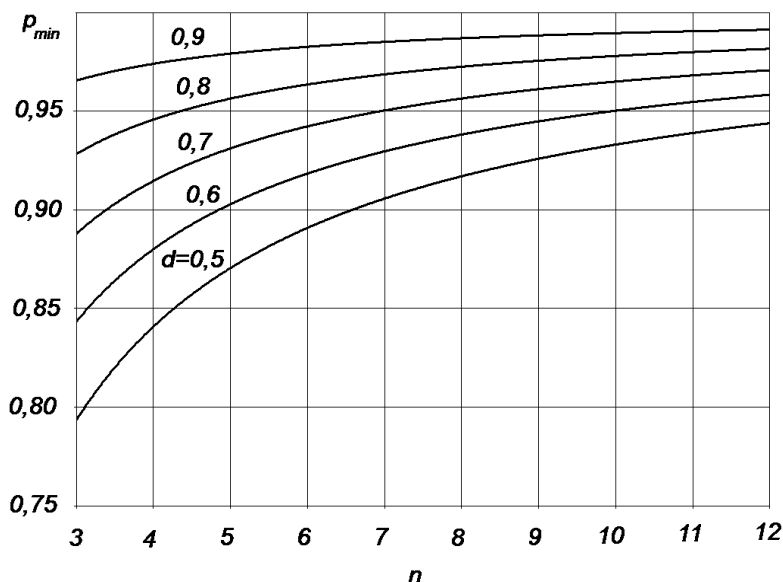


Рис. 2. Минимально допустимая вероятность сдачи одной ДЕ одним студентом при различных значениях параметра $d = 0,5; 0,6; 0,7; 0,8; 0,9$ и различном количестве ДЕ в учебной дисциплине ($n = 3 \dots 12$). Разумеется, физический смысл имеют только целочисленные значения параметра n

В приближении закона больших чисел (то есть при бесконечном объеме группы студентов) результаты успешного прохождения тестирования не являются случайными: группа либо с гарантией проходит тестирование (в случае $p > p_{min(n)}$), либо с гарантией не проходит его (в случае $p < p_{min(n)}$).

Существенно и неприятно то, что необходимая и достаточная для успешного про-

ют возможность ошибаться гораздо чаще (в разы!), чем при сдаче «длинных» (8–12 ДЕ).

По мнению авторов, это обстоятельство является существенным недостатком существующей системы тестирования и свидетельствует о необходимости изменения критериев успешного прохождения тестирования группой студентов.

³ На рис. 2 показаны вероятности успешной сдачи. Поэтому вероятность несдачи в 20,6% соответствует вероятности сдачи 79,4%, и так далее.

Действительно, приемлемая система тестирования должна обеспечивать контроль уровня подготовки студентов в определенной предметной области, причем результаты этого контроля не должны зависеть от того, как называются части этой предметной области и на сколько именно частей делится эта предметная область. (Качество партии металла не может и не должно зависеть от того, в килограммах, фунтах или слитках измеряют его количество).

Возьмем в качестве примера курс физики. Тесты ФЭПО по этой дисциплине состоят из 8 ДЕ (у строителей; нас по вполне понятным причинам в основном интересует эта специальность). В приближении закона больших чисел для успешной сдачи теста из 8 ДЕ преподаватель должен добиться того, чтобы вероятность провала при сдаче одной ДЕ одним студентом не превышала 8,3%. Пусть теперь курс физики разделили на два курса – например, «Физика – 1 часть» и «Физика – 2 часть», причем ни содержание образовательной программы, ни уровень подготовки студентов не изменились. Изменилась только вероятность успешного прохождения тестирования: теперь для подтверждения достаточного уровня подготовки вместо одного теста из 8 ДЕ студенты должны будут сдать два независимых теста из 4 ДЕ (если разделить курс пополам). В приближении закона больших чисел для успешной сдачи одного, двух и вообще любого количества тестов⁴ по 4 ДЕ преподаватель должен добиться того, чтобы вероятность провала при сдаче одной ДЕ одним студентом не превышала 15,9% (вместо 8,3% при сдаче курса целиком). Таким образом, чисто словесное изменение «вывески» приводит к двукратному изменению реального уровня требований к знаниям студентов, что является со-

вершенно недопустимым. Сложившаяся практика является причиной того, что «под ударом» в результате провалов студентов при централизованном тестировании неизбежно оказываются такие «тяжеловесы», как математика (12 ДЕ), физика (8 ДЕ), начертательная геометрия (15 ДЕ). В привилегированном же положении оказываются «мелкие» дисциплины типа материаловедения (3 ДЕ), гидравлики (4 ДЕ), механики грунтов (4 ДЕ) и т.д.

Может быть, ситуация изменится, если учесть конечное количество студентов в группе и случайность результатов группового тестирования? Для проверки этого предположения с использованием точной формулы (2) для $P_{test}(p, n, N, d)$ был проведен расчет вероятности успешной сдачи теста на 8 ДЕ $P_8 = P_{test}(p, 8, N)$ и вероятности успешной последовательной сдачи двух тестов на 4 ДЕ каждый и $P_{4+4} = P_{test}(p, 4, N, d) \times P_{test}(p, 4, N, d)$ в зависимости от вероятности успешной сдачи одним студентом одной ДЕ c . Результаты этих расчетов приведены на рис. 3. Расчеты были проведены для групп, состоящих из $N=15$ студентов (сплошная линия) и из $N=30$ студентов (штриховая линия).

Видно, что теперь успех или неудача группы при тестировании случайны. Тем не менее основной вывод, сделанный в приближении закона больших чисел, сохраняется: при одном и том же уровне подготовки студентов *вероятность провала группы при сдаче одного теста на 8 ДЕ существенно выше, чем при сдаче двух тестов на 4 ДЕ каждый*. Так, например, при вероятности успешной сдачи одним студентом одной ДЕ 0,9 (вероятность провала при сдаче одной ДЕ равна 0,1) вероятность успешной сдачи группой двух тестов по 4 ДЕ каждый составляет 80–90% (в зависимости от числа студентов в группе), а вероятность

⁴ В приближении закона больших чисел случайность «исчезает» и тест либо сдается (вероятность сдачи 1), либо не сдается (вероятность сдачи 0). В первом случае вероятность последовательной сдачи любого количества тестов равна 1 ($1*1*1*...*1=1$), во втором – 0 ($0*0*0*...*0=0$).

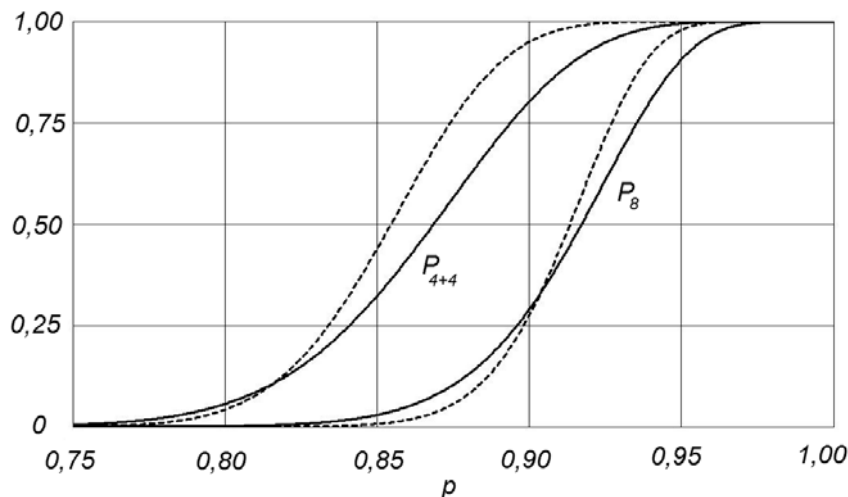


Рис. 3. Сравнение вероятностей успешной сдачи одного теста на 8 ДЕ P_8 и двух тестов по 4 ДЕ в каждом P_{4+4} для группы из 15 студентов (сплошная линия) и 30 студентов (штриховая линия)

успешной сдачи одного теста на 8 ДЕ – всего около 25%.

Из приведенного на рис. 3 графика видно, что в практически важной области параметров задачи ($N=15-30$, вероятность сдачи теста группой более 50%) вероятность успешной сдачи теста группой студентов при одном и том же уровне их подготовки растет с ростом числа студентов в группе. Поэтому тестирование «малокомплектных» групп вузам невыгодно: при том же уровне подготовки более многочисленные группы показывают лучшие результаты. Например, при $\rho=0,95$ в случае сдачи теста из 8 ДЕ вероятность провала группы из 15 человек равна 9,3%, а группы из 30 человек – только 2,1%.

В качестве вывода проведенного рассмотрения можно констатировать, что используемая ФЭПО методика тестирования имеет серьезный недостаток, а именно: результаты тестирования зависят не только от уровня подготовки студентов по данному кругу вопросов, но и от чисто формального и сложившегося исторически распределения этого круга вопросов по учебным дисциплинам. Авторы убеждены в том, что ситуация, при кото-

рой в случае одного и того же уровня знания студентами физики результат тестирования существенно зависит от того, называют этот предмет предметом «Физика» (двухсеместровым) или совокупностью двух предметов, например, «Классическая физика» (первый семестр) и «Современная физика» (второй семестр) – совершенно ненормальна.

Поэтому мы считаем, что при обработке результатов тестирования группы студентов необходимо вернуться к «процентной» оценке успеваемости, т.е. считать тест успешно пройденным группой студентов в том случае, когда суммарный процент правильных ответов на все вопросы теста достаточно высок и составляет, скажем, 60, 80 или 90% – без искусственного распределения этих вопросов по ДЕ и надуманного требования непременно сдать все ДЕ без исключения. Разумеется, само понятие ДЕ никуда при этом деваться не должно, но его следует оставить «для внутреннего употребления» составителя теста, который должен следить за тем, чтобы в тесте были представлены примерно в равной мере все ДЕ курса и не возникало «перекосов» в сторону его любимых тем.

Литература

1. Прахова М.Ю., Коловертов Г.Ю., Шаловников Э.А. О месте тестирования как инструмента оценки знаний в вузе // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 113–116.
2. Косухин В., Логинова Г., Логинова И. Роль и место тестирования в деятельности вуза // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 94–97.
3. Бухман Л.М. Проблемы тестового контроля экологических знаний и их решение // Изв. Самарского научного центра РАН. 2010. Т. 12. № 5. С. 21–24.
4. Розанов Ю.А. Теория вероятностей, случайные процессы и математическая статистика. М.: Наука, 1985. 320 с.

С.В. КАЗНАЧЕЕВ, профессор
О.В. ЛОПАТИНА, зав. кафедрой
Ж.Ю. БОГОЛЮБОВА, зам. зав. кафедрой
 Сибирский институт управления – филиал РАНХ и ГП при Президенте РФ
В.П. КАЗНАЧЕЕВ, академик РАН

Опыт преподавания физической культуры в нефизкультурном вузе

Физическая культура как составная часть системы образования имеет воспитательное, образовательное, оздоровительное, экономическое и общекультурное значение. Она способствует возникновению такого социального течения, как физкультурное движение – совместная деятельность людей по использованию, распространению, приумножению ценностей физической культуры. Управление системой физического воспитания – сложный процесс, требующий выбора наилучшей стратегии и тактики, эффективных методов достижения общественного здоровья и формирования здорового образа жизни населения. Особенно сложен подход к управлению системой физического воспитания в настоящее время, т.к. с начала XX в. занятия физической культурой перестали быть органически связаны с повседневным трудом и бытом россиян и стали развиваться в качестве хобби отдельных граждан общества.

Ключевые слова: физическая культура, организация учебного процесса на кафедре физической культуры, нефизкультурный вуз, здоровье студентов, телесно-ориентированная педагогика, здоровьесберегающие технологии

Современная система массовой физической культуры требует своего концептуального реформирования, свидетельством чему являются многочисленные публикации, указывающие на то, что школьники, учащиеся нефизкультурных инновационных школ, студенты вузов не считают данный предмет важной учебной дисциплиной и при удобном случае находят повод для отката им заниматься [1–3].

Физическую культуру необходимо вновь сделать органической частью системы образования. Она давно зарекомендовала себя в виде особой самостоятельной

области, а физическое воспитание – одно из направлений общего воспитания личности, представленного в виде социально-педагогического процесса. Этот процесс в своём развитии ориентирован не только на укрепление и совершенствование физических качеств человека и его личностных свойств, но и на жизненно важные стороны социального поведения индивида, полученные в виде задатков от родителей и сформированные в условиях социально-семейного воспитания. В результате объединения в одном человеке умений, навыков, практик физической деятельности, на ос-

нове его личного отношения к духовным и материальным ценностям, потребностей самоорганизации и т.д. в его сознании формируется система мотивов, которая во многом определяет перспективы будущего изменения структуры его физической и спортивной культуры [4–6].

Стремясь учесть сказанное выше в своей практической работе, сотрудники *кафедры физического образования и рекреации Сибирского института управления* подчиняют весь учебный процесс, длящийся шесть семестров, прежде всего формированию нового отношения студентов к занятиям по физической культуре. В своих беседах, лекциях по теоретическим вопросам физической культуры, на семинарах, студенческих конференциях и в повседневной работе сотрудники кафедры помогают студентам понять связь этих занятий не только с укреплением их здоровья, формированием красоты тела, но и с развитием их сознания, личностных качеств, достижением высоких результатов в их карьерном росте, компетенции в выбранной ими специальности.

Основным предметом деятельности кафедры является разработка технологии комплексного развития студентов с учётом их телесной (конституциональной) организации, где главным инструментом становятся занятия по физической культуре. Гипотезу, которой руководствуется в своей работе наш коллектив, можно представить в следующем виде. По материалам использования на практике телесно-ориентированной педагогики убедительно доказана связь любых мышечных движений с функциональной активностью эмоциональной сферы сознания человека. Правильно сформированные макро- и микромоторные движения тела человека порождают в эмоциональной сфере положительные эмоции. Совокупность таких «радостных движений» тела, совпадающих с характером деятельности человека, способствует желанию его продолжения и, соответственно, рас-

ширения знаний об объекте деятельности. По сути, это творческий труд, побуждающий человека стремиться к совершенству и видеть в нем главную ценность своей жизни, приносящую устойчивый и адекватный денежный доход, счастье в семейной жизни и воспитании детей. Используя данный подход в занятиях со студентами, можно достаточно быстро вызвать у них значительный подъём в уровне мотивации при посещении занятий по физической культуре и устойчивый интерес к занятиям физической культурой на протяжении всей жизни.

Такой подход позволяет сотрудникам кафедры:

а) создавать и практически использовать методически обоснованные модели организации учебно-воспитательного процесса;

б) разрабатывать оригинальные тесты и критерии оценки качества образования/воспитания, физического развития студентов;

в) экспериментально обосновывать целесообразность использования разработанных моделей организации и проведения занятий в других нефизкультурных вузах.

Кафедра осуществляет свою деятельность по рабочей программе, разработанной в соответствии с требованиями ФГОС по направлениям подготовки, принятым в Сибирском институте управления. В вузе применяется инновационная система организации обучения студентов дисциплине «Физическая культура». Её суть состоит в том, что учебные группы формируются из 12–15 человек по видам спорта и системам физических упражнений с учётом состояния здоровья студентов. В течение всего курса обучения они могут изучить выбранный ими вид спорта в рамках рабочей программы дисциплины, опираясь на теоретические и практические знания, получаемые на занятиях.

Для формирования и развития общекультурных компетенций на кафедре применяются:

□ методико-практические занятия;

- учебно-тренировочные занятия;
- лекционно-практические занятия (не только для эффективного усвоения теоретических знаний в области физической культуры, но и для развития двигательных навыков и способностей студентов);
- работа в малых группах;
- сообщения по теоретическому разделу программы.

На учебных и секционных внеучебных занятиях студентам обеспечиваются условия для постепенного перехода от коллективно-распределительных форм учебной деятельности к индивидуальным формам, опирающимся на самостоятельную работу, к саморегуляции и самокоррекции.

С целью достижения хорошей успеваемости, посещаемости и повышения активности на занятиях физической культуры на кафедре используется рейтинговая система оценки знаний студентов. Для кафедры это новое начинание, и пока оно осуществляется в качестве эксперимента. Разработаны информационные карты изучения дисциплины по всем видам спортивных специализаций, преподаваемым на кафедре.

Применяются многообразные формы организации деятельности студентов с использованием здоровьесберегающих технологий: обучение на оптимальном уровне трудности (сложности), вариативность методов и форм обучения, оптимальное сочетание двигательных и статических нагрузок, обучение в малых группах, использование наглядности и сочетание различных форм предоставления информации, создание эмоционально благоприятной атмосферы, формирование положительной мотивации к занятиям физической культурой, культивирование у студентов знаний по вопросам здоровья. На занятиях студенты мотивированы на положительный результат и доброжелательное отношение друг к другу. Для этого комплексно используется весь арсенал средств и методов обучения, из них наиболее результативными являются следующие методы: имитации, про-

ектов, игровой, регламентированного упражнения, анализа, сравнения, соревновательный. На занятиях со студентами особое место отводится силовой и общей физической подготовке, увеличивающей физические возможности человеческого организма.

Применение инновационных методов в образовательном процессе способствует росту посещаемости занятий студентами, делает для них более осмысленным выполнение физических упражнений, приводит к пониманию ими значения здорового образа жизни для подготовки к будущей профессиональной деятельности. Некоторые студенты на занятиях по физической культуре впервые сталкиваются с такими категориями, как самопознание и самосовершенствование, учатся использовать физическую культуру для развития и реализации собственных возможностей.

Для проведения практических занятий по учебной дисциплине «Физическая культура» студенты распределяются в учебные отделения в начале первого семестра с учётом их интересов и возможностей кафедры. При распределении учитывается пол студента, его состояние здоровья, физическое развитие, физическая подготовленность. Студенты, не прошедшие медицинский осмотр, к практическим учебным занятиям не допускаются.

В основном отделение зачисляются студенты, отнесенные по состоянию здоровья к основной и подготовительной медицинским группам. Здесь осуществляется набор в учебные группы по видам спорта и системам физических упражнений: атлетическая гимнастика, волейбол, баскетбол, фитнес-аэробика, теннис, общая физическая подготовка, лёгкая атлетика, плавание и др. Оптимальная численность учебной группы – 12–15 человек.

В специальное отделение зачисляются студенты, отнесенные по результатам медицинского осмотра к специальной медицинской группе. Учебные группы комплек-

туются с учетом уровня функционального состояния студентов (учебные группы оздоровительной гимнастики, плавания). Студенты, освобожденные по состоянию здоровья от практических занятий по физической культуре на длительный срок, зачисляются в отдельные учебные группы. Они занимаются изучением теоретического раздела курса физической культуры по специальной программе, где делается акцент на овладении ими навыками самоконтроля за динамикой изменения основных показателей здоровья и на умении пользоваться разнообразными методами самокоррекции при отклонении в качестве их здоровья.

Учебные группы плавания зачисляются не умеющие плавать студенты из всех медицинских групп, а также те, кому рекомендован этот вид спорта по медицинским показаниям.

Группы *спортивного совершенствования* формируются из студентов второго и третьего курсов основной медицинской группы, показавших хорошую общую физическую и спортивную подготовленность и желание углубленно заниматься одним из видов спорта (занятия организованы спортивным клубом кафедры физического образования и рекреации во внеучебное время). Студенты, регулярно занимающиеся в группах спортивного совершенствования и участвующие в соревнованиях за честь вуза, по рекомендации преподавателя могут не посещать занятия в учебных группах. В отдельных случаях к занятиям в спортивном отделении могут быть допущены студенты первого курса, имеющие достаточную квалификацию в избранном виде спорта.

Студенты, имеющие высокую спортивную квалификацию (кандидат в Мастера спорта России, Мастер спорта России) и занимающиеся в спортивных федерациях вне вуза, могут быть переведены на индивидуальный график занятий избранным видом спорта, с выполнением в установленные сроки обязательных зачетных требо-

ваний и тестов. Такие студенты числятся в списках групп основного отделения и для получения зачёта за семестр сдают зачётные требования в установленные графиком учебного процесса сроки.

Перевод студентов из одной учебной группы основного отделения в другую по их желанию осуществляется только после успешного окончания семестра при наличии свободных мест в учебных группах на 1–2-й неделе следующего семестра. Перевод студентов в специальное отделение проводится по медицинскому заключению в любое время учебного года.

В течение всех семестров обучения одним из условий, обеспечивающих успешность процесса физического воспитания, является регулярность посещения обязательных практических занятий. Пропуски занятий по болезни должны быть подтверждены справкой от врача.

Текущий контроль успеваемости студентов осуществляется в течение изучения дисциплины в соответствии с учебным планом и графиком учебного процесса по результатам оценки посещаемости студентами учебных занятий и выполнения заданий текущего модуля. Результаты текущего контроля являются основанием для выставления оценок на контрольных неделях; проводится также контроль самостоятельной работы студентов с использованием оценочных средств, указанных в рабочей программе дисциплины «Физическая культура».

Промежуточная аттестация студентов устанавливается учебным планом и графиком учебного процесса в виде зачёта в конце каждого семестра. Условием допуска к зачётным физическим упражнениям является регулярность посещения учебных занятий. Зачёт сдаётся в соответствии с требованиями модуля, разработанными для каждой спортивной специализации. В начале и конце учебного года студенты основного отделения сдают три обязательных теста для определения физической подго-

Таблица 1

Тесты общей физической подготовленности

№ пп.	Тестируемое качество	Контрольные упражнения	
		Для мужчин	Для женщин
1	Быстрота движений, координация	Подскоки на скакалке за 30 сек.	
2	Гибкость	Наклон вперёд из положения сидя	
3	Сила мышц плечевого пояса	Подтягивание в висе	
4	Сила мышц живота		Поднимание туловища из положения «лёжа на спине согнув ноги, руки согнуты перед грудью»

товленности (табл. 1). Также в соответствии с текущим модулем студенты сдают тестовые задания по общей физической и специальной подготовке в зависимости от вида спорта или системы физических упражнений.

В первом семестре проводится зачет по плаванию вольным стилем на 50 м без учёта времени для всех студентов, кроме тех, кто освобождён по медицинским показаниям. Задания по ППФП запланированы для каждого семестра в зачётных требованиях по спортивным специализациям.

Студенты специальной медицинской группы оздоровительной гимнастики сдают зачёт по разработанным для них требованиям с учётом состояния здоровья. Студенты, освобожденные по состоянию здоровья от практических занятий по физической культуре на длительный срок, в конце каждого семестра пишут и защищают реферат на тему, предусмотренную теоретическим разделом рабочей программы «Физическая культура» или на тему, связанную с характером их заболевания.

Сотрудники кафедры физического образования и рекреации Сибирского института управления – филиала РАНХиГС всегда помнят о том, что здоровье в онтологическом смысле есть совокупность биосоматических, когнитивных и духовных способностей личности. Здоровье – это интегративная характеристика человека, в

которой проявлен его темперамент, характер, волевые качества, эмоции, мотивации, физические и духовные силы, социальные установки. В этом плане здоровье выступает как символ творческой жизнедеятельности, а культура здоровья – как способ ее реализации, в котором проявляется бытие человека.

Литература

1. Воронин С.М. Личностно ориентированная физическая подготовка студентов непрофильных вузов // Теория и практика физической культуры. 2009. № 7. С. 59–64.
2. Садыкова С.В. Формирование активно положительного отношения к физической культуре у учащихся инновационных школ // Теория и практика физической культуры. 2009. № 5. С. 87–90.
3. Хорькова А.С. Особенности образа жизни студентов вуза и их отношение к физической культуре // Теория и практика физической культуры. 2009. № 3. С. 48.
4. Лубышева Л.И. Феномен спортивной культуры в аспекте методологического анализа // Теория и практика физической культуры. 2009. № 3. С. 10–13.
5. Мануйленко Э.В. Индивидуальные программы по формированию у студентов здорового стиля жизни // Теория и практика физической культуры. 2009. № 2. С. 44–46.
6. Казначеев С.В., Пузынин В.А. Физическая культура: курс лекций. Новосибирск: Изд-во СибАГС, 2008. 147 с.

В.В. БАРАНОВ, профессор
И.Д. БЕЛОНОВСКАЯ, профессор
Ю.Н. НИКУЛИНА, начальник
отдела
**Оренбургский государственный
университет**

Конкурентный ресурс студента в условиях регионального университета

В статье исследуется феномен конкурентного ресурса выпускника вуза, представляются педагогические и социологические аспекты его формирования в условиях регионального университетского комплекса. На основе факторного анализа изучены мнения различных стейкхолдеров о значимых конкурентных преимуществах на рынке труда региона. В качестве педагогического средства формирования конкурентного ресурса студента разработана программа, ядро которой составили тренинги трудоустройства, вариативные спортивно-контекстные игры, корпоративные группы здоровья, спецкурс в системе повышения квалификации преподавателей вуза, кураторов, дисциплины по выбору магистров педагогики.

Ключевые слова: университетский комплекс, ресурсы регионального университета, условия становления конкурентоспособного специалиста, конкурентный ресурс выпускника, формирование конкурентного ресурса студента, факторный анализ, стейкхолдер-анализ, факторы конкурентного саморазвития

Развитие рыночной экономики внесло в отечественное профессиональное образование кардинальные изменения, которые относятся не только к его содержанию, формам и средствам, но и к ожидаемым результатам, что нашло свое выражение в принятии компетентностной модели обучения. При этом, как бы ни развивалась ситуация на рынке образования и труда, ее атрибутом является конкуренция, поэтому модель конкурентоспособной личности оказывается самой эффективной из всех существующих. Между тем общество, пропагандируя эту модель, продолжает задаваться вопросами: всегда ли успех достигается на основе высоконравственного выбора? Способно ли будущее поколение позитивных лидеров к непрерывному развитию своей конкурентоспособности? И вновь образование вынуждено корректировать свои ориентиры, обращаясь к теме «формирования человека активного, действенного, способного к самообразованию, более глубокому самоопределению с выраженной потребностью в самоактуализации и самореализации креативных способностей – не только познавательных, но и ком-

муникативных, и организационных, человека, способного к оптимальному самоосуществлению» [1]. В этой связи Российская академия образования формулирует стратегию подготовки человека, обладающего необходимым потенциалом знаний, технологий и твердых нравственных установок, человека, которому нравятся перемены, который готов смело встретить совершенно непредвиденные ситуации [Там же].

Выпускник вуза в условиях экономики XXI в. должен быть готов к меняющимся условиям профессиональной деятельности, к динамике борьбы с конкурентами, к сложным перипетиям профессиональной карьеры и личностного роста. Поэтому от современного вуза требуется обеспечить студенту в образовательном процессе стартовые условия для развития его конкурентоспособности на протяжении всей жизни. Эта позиция определяется его социальной ответственностью перед выпускниками, работодателями и обществом и особенно актуальна для региональных вузов. Помимо функции оказания образовательных услуг, для региональных университетов (как в России, так и за рубежом) нарастает зна-

чимость социальной миссии, в результате они становятся аккумуляторами потенциала в условиях малоинновационной среды [2]. В случае успеха в выполнении такой роли возникают новые привлекательные и ресурсоемкие сегменты регионального рынка; при этом они также характеризуются интенсификацией конкурентных отношений, но между работниками новых и более высоких квалификаций [3].

Итак, конкурентоспособность выпускника вуза (в современном и широком толковании) представляет собой актуальный и перспективный результат образования, характеризуется не только сегодняшней востребованностью и трудоустройством выпускника, но и его мобильностью на рынке труда, успешностью профессиональной карьеры в долгосрочной перспективе и выбором позитивной стратегии достижения успеха. Ориентиром вуза в подготовке выпускника, востребованного на рынке труда, является поэтому парадигма конкуренции, которая определяет две характерные стратегии продвижения личности: *уничтожение конкурента* с захватом его позиций или *превосходство* над конкурентом с выходом на новые, более перспективные позиции.

Социологические исследования стратегий конкуренции молодежи на рынках труда начала XXI в. [4] демонстрируют феномен накопления ресурсов конкурентоспособности, осваиваемый с разных сторон экономической и педагогической наукой. В педагогическом аспекте речь идет об определении условий, при которых в вузе происходит *аккумуляции внешних и внутренних источников* долговременной, устойчивой, стабильной и непрерывно развиваемой конкурентоспособности личности. В экономике такое накопление фиксируется понятием «конкурентный ресурс», которое, с нашей точки зрения, вполне применимо и к личностным процессам в среде учащейся молодежи. В этом плане конкурентный ресурс личности представляет собой интеграцию ее личностных ресурсов (интеллектуального, человеческого и социального

капитала), природных дарований, приобретенных знаний и умений, личной предприимчивости и активной жизненной позиции. Конкурентный ресурс обеспечивает достижение устойчивого конкурентного положения путем осуществления адекватной стратегии продвижения личности на рынке труда как реализации сознательно сконструированной модели социально-экономической активности.

Исследования поведенческих стратегий молодежи (Н.А. Шапошников) показывают, что конкурентные ресурсы молодежи формируются на основе противоречия между объективными условиями, создаваемыми общим социальным и образовательным контекстами, с одной стороны, и факторами внутренней природы личности (природные задатки, способности, знания, навыки) – с другой. Таким образом, феномен конкурентного ресурса личности носит интегративный характер, поскольку в процессе его формирования задействованы как ресурсы системы образования, так и собственные ресурсы личности.

До настоящего времени этот личностный феномен в педагогике специально не изучался, в то же время научная проблема конкурентоспособности как таковая изучена достаточно глубоко и в различных аспектах. Уже ставшие классическими исследования В.И. Андреева, В.С. Безруковой, А.А. Дергача, В.М. Жураковского, Е.И. Исаева, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.В. Кузьминой, А.М. Новикова в настоящее время расширены и дополнены работами Л.А. Бодьян, А.В. Гришина, Т.А. Даниловой, С.В. Зверева, Л.В. Курзаевой, Д.А. Мустафиной, Т.А. Сливиной, Л.А. Шепталиной, Ж.А. Шуткиной, С.А. Хазовой, А.И. Щербакова.

Исследования, проведенные в *Оренбургском государственном университете*, говорят о том, что условия университетского комплекса вносят существенные изменения и в формы, и в содержание подготовки студента к конкурентному поведению на рынке труда. Началом комплекс-

ных исследований становления конкурентоспособного специалиста можно считать проект «Студент-2000. Региональный портрет», выполненный на базе ОГУ, Орского гуманитарно-технологического института (филиала ОГУ), Академии информационных технологий (С.-Петербург) и Ассоциации студентов и преподавателей по обмену научно-технической информацией. Серьезный педагогический анализ аксиологического потенциала студенчества по материалам данного проекта был проведен А.В. Кирьяковой [5] и Г.А. Мелекесовым [6].

С 2000 по 2011 гг. в университете была развернута Федеральная экспериментальная площадка Минобрнауки «Разработка модели единого образовательного пространства Оренбургской области» (авторы В.П. Ковалевский, А.И. Кирьякова, И.Д. Белоновская). Результатами реализации этого проекта стали: методология развития интегративной образовательной среды университета [7], концепция влияния ресурсов регионального университета на компетентностное становление специалиста [8], концепция аккумуляции в среде университетского комплекса ресурсов самообразования [9]. Изучение аксиосферы университетской среды ОГУ стало основанием для выделения типов молодежной субкультуры [10].

В данной статье мы кратко представим новые исследования, демонстрирующие реалии и перспективы университетского образования в аспекте формирования конкурентного ресурса студента.

С 2006 г. по настоящее время в университете и его филиалах проводится комплекс социологических и маркетинговых исследований потребителей образовательных услуг. Среди них отметим ряд «внутренних» исследований: «Твой выбор, абитуриент» – исследование абитуриентов и процесса поступления в вуз (уровень подготовки абитуриентов; факторы, определившие выбор вуза и направления подготовки (специальности) для поступления; эффективность организации приемной кампании и технологий продвижения вуза и образова-

тельных программ во внешней среде; причины ухода абитуриентов в другие вузы; ожидания от обучения и требования к качеству образования); «Первокурсник ОГУ», «Третьекурсник ОГУ» – изучение студентов (вопросы профессионального самоопределения; удовлетворенность обучением и факторы, оказывающие на нее влияние; ожидания от обучения; оценка качества преподавания и удовлетворенность качеством организации учебного процесса, уровнем оснащенности и состоянием материально-технической базы и т.д.); «Выпускник ОГУ», «Мониторинг трудоустройства и карьерного продвижения выпускников» – изучение положения выпускников и молодых специалистов на рынке труда (удовлетворенность качеством полученного образования; оценка перспектив трудоустройства, уровня профессиональной подготовленности; мониторинг дальнейшего карьерного развития выпускников; выявление трудностей, возникающих при трудоустройстве, и т.д.).

К так называемым «внешним» можно отнести исследование «Кадровые предпочтения работодателей и их требования к уровню подготовки молодых специалистов»: определение кадровых потребностей предприятий и способов их удовлетворения; выявление общих и специальных требований работодателей к молодым специалистам при приеме на работу; оценка уровня профессиональной подготовки молодых специалистов предприятиями-работодателями; анализ направлений сотрудничества вузов и предприятий-работодателей; анализ рынка труда Оренбургской области; анализ рынка образовательных услуг Оренбургской области.

Учитывая многочисленность субъектов, участвующих в процессах формирования конкурентного ресурса студента, мы обратились к возможностям стейкхолдер-анализа [11]. Прежде всего были определены группы характерных стейкхолдеров, чьи интересы и требования влияют на функционирование и развитие университета. Таким

образом, объектом комплексного мониторинга стала целевая аудитория потребителей образовательных услуг (абитуриенты, студенты, выпускники, молодые специалисты) и субъекты рынка труда (предприятия-работодатели), предметом – совокупность интересов, запросов и ожиданий потребителей образовательных услуг и субъектов рынка труда в области профессиональной подготовки, трудоустройства и карьерного продвижения молодых специалистов.

В процессе реализации комплексного мониторинга используются современные информационные технологии. Сотрудниками университета на основе базы данных информационно-аналитической системы ОГУ разработаны программные системы «Анкетирование выпускников школ, гимназий», «Выпускник ОГУ», «Менеджер трудоустройства», «Кадровые предпочтения работодателей и требования к уровню подготовки молодых специалистов», которые позволяют автоматизировать функции мониторинга и создавать интегрированную информацию. Программные системы зарегистрированы в университетском фонде алгоритмов и программ, а также имеют свидетельства о регистрации в Центре информационных технологий и систем органов исполнительной власти (ЦИТИС, г. Москва).

Методология проведения исследований основана на использовании системного анализа, комплексного подхода, программно-целевого планирования, а также на применении методов, адекватных решаемым в процессе исследования задачам (методы анкетирования, телефонного опроса, Интернет-опроса). Для обработки и анализа собранной информации используются методы группировки и сравнения, экономико-статистический, методы прогнозирования и экстраполяции, а также анализ внешней среды организации, метод циклических исследований в целях накопления информации.

В исследовании «Выпускник ОГУ – 2011» приняли участие 2065 чел. – 98,3% от общего числа выпускников очной формы обучения. Исследование «Мониторинг

трудоустройства и карьерного продвижения выпускников ОГУ» проводится методом телефонного опроса выпускников вуза спустя полгода после получения ими дипломов. В 2012 г. в нем приняли участие 327 человек (15% от выпуска очной формы обучения). Исследования определили результативность мероприятий, способствующих формированию конкурентного ресурса студента. На основании полученных результатов был разработан и реализован комплекс мер по повышению уровня конкурентоспособности выпускников и совершенствованию процесса содействия их трудоустройству, а также по развитию партнерских отношений с предприятиями-работодателями. Одной из продуктивных форм такой работы стали семинары-тренинги по обучению технологиям поиска работы на современном рынке труда для студентов старших курсов, в том числе с привлечением представителей предприятий [12].

С 2010 г. в ОГУ и его филиалах проводились педагогические исследования факторов саморазвития студентов как ключевого механизма формирования конкурентного ресурса личности [13]. В них участвовал 1341 студент 1–3-х курсов головного вуза и филиалов. Логика исследования предполагала предварительное изучение различных опросников и анкет по теме, выявление инвариантной части содержания этого инструментария, дополнение анкеты позициями, имеющими существенное влияние на процесс саморазвития. Мы опирались также на идеи ресурсного подхода в образовании (А.М. Кондаков), педагогической прогностики (Б.С. Гершунский). Таким образом предполагалось получить избыточную модель анкеты «Ресурсы, дефициты и факторы конкурентного саморазвития», которая включала 89 позиций-параметров, условно объединенных во внутренние и внешние факторы саморазвития. К внутренним факторам отнесены: способности, качества характера, физические данные, образование, жизненный опыт, важные жизненные принципы, жизненные пер-

спективы. К внешним факторам – наличие помощи со стороны преподавателей и куратора группы, программы обучения, занятий физической культурой, эффективность научно-исследовательской работы, наличие соответствующей учебно-научной, информационно-технологической и спортивной базы университета, занятия физической культурой, организация внутриуниверситетской среды. Полученный массив ответов анкет был обработан автоматизированным способом. Для определения статистических характеристик и обусловленностей параметров исследования была построена общая матрица исследования, включающая все позиции анкеты. Согласно результатам корреляционного анализа последние имеют между собой *слабую линейную связь*. Для выявления более глубоких взаимосвязей и определения групповых обусловленностей на матрице исследования был проведен факторный анализ и минимизировано количество пунктов в анкете. В представленном исследовании было выделено 37 базовых параметров и определены соответствующие регрессионные уравнения для оставшихся параметров, что позволило на 60% сократить трудоемкость анкетирования, соответственно повысив ее оперативность. Факторный анализ проявил специфику наших респондентов – студентов 1–3-х курсов университетского комплекса, для которых жизнеутверждающая уверенность выступает принципом саморазвития, значимы спортивная, научная и учебная базы университета как среда саморазвития, а немаловажную роль в определении жизненных перспектив играет куратор.

Отмечено совпадение полученных результатов с результатами многочисленных социологических и педагогических исследований ценностных и жизненных ориентаций современной молодежи, для которой материальное благополучие является одним из важных признаков успеха, а профессиональное образование призвано не только сформировать компетентность, но и представить мир во всем его многообра-

зии. Для студентов крайне важен опыт самостоятельности, самореализации, самооценки, успешных действий.

Результаты анкетирования показали, что ключевыми механизмами процесса саморазвития студентов в условиях университетского комплекса выступают самопринятие и самооценка, основанные на самоутверждении. Именно эти позиции являются базовыми среди таких известных механизмов и проявлений саморазвития, как самопрогнозирование, самоусовершенствование и самоактуализация в ситуации ответственности, соревновательности, успеха. К внутренним факторам саморазвития студенты относят разнообразие и успешность опыта самостоятельной реализации своих планов, как и опыт самостоятельного обучения и самостоятельного труда, которые имеют решающее значение в формировании жизненной позиции студента. Важнейшим внутренним фактором саморазвития студенты считают здоровье ума и тела. В этой связи их интересует состояние и развитие в вузе спортивной работы, физической культуры, а также кураторства как институциональной формы педагогического сопровождения (особенно для 1–3-х курсов обучения). Очевидно, что и развитие тьюторства в вузах также станет значимым позитивным фактором.

Среди внешних факторов, позитивно влияющих на саморазвитие и относящихся к компонентам конкурентного ресурса вуза, по мнению студентов, наибольшее значение имеют учебная, научная и спортивная составляющие университетской среды. Для них важны занятия физической культурой и спортом, наличие развитой спортивной базы университета, возможность участия в научно-исследовательской работе, развитость информационно-технологической, учебной и научной базы университета, взаимодействие с преподавателями вуза и кураторство.

На основании представленного исследования в университетском комплексе на базе Оренбургского государственного универси-

тета была апробирована авторская программа «Спорт и профессия». Характерно, что особенно тесное взаимодействие между студентами и преподавателями отмечено в филиалах вуза, причем оно относится как к спортивным состязаниям, так и к общению в контексте будущей профессии. Соревновательная спортивная деятельность, занятия физической культурой и совместная профессионально-ориентированная деятельность по направлению профессиональной подготовки, по мнению студентов, создают атмосферу корпоративного успеха. В целях подготовки преподавателей к взаимодействию со студентами в процессе формирования их конкурентного ресурса были разработаны спецкурсы для системы повышения квалификации преподавателей вуза, кураторов групп и магистров педагогики. Можно констатировать, что для головного вуза, филиалов и колледжей университетского комплекса апробация курсов прошла успешно. Содержание дисциплин предполагало ознакомление преподавателей с базовыми принципами здоровьесберегающих технологий, с основами разработки успешных личностно-профессиональных стратегий саморазвития, освоение методик командных работ и креативных групп. По результатам реализованных проектов проведены выборочные повторные анкетирования, установлен факт интенсификации развития конкурентных качеств у студентов, участвовавших в спортивно-контекстных играх и корпоративных группах.

Литература

1. *Фельдштейн Д.И.* Время, когда образование становится в центр общественного интереса. Доклад на Итоговом годовом собрании Российской академии образования. 18 декабря 2012 года. URL: http://www.prosv.ru/info.aspx?ob_no=36681
2. *Бараблина С.В., Мехришвили А.А.* Социальная ответственность: роль высших учебных заведений // *Вестник международных организаций.* 2012. № 1. С. 203-218; *Сандерсон А., Бенневорт П.* Участие университетов в региональном развитии: создание потенциала в условиях малоинновационной среды // *Вестник международных организаций.* 2012. № 1. С. 172-188; *Дрантусова Н.В., Князев Е.А.* Институциональный ландшафт высшего образования в России: ключевые векторы развития // *Вестник международных организаций.* 2013. № 1. С. 264-273.
3. *Михайлова Е.И.* Университет – интеллектуальная платформа инновационного развития северо-востока России // *Вестник международных организаций.* 2013. № 1. С. 80-86.
4. *Обчинникова М.Н.* Стратегии самоопределения личности в условиях конкурентного рынка труда // *Известия Уральского государственного университета.* 2007. № 51. С. 18-22; *Шапошников Н.А.* Социальная конкуренция в жизненных стратегиях молодежи: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. Ростов-н/Д, 2008. 21 с.
5. *Кирьякова А.В. и др.* Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике. М.: Дом педагогики, 2008. 578 с.
6. *Мелекесов Г.А.* Резервы повышения эффективности образовательного процесса в гуманитарном вузе. ИПК ОГУ, 2002. 35 с.
7. *Ковалевский В.П.* Теоретические и методологические основы формирования регионального университетского комплекса. М.: Экономика, 2004. 307 с.
8. *Баранов В.В., Белоновская И.Д.* Фрактальные модели региональных университетских комплексов // *Высшее образование в России.* 2013. № 3. С. 83-88.
9. *Миняева Н.М.* Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента: теория и практика. Оренбург: Никос, 2011. 315 с.
10. *Мосиенко А.В.* Ценностное самоопределение студентов в пространстве университетской субкультуры. Оренбург: Университет, 2012. 347 с.
11. *Саввинов В.М., Стрекаловский В.Н.* Учет интересов стейкхолдеров в управлении развитием образования // *Вестник международных организаций.* 2013. № 1. С. 87-99.
12. *Проскурин А.Д., Карпова Г.В., Никулина Ю.Н.* Социальное партнерство университета и предприятий региона // *Высшее образование в России.* 2012. № 7. С. 78-83.
13. *Баранов В.В., Белоновская И.Д., Чепасов В.И.* Факторный анализ как инструментальный педагогического знания о саморазвитии студента университетского комплекса // *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2012. № 2 (138). С. 21-27.

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО

От редакции

Мы продолжаем публикацию материалов круглого стола «Грамотность решает все? Проблемы подготовки кадров XXI века», начатую в № 7. В этом номере мы предлагаем вниманию читателя размышления, основанные на осмыслении международного и отечественного опыта преподавания академического письма и путей его реализации в России.

**Е.В. БАКИН, руководитель
центра академического письма
НИУ «Высшая школа экономики»**

Центр академического письма: опыт создания

Данный текст – обобщение почти двухлетнего опыта работы центра академического письма (Academic Writing Center) НИУ ВШЭ. В статье разбираются стратегические направления деятельности центра, приведена статистика, а также освещена механика ежедневной работы (системы мониторинга, организации мероприятий, кадровый вопрос и т.п.). В конце статьи рассматриваются пути развития и распространения опыта центра.

Ключевые слова: академическое письмо, академическая грамотность, академические навыки

В 2012 г. 295 научных публикаций сотрудников НИУ «Высшая школа экономики» попали в списки Web of Science и Scopus. Учитывая, что в 2011 г. таких статей было 192, а в 2010 – лишь 88 [1], можно с уверенностью говорить о значительном росте известности университета за рубежом за последние два года. По сути, попадание научного текста в такой список говорит о высоком академическом уровне статьи, что, в свою очередь, свидетельствует о качестве как самого исследования, так и представления результатов. Чаще всего речь идет о публикациях в реферируемых научных журналах на английском языке.

Как и в любом другом занятии, в исследовательской деятельности есть люди, которые успешно доводят дело до конца, т.е. до публикации, и есть те, кто лишь мечтает написать статью. Кроме того, существуют исследователи, которым есть что сказать и они знают иностранный язык, однако в силу небольшого опыта или неуверенности в своих силах не могут решиться начать писать статьи на английском. Именно для

такой аудитории в сентябре 2011 г. в НИУ ВШЭ был создан центр академического письма – Academic Writing Center (AWC) [2].

Целевая аудитория. Главная задача центра – помочь коллегам из «Вышки» опубликовать статью на английском языке. При этом приоритет отдается научным сотрудникам и преподавателям университета. Мы не занимаемся со студентами, однако если учащийся магистратуры или бакалавриата вовлечен в научную деятельность одной из лабораторий НИУ ВШЭ, мы разрешаем ему посещать наши занятия.

Направления деятельности. Открывая центр, мы провели небольшой опрос по имеющимся у нас базам данных молодых и активных преподавателей ВШЭ с целью выявления круга востребованных ими академических компетенций. В вопросе приняли участие примерно 80 человек, большинство из которых (по самооценке) уже неплохо владело английским, но нуждались в помощи при переходе с российских академических требований на международные.

Коллеги проявили интерес к академическому письму и развитию навыков речи. Неудивительно, что мало кто отметил чтение как проблемную компетенцию, поскольку практикующие исследователи постоянно работают с академической литературой на языке. Примечательно, что несколько человек, уже обладавших на момент опроса несколькими публикациями, указали на необходимость финальной вычитки готового текста.

За первый семестр работы, во время которого мы, по сути, апробировали формы обучения, центр организовал 13 семинаров. С самого начала мы условно делим занятия на два вида: лингвистические и экспертные. Первые учат языку, вторые – тому, как надо публиковать работу. Занятия по английскому – естественно, нацеленные на развитие академических навыков, в первую очередь, письма – мы проводим в нескольких кампусах в Москве. В рамках второго направления мы приглашаем экспертов (иностранцев или россиян с соответствующим опытом), чтобы они поделились своим мнением по вопросам публикации в реферируемых журналах. Обычно лекции мы снимаем на видео и выкладываем их в открытый доступ на сайте [3].

Поскольку разовые семинары центра оказались востребованными, мы провели ряд краткосрочных курсов: «Академическое письмо и академические компетенции» (12 недель), «Академическая лексика» (6 недель), «Техника презентации» (6 недель) и «Логическая грамматика» (6 недель). Курсы вводились постепенно. Не были оставлены без внимания и филиалы НИУ ВШЭ в Перми, Нижнем Новгороде и Санкт-Петербурге, где мы провели курсы выходного дня по академическому письму и технике презентации.

Главной задачей является развитие у слушателей навыков, необходимых для академической работы. В ходе занятий они пишут аннотации к своим уже написанным статьям (abstracts), а также заявки на кон-

ференции, которые затем успешно посылают в зарубежные университеты. Таким образом, приоритет отдается таким академическим компетенциям, как письмо, лексика и навыки научной речи, в то время как навыки чтения, как и ожидалось, продолжают развиваться в ходе самостоятельной работы.

Помимо языковых курсов и разовых сессий с экспертами, мы предлагаем сервис пруфридинга (вычитки) [4]. Любой сотрудник «Вышки», закончивший статью на английском, может записаться на встречу с носителем языка. В ходе сессии, которая длится 60 минут, эксперт-преподаватель комментирует ошибки и задает уточняющие вопросы. Сервис носит образовательный характер, поскольку мы верим в то, что можно и нужно научиться работать со своими ошибками. Кроме того, общение с экспертами-иностранцами, как правило, носит мотивирующий, стимулирующий характер. За полтора года сервисом очного пруфридинга воспользовались более 100 человек (состоялось 140 сессий, при этом некоторые коллеги приходили несколько раз). С апреля 2013 г. мы проводим апробацию дистанционного пруфридинга, то есть принимаем работы на заочную вычитку, хотя о результатах этого направления деятельности говорить пока рано.

Поскольку сотрудники НИУ ВШЭ довольно часто выступают на международных конференциях, с апреля 2013 г. мы ввели новое направление, которое по аналогии с пруфридингом можно назвать «пруф-листинг» (proof-listening, более благозвучного названия пока не нашлось) [5]. Proof-listening – это репетиция доклада. На одно занятие отводится 45 минут, поэтому доклад можно повторить несколько раз; носитель языка исправляет ошибки и комментирует выступление. Заявки мы принимаем лишь от тех сотрудников, которые гарантированно будут выступать с речью, т.е. получили подтверждение от принимающей стороны.

Кроме того, центр организовал несколько мероприятий для преподавателей английского языка в Москве: два двухдневных курса и день семинаров. Мы считаем, что воспитание кадров, в том числе преподавателей английского языка, также является важным направлением нашей деятельности.

Таким образом, центр стремится оказывать всемерную поддержку комплексному развитию академической грамотности преподавателей и сотрудников НИУ ВШЭ, гибко реагируя на возникающие потребности и предлагая новые формы и методы работы.

АВС – это прежде всего ресурсный центр. Поскольку мы не можем заниматься с каждым потенциальным автором отдельно, мы предлагаем всем желающим осваивать академическое письмо самостоятельно. Для этого у нас на сайте существует подборка ссылок на различные ресурсы: видеоматериалы, мини-учебник о том, как писать статьи, грамматические справочники и т.п. Важно отметить, что материалы на сайте открыты для всех, а не только для сотрудников ВШЭ.

Стоит отдельно сказать о серии подкастов, которые мы записали в центре в 2012 г. и выложили в открытый доступ (в т.ч. на iTunes) [6]. Подкаст – это короткий аудио-файл, доступный для скачивания, как правило, в формате MP3. Удобство подкастов заключается в том, что их можно слушать где угодно, вне зависимости от наличия Интернета. Наши подкасты называются Academic Writing Podcasts и представляют собой 10-минутные записи с лексикой, необходимой для академического письма. Слова даются по отдельности, с объяснением, а также в контексте (текст читается дважды, сначала медленно, а затем с нормальной скоростью). Для каждого подкаста есть pdf-файл с транскриптом, который также можно скачать с сайта. В записи принимали участие несколько носителей языка, а всего было записано 25 выпусков (бо-

лее 5 часов звучания), в ходе которых проработано 237 лексических единиц.

Использование новых технологий позволяет, таким образом, охватить значительно больший круг людей и принести пользу не только сотрудникам «Вышки», но и всем желающим развивать те или иные академические компетенции.

Преподавательская «кухня» и статистика. Организационно АВС относится к Управлению академического развития НИУ ВШЭ [7], что означает его независимость от кафедр или факультетов. В центре работают два штатных сотрудника, причем руководитель совмещает административные функции с преподаванием. Часть занятий проводят приглашенные преподаватели. Эксперты-редакторы (пруффридинг, пруфлиснинг) также работают по договору. Информационная поддержка полностью обеспечивается Управлением, в том числе через бюллетень «Окна роста» [8].

О предстоящих мероприятиях мы пишем на сайте в разделе Events («События»). Как правило, мы просим людей зарегистрироваться, используя опросники Google Docs, а за день до семинара напоминаем участникам о занятии по телефону. В центре организована рассылка новостей, подписаться на которую можно непосредственно на сайте. В апреле 2013 г. наши сообщения получали около 270 человек. Учет мероприятий также ведется в Google Docs, где мы аккумулируем статистику (понравилось ли мероприятие участникам, какое занятие стоит провести в следующий раз и т.п.).

Продолжительные курсы (длительностью четыре недели и выше), как правило, анонсируются центром повышения квалификации «Вышки» [9] с последующим конкурсным отбором участников. Обычно требуемый уровень языковой подготовки студентов для таких курсов – от уверенно-среднего до высокого (B2 и выше по CEFR). Нередко заявителей просят выполнить квалификационное задание (например, напи-

сать мотивационное письмо на английском). Такие курсы считаются повышением квалификации, и за участие в них выдается электронный сертификат. Занятия по языку, лекции, пруфридинг и другие услуги, в отличие от ресурсов на сайте, доступны пока только для сотрудников университета, причем занятия для них проводятся бесплатно.

О работе АВС за четыре семестра, прошедшие со времени его основания, можно судить по данным, приведенным в *табл. 1*.

ку (социология, психология, экономика и т.п.) и развивать академические навыки для каждой дисциплины отдельно. Еще одним перспективным направлением, на наш взгляд, является создание дистанционных курсов для филиалов, которые пока получают лишь незначительную поддержку. На наш взгляд, современные курсы с использованием смешанного обучения (в т.ч. онлайн-программы) будут широко востребованы.

К сожалению, в настоящее время спе-

Таблица 1

Показатели работы центра (сентябрь 2011 – апрель 2013)

Виды деятельности	Объем	Число
Курс по академическому письму и академическим компетенциям	12 недель, 48 часов	3
Курс по академической лексике	6 недель, 24 часа	2
Курс по технике презентации	6 недель, 24 часа	2
Курс по грамматике	6 недель, 24 часа	1
Краткосрочные курсы по академическому письму и академическим компетенциям в филиалах	16 часов	5
Курсы повышения квалификации для преподавателей английского	16 часов	2
Методические семинары для преподавателей английского	8 часов	1
Разовые лекции (занятия) по различным темам	около 400 посетителей	30
Сессии очного пруфридинга	более 100 сотрудников	140
Сессии пруфлиснинга	6 сотрудников	6

Взгляд в будущее. Мы планируем продолжить вести занятия в сложившемся формате (лекции и курсы разной насыщенности, направленности и регулярности). Скорее всего, сохранится «тюнинг» готовых работ (пруфридинг и пруфлиснинг). Кроме того, мы рассматриваем несколько новых возможных направлений развития. Все больше преподавателей «Вышки» хотят вести занятия на английском языке, и центр может стать хорошей площадкой для поддержания таких инициатив, по крайней мере, на начальном этапе в виде тренингов. Мы также планируем расширить набор курсов, предлагаемых АВС. Сейчас мы проводим занятия по принципу “one size fits all”, т.е. не уделяя внимания требованиям конкретных дисциплин. При росте спроса будет логично группировать учащихся по профессиональному призна-

циалистов по академическому английскому языку явно не хватает: не развита методологическая база, требования международного академического сообщества известны не всем, а у преподавателей мало подобного опыта. В этой ситуации АВС может стать перспективным ресурсным центром для преподавателей-лингвистов, занимающихся академическим английским языком. Речь идет не только о филиалах НИУ ВШЭ, а обо всех высших учебных заведениях России. Более того, мы планируем создавать программы и для студентов магистратуры, которые все активнее участвуют в международной академической жизни. Конечно, путь предстоит долгий, но сегодня можно с уверенностью сказать, что Academic Writing Center уже набрал обороты и останавливаться не собирается.

Литература

1. Статистика ВШЭ. URL: <http://www.hse.ru/figures/45912.html>
2. Academic Writing Center. URL: http://academics.hse.ru/writing_skills
3. Видео. URL: <http://video.hse.ru/>
4. Proofreading. URL: http://academics.hse.ru/writing_skills/proofreading
5. Prooflistening. URL: http://academics.hse.ru/writing_skills/listen
6. Podcasts. URL: <http://academics.hse.ru/podcasts>
7. Управление академического развития ВШЭ. URL: <http://academics.hse.ru/>
8. Бюллетень «Окна Поста». URL: <http://okna.hse.ru/>
9. Центр повышения квалификации ВШЭ. URL: <http://busedu.hse.ru/povkvaldliap>

Т.Д. ВЕНЕДИКТОВА, профессор
МГУ им. М.В. Ломоносова

Уроки письма в транснациональной перспективе: опыт Чикагского университета

Рассматривается программа академического письма (высшего, аспирантского уровня профессионализации) в университете Чикаго (США). Внимания требуют вопросы о «местной», национально-культурной специфике такой программы и о возможности использования этого опыта в российской высшей школе в целях адаптации к требованиям международной научной контактной среды.

Ключевые слова: академическое письмо, практическая риторика, культура критической мысли

Опыт, который я предлагаю обсудить, нетипичен. Университет Чикаго (где я провела осенний семестр 2012/13 уч. года – в рамках исследовательского гранта Программы Фулбрайта, работая над книгой о западноевропейской литературной культуре XIX века) – маленький, частный исследовательский университет, гордящийся уникальностью своей академической субкультуры. Условия учебы и работы в нем, в сравнении с государственными («штатскими») вузами США, не говоря уже о большинстве российских вузов, привилегированные. Однако не только в этом дело, и не только высоким уровнем финансирования обеспечиваются высокие места, занимаемые университетом в ряде мировых рейтингов. Секрет эффективности (а также несомненного обаяния) Чикагского университета как «текстопроизводящего сообщества» волновал меня на протяжении всех четырех месяцев работы в нем.

Вот в чем, мне кажется, соль. Для членов этого сообщества слово «текст» отвечает не на вопрос «что?» (как нормальное существительное), а на вопрос «что делает?» (как, вопреки грамматике, глагол). Поскольку очень всерьез, широко и на всех уровнях, от теории до повседневной учебной практики, здесь воспринята идея перформативности речи, то есть способность речи не только транслировать важное содержание, но и осуществлять действия, отнюдь не менее важные.

То же можно сформулировать иначе. Университет функционирует не как ретранслятор классических знаний, а скорее как театр. Слово «театр» (в греческом истоке однокоренное со словом «теория») обозначает в данном случае не пространство, где одни люди произносят со сцены готовые речи, а другие в зале их почтительно выслушивают, а поле хорошо организованных действий, творческой импровизации, собы-

тий, играемых совместно с другими. Как для хорошего театра первостепенно наличие смысла, страсти и техники, – так и учебный курс определяется не предметной областью, которую покрывает, а наличием зрелой (или зреющей) концепции, познавательной страсти и адекватной педагогической техники. В отсутствие драмы, интереса, напряжения курс считается нежизнеспособным, может быть, даже и ненужным.

Напряжение, неотделимое от усилия порождения мысли, в чикагском микроклимате продуцируется настойчиво и повседневно. Молодежь оно приветствуется как вызов и стимул; профессионалы постарше высказываются по-разному, ведь далеко не всякий человек готов длительно функционировать в режиме добровольно-принудительного интенсива.

За счет чего возникает этот интенсив? Прежде всего за счет высокой оборачиваемости текстовых практик – чтения, письма, слушания, интерпретации, обсуждения. Ключевой среди них выступает письмо¹. Но замечательно даже не само по себе это обстоятельство (не исключительное для американского высшего образования), а его органическая вписанность в целостный ансамбль университетской жизни.

В качестве примера можно привести курс «Введение в интерпретацию», открытый для магистрантов, специализирующихся по гуманитарным и социальным наукам. С таким же успехом его можно было бы назвать «Введением в современную мысль»: в числе персонажей фигурируют Фрейд и Лакан, Ницше и Фуко, Маркс, Грамши, Альтюссер, а с ними ряд активно пишущих социальных философов вроде Майкла Хардта. Дело, впрочем, не в персонажах, а в подходе к ним, в характере внимания к их текстам: ни на минуту не выпускается из поля

внимания содержательная форма, дискурсивная природа становления мысли. По ходу лекции профессор может обратиться к аудитории с такими, например, словами: «А теперь посмотрим на развитие этого аргумента у Ницше, откройте такую-то страницу». И полторы сотни человек шелестят страницами ридеров и пейпербеков, найдя нужный пассаж. Навык «пристального чтения», которым гордятся литературоведы, широко применяется и к научным текстам. Будущим профессиональным социологам и политологам прививается умение обнаруживать в тексте субъектную позицию, ее пресуппозиции, наличие внутренней противоречивости, характеристики имплицитного адресата и так далее. Считается, что эти навыки риторического анализа они должны применять и в рефлексии над собственными текстами («Обратите внимание на то, как Фуко применяет здесь приемы аргументации, – вы тоже примените их в своих работах...»), оттачивая их эффективность как социального действия.

Проблематика лекций развивается в семинарах: к очередному занятию каждый из будущих магистров должен, во-первых, выполнить разбор небольшого пассажа из обсуждаемого текста (это задание упражняет наблюдательность, аналитичность, цепкость взгляда; общие фразы «по поводу» не спасут и не будут приняты) и, во-вторых, сформулировать *хороший* вопрос. «Хороший» – значит, не исчерпываемый однозначным ответом, заключающий в себе возможность нетривиального продолжения, дальнейшей проблематизации. Поскольку все читают работы всех, семинарская работа направляется на кропотливое вышелушивание индивидуально порожденных мыслей (часто – еще полу-мыслей), их уточнение, тестирование и коллектив-

¹ По каждому из трех-четырех осваиваемых за «четверть» (11 недель) курсов студенты пишут не менее страницы аналитического текста в неделю, – это не считая более объемных работ, как правило, двух за «четверть» по каждому же курсу. Эти опусы еженедельно публикуются с использованием специально разработанного электронного ресурса, читаются и обсуждаются в семинарском режиме.

ное приведение – под тактичным руководством преподавателя – к некоторой предварительной системе.

Отдельно и независимо от этих «рутинных» уроков письма, которые начинаются с первого курса и не прекращаются до первых лет аспирантуры, есть еще особая программа, адресованная старшим студентам и аспирантам. Уже из этого видно, что речь идет отнюдь не об элементарных навыках, преподаваемых в порядке компенсации того, чему недоучили в школе. За исходное принимается тот уровень, когда начинающий исследователь уже знает о своем предмете больше, чем его потенциальные читатели, т.е. *ему/ей есть что сказать*, и возникает проблема, *как сказать лучше*. Но – что значит лучше? Есть ли на то правила? Выясняется, что – есть. Их задает, с одной стороны, канон конкретной дисциплины, а с другой, – и это как раз важно! – живая природа того, что здесь называют «риторическим воображением».

Вот что примерно внушают студентам на этом этапе: вы перестаете писать для учителя, всегда готового досказать недосказанное или достроить, расшифровать бессвязное; вы ориентируетесь отныне на реальную аудиторию, разнообразно требовательную и судящую об авторе исключительно по тексту, а не наоборот, как бывает часто на стадии ученичества. Вы действуете отныне в пространстве выбора, который делаете сами, – по времени, месту и обстоятельствам, – и чем сознательнее вы его осуществляете, чем шире ваш репертуар, тем лучше для вас, для дела и для профессии. Потому что нет ничего соблазнительнее, но и коварнее, чем автоматизмы, которые нарабатывает для себя любая научная дисциплина или сложившееся поле знания. Ими крепится прочная профессиональная идентичность, но и зашоренность мысли, увы, тоже.

Из числа риторических навыков, которые считаются в «чикагской» академичес-

кой культуре ключевыми, стоит выделить три.

Навык грамотного участия в профессиональном разговоре. Разумеется, разговор разговору рознь. Где-то культивируется приведение к согласию, где-то – искусная полемика, а в разговорах «по-чикагски» выше всего ценится режим «творческого выведения» – умение подхватить, развить чужую мысль. Природу этой модели косвенным образом раскрывает эпизод, рассказанный антропологом Грегори Бейтсоном в книге «Steps to an Ecology of Mind» (1972), переизданной издательством Чикагского университета в 2000 г. После первого занятия в курсе, где Бейтсон трактовал культурные различия между Европой и Америкой, в опустевшей уже аудитории к нему подошел студент и, поколебавшись, попросил разрешения задать вопрос. Вопрос прозвучал так: «Вы действительно хотите, чтобы мы выучили то, что вы нам рассказываете?..» (Do you want us to learn what you are telling us?) Преподаватель помедлил с ответом, и студент поторопился свой вопрос развить: «... или все это только примеры, иллюстрации к чему-то совсем другому?» – «Вот это точно» (Yes, indeed), – согласился профессор.

О каких *примерах*, об иллюстрациях *чего* говорили эти двое? Студент догадался, а профессор подтвердил нечто исключительно важное: именно то, что полноценный «обучающий разговор» предполагает не столько трансляцию информации, сколько продуктивное иносказание. Происходит такой разговор не по поводу готовой, подлежащей истине, подлежащей прямой передаче и заучиванию, а по поводу многообразия возможных позиций и перспектив. Мысль выносится в пространство обмена для того, *чтобы служить инструментом дальнейшего развития мыслей*. Из этой посылки, кстати, следует высокая терпимость к неопределенности, характеризующая «высококачественный» семинар, даже и студенческий, но более всего – аспирант-

ский. Нежелание профессора давать «правильные» авторитетные ответы на поставленные вопросы в России, возможно, показалось бы уклонением от прямой педагогической обязанности, в Америке, наоборот, прочитывается как исполнение педагогической обязанности: знак уважения к становлению чужой мысли.

Навык убедительного предъявления индивидуальной заявки. Слово *claim* (от *clamare* – звать, звать) звучит часто: *What is your claim? Where is the claim?* – и перевести это настойчивое вопрошание на русский труднее, чем кажется на первый взгляд. «Claim» – не то же самое, что «тезис». Хорошая заявка не может формулировать самоочевидное: в ней обязательно должно быть что-то спорное. Кроме того, она должна иметь шанс быть замеченной, привлечь чей-то интерес. Автор заявки несет тройную ответственность: он должен найти ей четкую и ясную формулировку; должен обосновать ее важность и весомость как проблемы; обязательно должен предусмотреть возражения и альтернативные позиции.

Третий важный и, может быть, наиболее требовательный навык – *тактичной дестабилизации дисциплинарного поля*. Заполнение обнаруженной в нем лакуны считается задачей достойной, но минимальной. Желаемый максимум, к которому должен стремиться каждый молодой ученый, – преобразование сложившегося познавательного ландшафта, хотя бы в какой-то его части (но чем шире, тем, разумеется, больше чести). Акт дестабилизации осуществляется в начале аналитического текста, будь то доклад, или статья, или книга, и оправдывается дальнейшим развертыванием аргументации. Ударной ролью начала определяется, таким

образом, успех или неуспех письменной работы.

Жизнь трудоголиков UChicago, равно преподавателей и студентов, нелегка, но интересна. А посыл, транслируемый университетской системой в целом ее воспитанникам, довольно прозрачен и читается так: вы – завтрашняя национальная и мировая элита, потому «обязаны соответствовать». В числе обязанностей на одном из первых мест – риторическая грамотность. Важность ее обосновывается тем, что власть и свобода – дискурсивные практики, участие в которых, тем паче владение которыми, требуют отточенного и осмысленного мастерства. Другая важная обязанность – внимание к импульсам нового, способность и готовность к опережающей адаптации. Мне запомнился риторический вопрос, сформулированный докладчиком в одном из бесчисленных аспирантско-преподавательских семинаров: в чем состоит центральный вопрос гуманитарной науки? – спросил он. И уверенно за себя и других ответил: это вопрос о способности человека к перемене (*It's the question of human change*), о потенциале обновления, присутствием культуры. Я думаю, что в России в сходном контексте ученый-гуманитарий сделал бы акцент на сохранении культурных ценностей. Разумеется, одно невозможно без другого; беда в том, что гармонично объединить эти два вида озабоченности трудно, и удается это крайне редко.

Культ критического инструментализма, сотрудническая «ансамблевость», гибкость и «вперед-смотрение» интеллектуальной среды – предмет гордости одного из лучших университетов США. Этот опыт, как и любой успешный опыт, заслуживает пристального, бережного и критического изучения.

И.Б. КОРОТКИНА, доцент
Московская высшая школа
социальных и экономических наук

От лингвистического центра к центру академического письма

Автор рассматривает трансформацию опыта в развитии академической грамотности студентов, накопленного межфакультетской кафедрой английского языка Московской высшей школы социальных и экономических наук, от создания инновационной академической среды до изучения проблем академического письма. Анализируются возможности использования западной модели академического письма в России. Предлагается концепция создания центров академического письма при российских университетах.

Ключевые слова: академическое письмо, академическая грамотность, метаязыковые компетенции, центр академического письма

В качестве одного из участников круглого стола по академической грамотности я представляю на суд читателей опыт еще одного университета – не государственного, но и не коммерческого – Московской высшей школы социальных и экономических наук (МВШСЭН) [1] – и попытаюсь оценить перспективы развития академического письма в России в особое направление деятельности университетов.

«Шанинка», как ее называют наши выпускники и коллеги из других вузов, – это Российско-Британский университет, основанный профессором Манчестерского университета Теодором Шаниным в 1995 г. Школа изначально задумывалась как постдипломный университет для специалистов социально-политических дисциплин из регионов России и только начавшего в то время формироваться постсоветского пространства. Ключевой идеей создания такого университета было внедрение на территории России принципиально нового для нее типа образования, вобравшего в себя лучшие традиции западного. Выпускники «Шанинки» должны были нести в себе дух нового образования и активно влиять на преобразование в общественной жизни, социальной сфере и политике. Этим объясняется краткий срок обучения: британская магистерская программа укладывается в один год обучения с последующим написанием магистерской диссертации. Под крышей

МВШСЭН начинались многие инновационные проекты, такие как «Центр изучения образовательной политики» и «Совершенствование преподавания социально-экономических дисциплин в вузах», в которых приняли участие и мы, преподаватели академического лингвистического центра.

Академический лингвистический центр (АЛЦ, с 2008 г. – межфакультетская кафедра английского языка) начал свою деятельность в первый же год работы «Шанинки». Созданный по образцу британских лингвистических центров, АЛЦ встретил первый набор слушателей интенсивным курсом английского языка: четыре недели они занимались по семь (в последующие годы – шесть) а.ч. в день, пять дней в неделю, оставаясь после занятий читать книги и смотреть фильмы на английском языке. Каждый день занятия были разными, и вели их разные преподаватели. В зависимости от уровня владения языком слушателям предлагались академические курсы (отдельные курсы по академическому чтению, аудированию и письму), курсы общего языка (также ориентированные на развитие отдельных навыков) и курсы, развивающие кругозор и общую культуру (история Великобритании, эпоха Возрождения, истоки цивилизации и т.д.).

Интенсив давал возможность не только погрузиться в язык и приобщиться к англоязычной (европейской, мировой) культуре, но и разрушить стереотипы, заложен-

ные советским образованием, вовлекая студентов в различные виды командной и групповой работы, в решение нестандартных задач, дискуссии и проекты. В ходе занятий и вне их организовывались различные игры. Так, например, студенты устраивали выборы собственного президента, при этом социологи проводили опрос общественного мнения, политологи – предвыборную кампанию, менеджеры в сфере культуры – рекламные акции, юристы же отслеживали легитимность всех процедур. Однако важнее всего было преодоление барьеров между студентами и преподавателями, организация общей познавательной среды (learning environment) и ликвидация лакун и предрассудков, заложенных в головы поступавших к нам взрослых людей советским, «преподавателецентрическим» образованием. Интенсив завершался праздником, который организовывали уже сами студенты, успевшие познакомиться и подружиться. Далее им предстояло разойтись по факультетам, а мы продолжали работу в более узком формате, однако дух общности, заложенный Интенсивом, сохранялся не только на протяжении обучения, но и за его пределами. Таким образом, созданная в АЛЦ языковая и образовательная среда способствовала воплощению основной идеи нашего университета – формированию нового академического сообщества.

Спустя годы ситуация в стране сильно изменилась, что кардинальным образом отразилось и на нашей работе. Чтобы погрузиться в язык и иную культуру, достаточно было поехать за рубеж, причем не только с целью отдохнуть, но и учиться или работать. Изменилась школа, изменились абитуриенты и выпускники вузов – слушатели магистерских программ Шанинки. Они стали более независимыми, открытыми, критически мыслящими и прагматичными. Выше стал процент слушателей с высоким уровнем английского языка (6.0 и выше по шкале IELTS): с середины 2000-х этот показатель стабильно держится на уровне 40–45%. Все больше приезжающих из регио-

нов студентов находят работу в Москве. Идя навстречу времени, Шанинка открыла российские магистратуры, перешла в вечерний режим и отказалась от Интенсива. АЛЦ был преобразован в кафедру, а программа английского языка сократилась по часам практически втрое: из нее ушли все общекультурные курсы и курсы общего языка (General English). Тем не менее следует заключить, что АЛЦ с честью выполнил своё предназначение, а мы вышли на новый виток развития, сосредоточившись на двух основных программах.

Программы, которые начали разрабатываться 18 лет назад и которые продолжают развиваться нами сегодня, – это English for Academic Purposes (EAP) – «Английский для академических целей» и English for Professional Development (EPD) – «Английский для профессионального развития». Первая направлена на комплексное развитие навыков академической грамотности и включает курсы академического чтения, письма, лексики и аудирования, а вторая – на применение академических навыков к конкретному профессиональному контексту. Основу программы EPD составляют специально разрабатываемые под различные факультеты курсы, как, например, English for Sociology («Английский для социологов»), English for History («Английский для историков»), English for Cultural Management («Английский для факультета управления социокультурными проектами») и др. Эта программа и метод разработки учебных комплексов на основе аутентичных материалов составляют особую часть нашей научно-методической работы, которая заслуживает отдельного описания, поэтому здесь я лишь отмечу, что благодаря ей языковая программа органично вписывается в контекст основных программ университета и способствует развитию академической грамотности студентов.

Наш пристальный интерес к академическому письму и неразрывно с ним связанным компетенциям академического чтения и лексики также обусловлен потребностями

ми университета. Для получения Манчестерского диплома студентам необходимо написать ряд эссе и диссертацию, в которых не менее 25% библиографии должно быть на английском языке, причем они должны быть выполнены в соответствии с европейскими требованиями. Поскольку работы пишутся в основном на русском языке, то на передний план выдвигаются мета-языковые компетенции, касающиеся организации идей и логики текста, структуры и содержания его ключевых элементов, аргументации, связности и т.д. Именно этих компетенций обычно не хватает российским студентам – и, кстати, не только им.

К сожалению, курс академического письма на английском языке могут пройти далеко не все. Для того чтобы помочь слушателям с недостаточно высоким уровнем владения английским языком, с 2009 г. мы ввели краткий курс «Академическое письмо» на русском языке, который предлагается им на вводной неделе, до начала обучения. Этот 12-часовой курс не позволяет углубиться в языковые детали, однако его хватает для того, чтобы вооружить слушателей эффективными технологиями работы над макроструктурой текста и создать у них емкое и устойчивое представление о том, зачем, для кого и как пишется академический текст. Разумеется, это возможно только со взрослыми людьми, уже имеющими высшее образование и некоторый опыт работы, а значит, и самостоятельного письма. Основным мотивирующим фактором здесь служит, конечно, предстоящая в ближайшем будущем работа над несколькими эссе и международные требования, предъявляемые к такого рода текстам.

Пользуюсь случаем, чтобы провести границу между эссе и традиционным российским рефератом, так как именно здесь часто возникают проблемы, имеющие далеко идущие последствия. Если реферат (от англ. *refer* – отсылать к первоисточнику) представляет собой отчет о прочитанном, то в эссе важнее всего аргументация и вклад студента в обсуждение проблемы, а не ко-

личество содержащегося в тексте фактического материала [2, с. 77]. Это учебная научно-исследовательская работа, в которой студент учится отстаивать свою позицию, подкрепляя ее доводами, основанными на тщательно отобранной им самим и критически оцененной информации; именно так он постепенно становится членом академического сообщества или, по меткому выражению М. Ли и Б. Стрита, проходит «академическую социализацию» (*academic socialization*) [2, с. 68].

Очевидно, что при отсутствии базовых представлений о законах академического письма написать достойное эссе, магистерскую диссертацию или научную статью, приемлемую для публикации за рубежом, – весьма непростая задача. Неудивительно, что российские рецензируемые научные издания принимают к печати, как говорится, то, что есть; достаточно часто приходится читать статьи без четкой структуры, эмоционально насыщенные, с идеями, рассыпанными по разным абзацам, с чудовищными синтаксическими конструкциями и чрезвычайно избыточными. Один из гостей *Academic Writing Center* НИУ ВШЭ, представитель редакции зарубежного научного журнала [3] заметил по этому поводу: «Если после окончательной правки вашей статьи вы не удалите из нее еще 10% текста, это сделают за вас редакторы; при этом не факт, что они удалят то, что удалили бы вы».

Таким образом, проблема академической грамотности стоит не только перед студентами, но и перед всеми российскими учеными, причем состоит она отнюдь не в неумении проводить достойные исследования (хотя и здесь есть над чем работать), а в неумении их правильно представить. В связи с этим отправной точкой к исправлению ситуации следует считать не студенческую, а преподавательскую и исследовательскую аудиторию, причем молодую, открытую к обучению и мотивированную к развитию, с хорошими амбициями и внутренней установкой на карьерный рост (что в России часто воспринимается как отрицательная

характеристика). На такую аудиторию, именуемую «кадровый резерв», направлена деятельность центра академического письма НИУ ВШЭ. Однако то, что хорошо работает для «Вышки» или «Шанинки», может оказаться неэффективным для большинства вузов России. И дело здесь не в финансовых возможностях, а в языке.

Не секрет, что в целом по России уровень владения английским языком все еще крайне низок. По данным Левада-Центра, только треть российских специалистов с высшим образованием владеют иностранными языками, причем в Москве владеющих языками вдвое больше, чем в других городах [4]. Очевидно, что даже умозрительно выделив из этой трети специалистов тех, кто владеет именно английским, и притом действительно хорошо, и удалив из нее тех, кому за 50, мы получим значительно меньший процент. Более того, как бы внушительно ни выглядел этот процент в абсолютном численном выражении, он окажется рассеян по просторам России, и если в каком-либо отдельном городе найдется 10–20 вузовских преподавателей, имеющих достаточную языковую базу для развития письменных умений на английском языке, то это вовсе не означает, что в том же городе для них найдутся преподаватели с соответствующей квалификацией. И если в Москве при всем ее языковом благополучии таких преподавателей можно пересчитать по пальцам одной руки, то чего ждать от регионов? И не проще ли взяться за проблему академической безграмотности на родном языке?

Так на повестке дня оказывается опыт преподавания академического письма на русском языке, еще менее значительный (в зарубежном понимании) и методически разрозненный, зато достаточно разнообразный, что легко увидеть, почитав подборку данной рубрики. Как показывает опыт магистерских программ «Шанинки», развитие навыков академического письма на родном языке может оказаться значительно экономичнее, оно происходит легче и быстрее и может охватить куда большее число

желающих, нежели на английском. Быстрее и проще будет и подготовка преподавателей, для чего нужна лишь единая методическая база, ориентированная на международные законы академического письма. Ведь если даже у самых знающих российских специалистов тексты на английском языке требуют вычитки («пруфридинга»), то тексты остальных требуют просто перевода. А российская беда, как мы знаем, во все не в неточности переводов, а в неграмотности исходного текста.

Самым важным следствием такого подхода я считаю возможность преодоления академической безграмотности российских текстов не только и не столько в зарубежной, сколько в российской академической среде. Сломать сложившиеся стереотипы, ложный академизм, междисциплинарную разобщенность и давно утратившие актуальность традиции письма – вот задача, достойная консолидации наших усилий. Как видно из предыдущих публикаций рубрики, предпосылки для такой консолидации в российском университетском образовании уже наметились. Остается решить, как и где их следует начинать воплощать в жизнь.

Если мы вновь обратимся к зарубежному опыту, мы увидим, что в университетах США за последние 30 лет сложились центры письма – Writing Centers. Письмо постепенно выделилось в отдельное направление и уже не смогло помещаться в рамках языковых центров. Однако эти центры сильно отличаются от того, что мы бы могли вложить в это понятие. Дело в том, что основы академического письма в США закладываются в средней школе. Поступая в университеты, абитуриенты воспринимают как само собой разумеющееся все то, что мы пытаемся сегодня донести до студентов и специалистов в России. Центры письма, имеющие собственный статус, штат и методологию [5], занимаются индивидуальной поддержкой пишущих, которая, во-первых, опирается на «отстраненный» подход (hands-off approach), а во-вторых, не ограничивается форматом академического пись-

ма. «Отстраненность» выражается в том, чтобы задавать вопросы автору, а не давать ему прямые рекомендации, тем самым работая не на лучший текст, а на лучшего писателя [6]. Тексты же, с которыми работают центры письма, могут быть совершенно разными – от рабочего резюме или наброска введения к эссе до литературного опуса.

Примечательно, что сегодня мы неожиданно – или это тоже закономерно? – сталкиваемся с интересом ко всему происходящему с академическим письмом в России со стороны американских коллег. Так, например, собственные исследования проводят коллеги из Merrill Lynch Writing and Communication Center, New Economic School, РЭШ в Москве, а на днях я получила опросник совместного исследовательского проекта Университета Центральной Флориды (США) и НТУ ХПИ (Украина) по оценке преподавания курсов, связанных с развитием навыков академического письма в странах СНГ и США. Я порекомендовала исследователям обратиться к публикациям в «Высшем образовании в России», поскольку найти мало-мальски репрезентативное число респондентов, преподающих академическое письмо в понимании американцев, им вряд ли удастся.

Полагаю, что американские центры письма выполняют очень нужную и полезную работу, и они вполне могут открываться там, где есть совместные программы и студенты учатся на английском языке, однако в большинстве российских университетов такая форма работы еще долго будет далека от реальности. Тем не менее идея создания центров академического письма в российских университетах уже вполне реалистична, если подойти к ней с учетом наших собственных целей и потребностей. Я думаю, что в основу концепции российских центров академического письма должны быть заложены следующие принципы:

1. Центр должен быть научно-методической базой для разработки курсов академического письма на русском языке.

2. Центр должен предлагать гибкие

программы курсов развития навыков академического письма для преподавателей и сотрудников университета.

3. Развитие навыков академического письма должно осуществляться комплексно, в системе развития других навыков академической грамотности, причем как на русском, так и на английском языке.

4. Центр должен стать площадкой для сотрудничества преподавателей различных дисциплин с целью повышения эффективности университетских программ.

5. Центры различных университетов должны взаимодействовать, организуя совместные семинары, круглые столы и конференции с целью распространения методов развития навыков академического письма и других академических компетенций.

6. На основе Центра должны развиваться программы повышения квалификации, направленные на подготовку специалистов по академическому письму – как на русском, так и на английском языке.

Еще несколько лет назад предложение открыть центр академического письма при университете могло бы показаться утопией, однако сегодня, похоже, мы уже прошли точку невозврата.

Литература

1. Московская высшая школа социальных и экономических наук. URL: <http://www.msses.ru/>
2. Writing: Texts, Processes and Practices / Candlin C., Hyland K. (Eds.). London and New York: Longman, 1999. 330 p.
3. Видео НИУ ВШЭ. URL: <http://video.hse.ru/>
4. Знание иностранных языков в России. Левада-Центр, 2008. URL: <http://www.levada.ru/16-09-2008/znanie-inostrannykh-yazykov-v-rossii>
5. The Writing Center Director's Resource Book / Murphy C., Stay B.L. (Eds.). Routledge, 2010. 424 p.
6. Brooks J. Minimalist Tutoring: Making the Student Do All the Work // The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice. / Eds. Barnett R.W., Blumner J.S. New York: Pearson Longman, 2008. P. 128–132.

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

**Г.А. АНТИПОВ, профессор
Новосибирский государственный
университет экономики
и управления**

Как и зачем нужно изучать историю в школе и университете?

Рассматриваются основные культурологические контексты, учёт которых требуется для создания «единого учебника истории». К таковым относятся: мемориальная практика, историческая память, научная рациональность. Необходимо внятное осознание их границ и форм их репрезентации в учебниках истории.

Ключевые слова: история, учебник истории, мемориальная практика, нарратив, историческая память, историческая наука

Хотя историю по большей части полагают наукой, нередко суждения о ней попадают в контекст, не очень свойственный любым формам науковедческого анализа. «Американская история стала сегодня полем битвы», – писал, к примеру, Гор Видал в романе «Бэрр». А вот суждение профессионального историка: «В “войне за прошлое” сражение велось буквально за все утекшие века российской жизни: западники и славянофилы толковали о варяжских и киевских князьях; декабристов волновали новгородские свободы; Карамзин, публикуя том об Иване Грозном, одновременно вписывал его в историю русской общественной мысли XIX столетия, так же как Пушкин, завершая “Бориса Годунова”» [1, с. 50]. Едва ли что-либо подобное можно встретить в рефлексиях по поводу физики, биологии, психологии и т.п. Правда, за одним исключением.

Совсем не шуточные битвы разворачивались на полях «советской» биологии; лишь вождение создания атомного оружия послужило сдерживающим фактором, не позволившим ввергнуть в военную катастрофу «советскую» физику, началось наступление на кибернетику – «служанку империализма» и т.д. Здесь, однако, битвы в конце концов отстремели, установился относительный «мир, в человецех благоволение». Но не в истории. Вроде бы

закончилась начатая ещё Михайлой Ломоносовым война за «варяжское наследие», чтобы тут же смениться войной за наследие «советское». В последнее время бои местного значения начались вокруг проекта создания «единого учебника истории».

Примечательно, что «единство» при этом чаще всего трактуется как наличие единой «концепции» понимания истории. Прецеденты подобных требований «заединства» имели место и по отношению к учебникам биологии, языкознания и др., но, разумеется, «советских» биологии и языкознания. В биологии это было сконструированное Т.Д. Лысенко «единственно правильное мичуринское учение», в языкознании – сначала «новое учение о языке», «марризм», а после его разгрома – «сталинское учение о языке». О продуктивности данной концепции можно судить по следующему суждению: «Сущность категории артикаля стала мне действительно ясной только в свете учения И.В. Сталина о специфике общественного характера языка как средства общения и в свете сталинского положения о том, что “структура языка, его грамматический строй и основной словарный фонд есть продукт ряда эпох”» [цит. по: 2, с. 197]. Тем не менее уже вскоре ситуация в этой области быстро нормализовалась: «Сложились стабильные программы с упором на сравнительно-историчес-

кое языкознание и связь между лингвистическими и литературоведческими дисциплинами; появились массовые пособия. Сначала были изданы по-русски дополнявшие друг друга по тематике учебники А.С. Чикобавы и Л.А. Балаховского (1952–1953), а немного позднее, в 1955 г., – расширенное издание учебника А.А. Реформатского, по которому обучалось не одно поколение специалистов. Сложилась система филологического образования, в основном существующая и поныне» [2, с. 198–199].

Как видно, для появления учебника по русскому языку «в рамках единой концепции» не потребовалось высочайшего указания. Научному сообществу в данном случае хватило собственного разума. И так происходило в процессах становления абсолютного большинства научных дисциплин. Согласно Томасу Куну, в учебниках находит отражение и выражение содержание парадигмы – единой для группы специалистов точки зрения на исследуемую реальность, т.е. некритически принимаемых научным сообществом теорий, символических обобщений, ценностей, выступающих как наборы предписаний для научного сообщества. «Учебники, – читаем в книге “Структура научных революций”, – разъясняют сущность принятой теории, иллюстрируют многие или все её удачные применения и сравнивают эти применения с типичными наблюдениями и экспериментами. До того, как подобные учебники стали общераспространёнными, что произошло в начале XIX столетия (а для вновь формирующихся наук даже позднее), аналогичную функцию выполняли знаменитые классические труды учёных: “Физика” Аристотеля, “Альмагест” Птолемея, “Начала” и “Оптика” Ньютона, “Электричество” Франклина, “Химия” Лавуазье, “Геология” Лайеля и многие другие. Долгое время они неявно определяли правомерность проблем и методов исследования каждой области науки для последующих поколений учёных» [3, с. 30].

Можем ли мы в подобной модальности воспринимать рекомендацию по созданию учебника истории? Должны ли создатели учебника представить парадигму исторической науки в смысле Т. Куна? Да и существует ли вообще таковая в историографии?

Конечно, концепт парадигмы всюду разгуливает по просторам историографического дискурса: парадигмы воюют друг с другом, побеждают, терпят поражения, сменяют одна другую [4]. Только вот смысл, которым его награждают, оказывается если и уловимым, то с большим трудом. Во всяком случае, от аутентичного толкования остается мало.

Подобное происходит и с концептом русской идеи. Причем в затрагиваемых данную тему обсуждениях чаще всего присутствуют абберации, не позволяющие прийти к «осязаемым» результатам. Одна из них связана с тривиализацией понятия «идея». По Гегелю, «идея – бог в абстракции, субстанция, чистая всеобщность». Таким образом, это – творящее первоначало человеческого бытия, обладающее статусом объективности по отношению к индивидуальному субъекту. Налицо продукт философствования классического типа; в критическом рационализме К. Поппера данные представления трансформировались в концепцию «третьего мира». Если же иметь в виду собственно «русскую идею», то классическому канону вполне соответствует её трактовка Вл. Соловьёвым: «Идея нации есть не то, что она сама думает о себе во времени, но то, что Бог думает о ней в вечности». Решение вопроса о национальной идее, считал он, следует искать не в общественном мнении сегодняшнего дня, а в «вечных истинах религии». В современных дискуссиях гегелевское «послание» претерпевает полный цикл эпистемологической вульгаризации, получая трактовки то в виде бренда типа «православие, самодержавие (демократия), народность», то в виде особой идеологии, национальной доктрины, концептуальной схемы и т.п. Идея переста-

ёт быть объективной реальностью и истолковывается в качестве определённой формы человеческой ментальности, «общественного мнения», как выразился бы Соловьёв. Однако в силу смысловой преемственности в общем контексте обсуждения сохраняется присутствие импульсов гегелевского мировидения. Отсюда – два действующих «на разрыв» концептуальных вектора: с одной стороны, русскую идею следует сформировать («найти» в значении «сотворить»), с другой – лишь осознать, поскольку она «на самом деле» уже существует¹. При этом остаётся неясным: как, в какой форме эта идея существует? В каком пространстве? Например, нормы языка имеют объективный статус, хотя они не суть вещи или физические законы. Натуральный ряд чисел есть конструкция человека, однако его свойства выявляются и открываются исследователями подобно свойствам природной реальности. Данный вид объективности, как известно, рефлексировался в традиции объективного идеализма начиная с Платона; наибольший вклад внесла, конечно, гегелевская философия. Без детальной аргументации можно утверждать, что этой традицией был сначала «угадан», а затем выявлен и описан способ существования форм культуры. Позднее, на волне экспансии идеалов естествознания (натурализма), представители диамата «утопили» объективность культуры в объективности природы...

Еще один «идол», имплицитно присутствующий в упомянутых дискуссиях, заключает русскую идею исключительно в границы «русскости», заставляя воспринимать её как феномен, не знающий мировых аналогов, как нечто эксклюзивное. Даже если и оговаривается, что наличие национальной идеи – явление универсально-историческое. Попытки компаративистского анализа, анализа её интерпретаций в других

палестинах, как правило, отсутствуют. Между тем подобные прецеденты имеют место. Сошлёмся на книгу Самюэля Хантингтона «Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности», где он замечает, что эта книга, как и другие его работы, выросла из преподавательского опыта чтения университетского курса по американской национальной идентичности [6, с. 11]. Вот отрывок из нее в подтверждение последнего тезиса. «Также принято считать, – говорит он, – что Америку отличает от остальных некая особая вера, “американское кредо”, впервые изложенное Томасом Джефферсоном и отточенное в формулировках его наследников. Впрочем, эта вера – порождение англо-протестантской культуры отцов-основателей, и её фундамент был заложен в XVII–XVIII вв. Ключевыми элементами этой культуры являются английский язык, десять евангельских заповедей, английские же представления о главенстве закона, ответственности правителей и правах отдельных личностей, а также “раскольнические” протестантские ценности – индивидуализм, рабочая этика, убежденность в том, что люди могут и должны создать рай на земле – или “град на холме”. Миллионы иммигрантов прибыли в Америку, привлечённые этой культурой и экономическими возможностями, которые она открывала» [6, с. 16].

У американцев, таким образом, «град на холме», в российской культуре некоторым его аналогом можно полагать идею о Москве как Третьем Риме, потом – коммунистическую идею. Впрочем, вспомним Бердяева: «Русский народ не осуществил своей мессианской идеи о Москве, как Третьем Риме. Религиозный раскол XVII века обнаружил, что московское царство не есть Третий Рим. Менее всего, конечно, петербургская империя была осуществлением идеи Третьего Рима. В ней произошло окончательное раздвоение. Мессианская идея

¹ Здесь следовало бы упомянуть многочисленные современные дискуссии о социальном конструктивизме. См., напр. [5].

русского народа приняла или апокалиптическую форму или форму революционную. И вот произошло изумительное в судьбе русского народа событие. Вместо Третьего Рима, в России удалось осуществить Третий Интернационал, и на Третий Интернационал перешли многие черты Третьего Рима. Третий Интернационал есть тоже священное царство, и оно тоже основано на ортодоксальной вере. На Западе очень плохо понимают, что Третий Интернационал есть не Интернационал, а русская национальная идея. Это есть трансформация русского мессианизма» [7, с. 117–118].

Вл. Соловьёв, как уже выше говорилось, противопоставлял национальную идею в модальности «замысла Божьего» тому, как нация осознёт себя в историческом времени. Противопоставление это может быть оправдано лишь для акцентуации статуса объективности идеи. Вместе с тем последнее вовсе не должно исключать необходимости национального самосознания. С этих позиций вполне адекватным выглядит следующее суждение: «Основное направление развития отечественного любомудрия — это поиск, нахождение, формулирование “Русской идеи”.... “Русская идея” есть изучение истории русской философии» [8, с. 154]. Действительно, философия в общем смысле есть самосознание, рефлексия культуры. Соответственно, национальная культура инициирует и национальную философию как своё осознание. Иногда заявляется, что русская идея представлена всей традицией русской философской мысли. Но и в этом случае социокультурный статус русской идеи не получает достаточно прозрачного толкования. Возможно, наиболее яркая иллюстрация этого — в работах Н.А. Бердяева.

Какое отношение все это имеет к исторической науке вообще и к проекту единого учебника истории России в частности? Парадокс в следующем. Если трактовать историю как науку, что почти всегда принимается по умолчанию, то учебник исто-

рии, соответствующий всем требованиям проектного задания, должен был бы давно существовать, как существуют учебники физики, языкознания, социологии и т.п. И для этого учебника было бы не очень существенно, сколь хорош русский язык, каким он изложен. Ведь, допустим, для учебника химии несущественно, как сформулирован закон сохранения массы (ср. формулировки Ломоносова, Лавуазье, современного учебника).

Если же учебника истории, соответствующего канонам научной рациональности, нет, то возможны два вывода. Либо историография не поднялась ещё на уровень науки и занимает примерно такое же положение, какое в истории науки занимала алхимия относительно химии, либо мы имеем здесь совершенно особый феномен культуры, отличающийся по ряду характеристик от науки. Но тогда и предъявлять к учебникам истории соответствующие требования едва ли правомерно. Поэтому можно, по меньшей мере, сочувственно относиться к суждению, появившемуся недавно в одной из газет: «Многие русские считают, что в России история переписывается на много чаще, чем в любой другой стране. Я решила проверить этот тезис на своих друзьях, занимающихся исторической наукой. Так или иначе, все они сошлись на том, что история переписывается любым государством, не только в России, когда происходят кардинальные изменения режима. Ведь история — это политика, обращённая в прошлое, поэтому она должна соответствовать политическому строю, который обычно именно в прошлом ищет себе оправдания. История — это всегда трактовка фактов, сами по себе факты не так уж и важны. Получается, что люди, приходящие к власти, пишут свой исторический роман, и каждый властитель внедряет в созданную им историю нужные ему идеи. Когда государство существует на небольшой территории, то большие проблемы решаются малыми силами. Когда, наоборот, страна необъят-

ная, как Россия, чтобы её удержать, нужны колоссальные усилия, и история должна постоянно работать как идеологический инструмент».

Может быть, затронутая теоретико-познавательная коллизия найдёт своё разрешение в давно известном разграничении «наук о природе» и «наук о культуре»? Как писал Г. Риккерт, «в отношении метода отдельные науки являются либо генерализирующими, либо индивидуализирующими. Их материал состоит либо из объектов природы, т.е. действительности, утратившей всякую связь с ценностями, либо из явлений культуры, т.е. действительности, отнесённой к ценностям» [9, с. 72]. Однако ещё Давид Юм («гильотина Юма») обратил внимание на то, что ценностные суждения не подчиняются логике бэконовской науки, а значит, критериям научной рациональности вообще. Именно эта констатация привела И. Канта к формулировке его третьей антиномии, а также к сугубо натуралистической исследовательской программе исторической науки в статье «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане» [10]. Так что и обращение к представителям баденской школы неокантианства не помогает ответить на вопрос об особенностях гносеологического статуса историографии, какие требования к учебнику истории данная модель позволяет предъявлять.

Как полагал известный методолог науки Имре Лакатос, «пробным камнем» любой логико-методологической концепции является история науки, в нашем случае – это, очевидно, история исторической науки. Будем исходить из этого.

«Геродот из Галикарнаса собрал и записал эти сведения, чтобы прошедшие события с течением времени не пришли в забвение и великие и удивления достойные деяния как эллинов, так и варваров не остались в безвестности, в особенности же то, почему они вели войны друг с другом». В этих словах «отца истории» намечен существенный вектор историографии в европей-

ской культуре. Он ориентировал её в контекст мемориальной практики, историография приобретала форму истории/памяти. В методологии истории подобная трактовка гносеологического статуса историографии утвердилась лишь в последние несколько десятилетий. Суть её в том, что история/память воспринимается как механизм социальной преемственности.

Наличие общей исторической памяти позволяет людям испытывать ощущение и сознание сопричастности, принадлежности к определённому обществу. Общая память поколений есть основа единства общества, социальных групп, их самоидентифицированности. Разрушение исторической памяти ведёт к кризису идентичности, а последний – к распаду общества. Историческая память нации – её ценность, поэтому всякое покушение на неё вызывает стремление её защищать и утверждать.

Власть нуждается в альянсе с прошлым. В известном романе Дж. Оруэлла описано общество, в котором существует «служба истории». Смысл её деятельности в том, чтобы подделывать документы, исправлять книги, переименовывать улицы, фальсифицировать даты. Историческая память постоянно корректируется, исходя из интересов господствующего политического режима. «Власть, – замечает Ян Ассман, – легитимизируется ретроспективно и увековечивается проспективно» [11, с. 75]. И это относится отнюдь не только к обществам тоталитарного типа. Поэтому нынешний призыв к созданию единого учебника истории вполне соответствует общим характеристикам мемориальной практики, содержание наполняющей механизм социальной преемственности.

Следует поэтому понимать, что учебник истории не есть производное исторического познания и науки, он – одно из «устройств» механизма социальной преемственности, продукт конструирования прошлого. С этих позиций явно гносеологически несостоятельной выглядит попытка подвер-

стать научную форму исторического знания под категорию «конструирования прошлого», как это делается, к примеру, в сборнике под общим названием «Феномен прошлого» [12].

Уже Платон в его проекте идеального государства предусматривал наличие некоей совокупности представлений, обязательно разделяемых всеми гражданами государства: «Законодатель должен найти всевозможные средства, чтобы узнать, каким образом можно заставить всех живущих совместно людей постоянно, всю свою жизнь выражать как можно более одинаковые взгляды относительно этих предметов, как в песнях, так и в сказаниях и рассуждениях». Платон предлагает целую «воспитательную» систему «хороводов Муз», ориентированную на все возрасты, начиная с детского, «очаровывающую молодые, ещё нежные души детей», и кончая шестидесятилетними, призванную внедрить в сознание граждан идею идентичности с государством. «А кто старше этого возраста, кто уже не в силах петь, те пусть будут сказителями мифов об этих же нравственных правилах, основанных на божественном откровении» [13, с. 130–131].

Главным звеном мемориальной практики со времён «отца истории» становится нарратив. Весьма странными поэтому выглядят сейчас суждения вроде следующего: «Всё возрастающий интерес к изучению нарратива означает появление ещё одной разновидности стремления к созданию «новой парадигмы» и дальнейшего усовершенствования постпозитивистского метода в философии науки. Это движение обещает, по всей видимости, нечто большее, чем создание новой лингвистической, семиотической или культурологической модели. Фактически то, что уже получило в психологии и других гуманитарных науках название дискурсивного и нарративного поворота, должно рассматриваться как часть более значительных тектонических сдвигов в культурологической архитектуре знания,

сопровождающих кризис модернистской эпистемы» [14, с. 29]. Конечно, Геродот не использовал самого термина «нарратив», но данную культурологическую форму изобрёл именно он. «Нарративный поворот», в смысле обращения к этой форме философской рефлексии, тоже следует отнести ко времени античности. Уже Аристотель говорил: «Историк и поэт различаются не тем, что один пишет стихами, а другой прозой (ведь и Геродота можно переложить в стихи, но сочинение его всё равно останется историей, в стихах ли, в прозе ли), – нет, различаются они тем, что один говорит о том, что было, а другой – о том, что могло бы быть» [15, с. 665].

Нарратив есть культурологическая форма существования исторической памяти: что и как должно помнить общество из пройденного им во времени пути. Это контекст, в котором вполне адекватно звучит название книги П. Хаттона «История как искусство памяти» [16]. Однако трактовать формы научного исторического знания в модальности искусства (*tehne*) – эпистемологический нонсенс. Точно так же нонсенсом выглядит суждение «историческая память как функция истории» (науки). Историческая память и историческая наука живут в разных мирах. Историческая память, а в целом мемориальная практика («искусство памяти») несут не знание о прошлом, а представление о нём, то есть образы, создаваемые продуктивным воображением. Именно представление о прошлом, в данном случае – России, и должен формировать учебник истории, апеллируя к продуктивному воображению ученика. Точнее, способствовать такому формированию, ибо приобщение к исторической памяти предполагает акции, требующие выхода за стены школьного класса. Вот как, к примеру, начинается свою книгу П. Хаттон: «Тропинку, которая привела меня к далёкому прошлому, я всегда бережно хранил в своей памяти. Места, где я вырос, и сегодня не утратили для меня своего очарования.

Принстон, штат Нью-Джерси, изобиловал памятными местами, и моя старая учительница Лилиан Вэйкфилд, замечательная женщина, провела свою последнюю экскурсию, показывая мне и моим одноклассникам исторические здания старого города» [16, с. 5].

По справедливому замечанию Яна Ассмана, «как бы абстрактно ни было мышление, воспоминание всегда конкретно. Идеи должны получить чувственный образ, прежде чем будут – в качестве предметов – допущены в память. При этом понятие и образ неразрывно сливаются. «Та или иная истина, – цитирует он Хальбвакса, – должна предстать в конкретной форме какого-либо события, лица или места» [11, с. 38–39].

Но тогда как должен выглядеть «единый учебник истории», если российская история представляет собой «поле битвы», а перспективы мирного (общественного) договора не очень просматриваются?

Зададим себе вопрос: что скрывается за сакраментальным понятием «единый»? Вразумительным может быть только один ответ: определённая, последовательно используемая в качестве основания оценок персонажей и исторических событий система ценностей. Ведь бои на «полях» исторической памяти – это столкновения разных ценностных ориентаций. Если, допустим, высшими ценностями полагаются человек, свобода и справедливость как таковые, вы получаете одну картину прошлого, вспоминаете одно и забываете другое. Если же для вас человек не более чем средство достижения некоей прекрасной идеи, свобода есть осознанная необходимость, а справедливость имеет классовую природу – картина будет существенно другой. Получатся и два очень разных учебника, хотя каждый из них вправе будет претендовать на «единство». Недопустимо лишь эклектическое смешение в рамках одного учебника разных ценностных установок. Поэтому проект «единого учебника истории» должен содержать чёткую, недвусмысленную экспликацию системы

ценностей, которой будут руководствоваться его авторы.

Вполне отдавая себе отчёт в хромоте всякого сравнения и в том, что метафора не заменит точной дефиниции, рискну сравнить учебник истории с путеводителем по исторической памяти. Его сверхзадача – быть средством включения подрастающих поколений в контексты мемориальной практики, а вовсе не в том, чтобы транслировать некую совокупность «знаний» о прошлом. Речь не может идти и об экскурсиях по «святым местам» российской истории – она должна идти о некотором экзистенциальном включении человека в поток, именуемый историей России. Учебник истории и, понятно, в целом её преподавание на базе этого/этих учебников должно приводить к результату, который выпускник средней школы мог бы сформулировать словами: права моя родина или нет, но это моя родина. Это моя история!

Всё сказанное относится к преподаванию истории в начальной и средней школе. А как быть с высшей? И как быть с научными формами исторического знания?

По большей части современная историография носит описательный характер. Но описание и нарратив – разные формы репрезентации прошлого. Ранкеанское «показать, как было на самом деле» ориентировало историка и историографию именно на описание прошлого в канонах научной рациональности, на идеал «объективного» знания, на фактуальность. Последнее, однако, вовсе не свойственно нарративу, не является идеалом для него. Поэтому вполне понятны саркастические стрелы, запущенные автором «Заратустры» в тех, кто действует по принципу: «лишь бы только история могла сохранить свою прекрасную “объективность”». Подобный посыл адекватен тем, по Ницше, «кто никогда бы не мог сам делать историю» [17, с. 52].

Таким образом, в отличие от нарратива, корреспондирующего с исторической памятью, научное описание должно корреспон-

дировать с теорией. В исторической науке «теоретическую нагрузку» фактам может давать только теория эволюционного типа – в смысле теории, представляющей механизм социального развития. Первой теорией такого типа стал исторический материализм К. Маркса, ориентация которого на образцы естественно-научного эволюционизма (историческая геология Ч. Лайеля, теория эволюции путём естественного отбора Ч. Дарвина) совершенно очевидна. В дальнейшем генерируется ещё ряд концепций рассматриваемого гносеологического статуса (О. Шпенглер, А. Тойнби, П. Сорокин, А. Крёбер). Важно при этом отличать данные концептуальные формы от тех, которые могут идентифицироваться через соотнесение с философией (философия истории Гегеля, социософские построения Ф. Фукуямы). Если первые, при всех их недостатках, ориентированы на идеалы научной рациональности, то вторые существуют за её пределами, занимая иную экокультурную нишу.

Необходимо присутствие в структуре высшего образования в России ещё одного блока, непосредственно связанного со школьным преподаванием истории, – курса, представляющего формы российской идентификации. Данный локус вполне может занять планируемый предмет «Россия в мире». Правда, у некоторых историков-специалистов этот учебный курс встречает негативное отношение, поскольку, как полагают, он ориентирован на методы синхронного сопоставления, а, допустим, «Россию XVI века и Англию XVI века сравнивать неправильно». Но это явное недоразумение, впрочем, вполне понятное для ментальности учёного специалиста. Ясно, что предмет «Россия в мире» должен располагаться вне пределов пространства «методов синхронного сопоставления», а говоря словами Гегеля, стать «мыслящим рассмотрением истории».

Литература

1. *Эйдельман Н.Я.* Герцен против самодержавия: Секретная политическая история России XVII-XVIII вв. и Вольная печать. М.: Мысль, 1984.
2. *Алматов В.М.* История одного мифа: Марр и марризм. М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1991.
3. *Кун Т.* Структура научных революций: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1975.
4. Способы постижения прошлого: Методология и теория исторической науки / Отв. ред. М.А. Кукарцева. М.: Канон+, 2011.
5. Конструктивизм в теории познания. М.: Ин-т философии РАН, 2008. 171 с.
6. *Хантингтон С.* Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности. М.: АСТ, 2004.
7. *Бердяев Н.А.* Истоки и смысл русского коммунизма. Репринтное воспроизведение издания YMCA-PRESS 1955 г. М.: Наука, 1990.
8. *Пивоваров Ю.С.* Полная гибель всерьёз. Избранные работы. М.: РОССПЭН, 2004.
9. *Риккерт Г.* Философия истории. СПб., 1908.
10. *Кант И.* Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане // Кант И. Соч.: В 6 т. Т. 6. М., 1966.
11. *Ассман Ян.* Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Пер. с нем. М.М. Сокольской. М.: Языки славянской культуры, 2004.
12. Феномен прошлого / Отв. ред. И.М. Савельева, А.В. Полетаев. М.: Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2005.
13. *Платон.* Соч.: В 3 т. Т. 3 Ч. 2. М., 1971.
14. *Брокмайер И., Хаффе Р.* Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. № 3.
15. *Аристотель.* Соч.: В 4 т. М., 1984. Т. 4.
16. *Хаттон П.Х.* История как искусство памяти. СПб.: Владимир Даль, 2003.
17. *Ницше Ф.* О пользе и вреде истории для жизни. Сумерки кумиров, или Как философствовать молотом. О философах. Об истине и лжи во вненравственном смысле. Минск: Харвест, 2003.

А.Л. АНДРЕЕВ, гл. научный
сотрудник
Институт социологии РАН

Интеллектуальное поле истории

В статье в свете проблематики креативных интеллектуальных сред рассматриваются актуальные проблемы преподавания истории и роль исторической компоненты образования в подготовке кадров различного профиля¹.

Ключевые слова: *история, историческое знание, преподавание истории, стандарты исторического образования, креативность, креативные интеллектуальные среды*

Каждый более или менее значительный этап в развитии человечества характеризуется некими ключевыми концептами, задающими ему ту «матрицу смыслов», в рамках которой определяются его цели и ценностные диспозиции, а также складываются представления общества о самом себе. Для античности это идеи блага и добродетели, для XVIII в. – разум и просвещение, для XIX – прогресс и социальная справедливость. Сегодня такими ключевыми идеями становятся инновации и инновационное развитие. Люди уже не довольствуются тем, что постоянно получают в свое распоряжение все новые и новые виды товаров и услуг, и в первую очередь – все более и более совершенные технические устройства, – они активно экспериментируют со своей идентичностью и стилями жизни, которые из предопределенной человеку «судьбы» становятся предметом индивидуального выбора.

Как в этом контексте складываются наши отношения с историей и историческим знанием? Нужны ли они человеку, главной ценностью которого стало непрерывное обновление? Или же в складывающейся ныне ситуации история превращается в лавку антиквара, а то и старьевщика, куда обычно заглядывают лишь редкие ценители да любопытствующие чудаки?

Вряд ли кто-нибудь решится открыто отрицать универсальное культурное значение истории. И тем не менее в неявной фор-

ме такие настроения существуют. Они, в частности, довольно отчетливо проявляются в ситуациях, которые можно определить как *искушение форсированным выбором* (и которые, похоже, в последние годы приобрели у нас значение стандартного инструмента управления образованием). Так, когда ректораты технических вузов, зажатые в тиски жесткими требованиями по части распределения часов между различными видами аудиторной и внеаудиторной работы или установками на «оптимизацию» профессорско-преподавательского состава, пытаются сохранить уровень инженерной подготовки, они нередко видят самый простой путь к этому в том, чтобы решить задачу за счет гуманитарных кафедр (скажем, им устанавливается большая нагрузка в расчете на одного преподавателя, чем выпускающим кафедрам).

Однако с попытками отодвинуть историю куда-то на периферию наших образовательных приоритетов согласны далеко не все. Более того, в обществе растет озабоченность по поводу того, куда может привести такая тенденция. Не так давно эту позицию очень ярко выразил известный кинорежиссер и актер Станислав Говорухин. Выступая на проходившем в Сочи совещании по вопросам развития отечественной кинематографии, он говорил, в частности, о том, что в российское кино пришло молодое поколение, которое не знает истории своей страны и, как это видно на эк-

¹ Статья написана при поддержке РГНФ. Проект № 13-03-00187 а.

ране, относится к ней без должного уважения.

Приходится признать, что ситуация с историей в российском образовании действительно становится неблагоприятной. Конечно, и в прошлые времена не каждый школьник или студент мог с ходу перечислить великих князей Московских или назвать дату заключения Кучук-Кайнарджийского мира. Но Первую мировую войну со Второй и Николая I с Николаем II не путали. Теперь же такое случается не так уж редко... На днях вот коллега поставил «двойку» первокурснице за то, что она не могла сказать, кто с кем сражался в Куликовской битве (!). А ведь девочку учили российской истории еще в школе, а учат у нас сегодня в соответствии с самоновейшим «компетентным» подходом. Получается, что перечни компетентностей у нас есть (любой работник образования поймет, о чем я говорю), а «просто знания» – *самые обычные знания* – к ним, по-видимому, отнюдь не всегда прилагаются...

Сопоставление данных социологических исследований позволяет довольно точно определить момент падения исторической осведомленности. Начиная с 1999 г. автор этих строк проводил регулярные социологические опросы студентов ведущих вузов Москвы, одной из целей которых была диагностика историко-культурной эрудиции наших респондентов. С этой целью им предъявлялся список, в который входило около 30 имен, принадлежащих государственным деятелям, полководцам, российским и зарубежным писателям, людям искусства. Все это были бесспорные знаменитости, однако принцип отбора состоял в том, чтобы вошедшие в список имена не относились к числу хрестоматийных и, соответственно, не повторялись постоянно в средствах массовой информации. Респондентам предлагалось ответить на вопрос: «Кем были эти люди?», выбрав подходящий вариант из 10 возможных. Таким образом, как мы полагаем, можно доста-

точно точно отделить то, что можно назвать «схваченным» в потоке информации, от устойчивого, «собственного» знания о культуре.

Когда мы в 1999 г. впервые применили данную методику, то полученные результаты нас искренне порадовали. Как нам казалось, они давали изрядный повод для оптимизма: несмотря на падение в 90-е годы престижа науки, образования и интеллектуального труда, историко-культурная компетентность молодежи поддерживалась на достаточно сносном уровне. Однако всего лишь через три года итоги мониторинга оказались уже иными. По некоторым именам уровень правильных идентификаций снизился в 2–3 раза и более. Даже такая символизирующая исторические достижения нашей страны фигура, как конструктор первых пилотируемых космических кораблей С.П. Королев, стала значительно менее узнаваемой (примерно каждый четвертый респондент не смог правильно ответить на вопрос, что это за человек, при этом общее количество правильных ответов снизилось по сравнению с 1999 г. на 17%). Повторенный затем в 2006 и 2012 гг. этот тест дал приблизительно такие же результаты. По некоторым позициям они немного улучшились, но к уровню конца 1990-х гг. мы уже так и не вернулись. Это наталкивает на мысль, что между 1999 и 2002 гг. в сфере историко-культурной компетентности студенчества произошел резкий негативный перелом, а может быть, и своего рода «тихая» гуманитарная катастрофа [1].

Почему же так быстро произошло падение, буквально обвал, исторических и общекультурных компетенций? Причины этого явления, безусловно, нуждаются в более глубоком анализе. Можно лишь высказать по этому поводу сугубо предварительное предположение: такого рода динамика отражает определенный рубеж в социокультурной истории страны и связанное с переходом этого рубежа резкое из-

менение условий социализации молодого поколения. Возможно, одна из причин состоит в том, что студенты 1999 г. были старшеклассниками еще в «старой» школе, затронутой духовным подъемом «перестройки» (мы полагаем, что у юношей и девушек, готовящихся к поступлению в негуманитарные вузы, формирование общекультурной компетенции в наибольшей степени зависит от школы, т.к. свободное время они обычно уделяют усиленной подготовке по математике, физике и другим профилирующим дисциплинам, по которым им придется сдавать вступительные экзамены). У студентов же 2002 г. переход в старшие классы, когда начинается серьезное изучение истории, литературы, обществознания, пришлось на начальный период перехода к рыночной экономике. В тот период условия существования и развития российской системы образования резко ухудшились, а система утверждаемых в обществе ценностных установок переживала момент наибольшего преобладания гедонистически-потребительских установок над ценностями духовного саморазвития. Таким образом, описанный феномен резкого сужения культурного кругозора студенческой массы в начале текущего десятилетия, возможно, представляет собой своеобразное «второе эхо» реформ, с последствиями которого нам еще предстоит столкнуться.

Пожалуй, самый большой на сегодня пробел в интеллектуальном багаже российской учащейся молодежи – это культура советской эпохи. И это, вообще говоря, отражает определенный перекосяк в характере образованности – и собственно школьной, и той, что формируется под воздействием социальной среды. Если о научно-технических достижениях и основных политических фигурах советского времени наши студенты, в общем-то, более или менее информированы, то культурная жизнь с некой минимальной полнотой представлена в их сознании только в том ее срезе, который дан в школьном учебнике литературы.

Не будем говорить, допустим, о живописи: эта область, как нам с огорчением пришлось убедиться, представлена в сознании молодежи едва ли не одним только «Черным квадратом» К. Малевича. Возьмем самое массовое искусство – кино, то самое старое советское кино, которое, по данным всех социологических опросов, младшее поколение любит почти так же, как старшее. Любит и смотрит, но воспринимает не на уровне размышления и охватывающего нашу душу катарсиса, а в основном лишь на уровне легкой эмоциональной разрядки. Это само по себе не лишено определенной ценности. Однако при таком восприятии сделать какие-либо выводы обобщающего плана, которые раскрывали бы сложный и противоречивый процесс истории страны, разумеется, невозможно. Обращает на себя внимание то, что наши студенты практически ничего не знают ни о мировой роли советского кино, ни о своеобразии его эстетики, ни о его творческих открытиях. Великого С.М. Эйзенштейна правильно идентифицировали в 2002 г. только 26% и в 2006 г. – 30% опрошенных нами студентов, а такой выдающийся мастер, как С.А. Герасимов, оказался намного менее известен, чем Изабель Аджани (6% против 21%).

Такая достаточно слабая включенность даже в совсем недавнюю историю отечественной культуры существенно обедняет фонд смыслов и символов, необходимых для построения Я- и Мы-образов, ограничивая то, что можно назвать горизонтом непосредственно переживаемой исторической идентичности. За пределами последнего, по сути дела, остаются такие классические произведения, как «Иван Грозный» С. Эйзенштейна, «Андрей Рублев» А. Тарковского, «Война и мир» С. Бондарчука, «Тихий Дон» С. Герасимова, «Баллада о солдате» Г. Чухрая. Эти великие национальные нарративы мало знакомы сегодняшней молодежи. Названные фильмы реально видели очень немногие старшеклассники и студенты, а ведь это, между про-

чим, не просто «культура советской эпохи», но и непревзойденные образы нашего прошлого. Такие пробелы, конечно, не способствуют ни формированию национального самосознания, ни выработке правильного масштаба в оценке явлений истории и культуры вообще.

В складывающейся ситуации, на мой взгляд, надо поддержать идею создания единого учебника по истории для средней школы. То, что его разработчики называют «хронологическим каркасом», а наряду с ним также и более или менее выверенный перечень событий, дат и имен – это вполне разумное рамочное условие, без которого контуры исторического процесса просто «расплываются» в бесконечности.

Известно, что некоторая часть общественности тревожится, видя в создании единого учебника (и даже просто некой интегрированной концепции исторического процесса) попытку восстановления идеологически ориентированной цензуры над историей. Некоторых общественных деятелей пугает восстановление «героического национального мифа», приобщение к которому вменяется в обязанность подданным несвободных режимов. В частности, со специальным заявлением по этому поводу в свое время выступил Комитет гражданских инициатив, председателем которого является один из самых известных российских политиков – бывший министр финансов РФ А.Л. Кудрин [2]. Однако «каркас» и «перечень» – это еще не идеология, тем более если состав и того, и другого достаточно широко обсуждается. На самом деле на одном и том же каркасе можно «монтировать» весьма различные концептуальные конструкции. Речь идет о научном и общественном консенсусе по поводу минимума; однако никто ведь не запрещает в случае необходимости расширять его дополнительными сведениями. Дополнительными... Если, допустим, мы освещаем царствование Александра II, то невозможно не сказать при этом об отмене крепостного права

(перечень!), но, вероятно, не обязательно упоминать о его отношениях с княжной Екатериной Долгоруковой (хотя данная тема сама по себе, конечно же, не является запретной и может сделать повествование более живым и насыщенным чисто человеческими эмоциями).

Наверное, если бы вопрос о создании единого учебника истории обсуждался нами 20–30 лет назад, только что сказанным можно было бы и ограничиться. Однако сегодня это уже не так. Если мы даже получим в итоге образцовый интеллектуальный продукт (в чем, разумеется, никогда нельзя быть уверенным), его можно рассматривать только как первый шаг, как необходимое, но не достаточное условие для решения более сложной, комплексной задачи.

Надо отчетливо понимать, что один только учебник и даже линейка учебников отнюдь не решают всех проблем, связанных с уровнем массовой исторической компетентности. Связано это в первую очередь с факторами разворачивающейся на наших глазах информационной революции, в ходе которой происходит сложный и неоднозначный в своих последствиях процесс смены доминирующих коммуникативных кодов и, видимо, кодов мышления. На протяжении 30 веков человечество развивалось под знаком культуры письменности, достигшей в конечном счете высокого совершенства. Ее продукты – это и философия, и классическая наука, и классическая литература в том виде, в каком мы их до сих пор знали. Даже религия приняла соответствующую этому «литературную» форму (не случайно ведь в Коране христиане и иудеи, подобно самим мусульманам, характеризуются как «люди книги»). Однако в последнее время книга как основная форма фиксации вербального текста все более и более уступает свое место экрану компьютера. Интенсивность чтения у молодежи за последние 2–3 десятилетия снизилась в разы [3], происходит визуализация мыш-

ления и соответствующая этому трансформация образовательных практик. Само собой понятно, что эти сдвиги в культуре не могут не отразиться и на изучении истории. Мы полагаем, что современный учебник истории может быть достаточно эффективным лишь в том случае, если будет предусмотрена и реализована возможность внутренней перекодировки его содержания в формы чувственно-наглядного опыта.

Собственно говоря, потребность в чувственно-наглядном представлении как отдельных исторических событий, так и целостных «смыслов истории» существовала и раньше. Удовлетворялась она прежде всего искусством – в жанрах трагедии, исторического романа, исторического фильма и др. Как уже было сказано выше, многие выдающиеся произведения такого рода и сегодня имеют очень большое значение, эстетически структурируя наше отношение к истории и претворяя его в личностное переживание. Однако многие задачи на визуализацию, которые порождены общим сдвигом в формах культуры и мышления, выходят за пределы художественного мышления. Искусство требует специфической драматургии, которая далеко не во всем и не всегда совместима с реальной логикой исторических событий. Точка зрения художника не просто субъективна; в конце концов, субъективны в своих интерпретациях и ученые. Но в науке действуют особые процедуры и институты, эту субъективность компенсирующие, в то время как в искусстве «я так вижу» институционально закреплено и составляет едва ли не важнейшую предпосылку творческой оригинальности.

Кроме того, визуальная репрезентация истории в процессе ее изучения не должна быть отрывочной и не может быть сведена к отдельным эпизодам, способным вдохновить художественную фантазию. Иначе говоря, историческому образованию современного типа потребуется, если так можно выразиться, сплошная визуальная оболоч-

ка, элементы которой построены на несколько иных принципах, чем художественное произведение. Это может быть, скорее, своего рода исторический кинодизайн (скажем, по типу известной серии исторических инсценировок ВВС «Встреча с гением»), а может быть компьютерная реконструкция, интерактивное кино или даже особые дидактически ориентированные компьютерные игры.

Однако вернемся к проблемам высшего образования. Как введение единого школьного учебника и, будем надеяться, общее улучшение ситуации с изучением предмета может отразиться на функциях и задачах вузовских кафедр, отвечающих за преподавание истории?

Если оставить в стороне исторические и некоторые другие гуманитарные факультеты университетов, где специализированные курсы по истории входят в собственно профессиональную подготовку, то можно сказать, что «вузовская история» в настоящее время в значительной степени дублирует школьную. Теоретически это вроде бы совсем не рационально, но на практике неизбежно, потому что по части исторических знаний значительная часть вновь принятых первокурсников демонстрируют совершенное невежество. В итоге преподаватели вузов, подобно новоселам в наскоро построенном доме, вынуждены заниматься устранением массовых недоделок (естественно, что на бумаге таковых вовсе нет, и все акты приемки подписаны надлежащим образом). Другое дело, что за 1–2 семестра вуз не в состоянии восполнить то, что было упущено за семь лет пребывания в старших классах школы. Да и повторение это совсем неинтересно другой части студентов, которые если и не увлекались в школе историей, то, во всяком случае, проходили этот предмет достаточно добросовестно.

В этой связи позволю себе высказать предложение. Если, как об этом сообщалось в СМИ, существуют планы расширить перечень обязательных экзаменов, которые

сдаются при окончании школы, то пусть, наряду с русским языком и математикой, в это число войдет и история. Это, несомненно, подтянет уровень знаний выпускников. Думается, не надо объяснять, насколько это было бы важно для формирования компетентного гражданского общества (еще раз подчеркну, что мы рассматриваем здесь не узкоспециальные вопросы подготовки профессиональных историков, а то, что можно было бы назвать «историей для всех»). И, кроме того, такое решение, по крайней мере частично, освободило бы вузовских историков от необходимости в срочном порядке доделывать за школу ее работу и позволило бы им полнее сосредоточиться на осмыслении и реализации собственных, специфических функций, отличных от задач «школьной» истории (хотя, конечно же, на нее опирающихся).

Специфических... Нет ли здесь какого-то преувеличения? В конце концов, наука-то одна и та же. Может быть, речь должна идти не столько о функциях, сколько о более развернутом и теоретически углубленном курсе, включающем в себя подробное обсуждение альтернативных взглядов на прошлое и практически недоступную школьникам методологию критики источников? Об этом, конечно, надо задумываться. Однако содержание ФГОС, а также лимит часов, выделяемых ныне на изучение истории в технических, медицинских, юридических и даже творческих вузах страны, никак не позволяет реализовать такую возможность на деле.

Со времен Конфуция и Плутарха прошлое выступает как собрание поучительных примеров. И с тех пор в этом отношении, в сущности, мало что изменилось. Воспитание – вот первое, что приходит в голову людям, когда их спрашиваешь, зачем надо изучать историю. И образовательное сообщество не является исключением. Представляется, однако, что, когда речь идет о высшей школе, на этом общем тезисе нельзя останавливаться. Надо добавить

к этому и то, на что обычно не обращают внимания: исторические познания и историческая эрудиция полезны еще и как один из факторов успеха в самых разных областях, которые, на первый взгляд, с историей совершенно не связаны.

На этой последней фразе читатель, возможно, остановится в большом недоумении. Как! Неужели автор полагает, что история поможет нам вылечить больного или, допустим, разобраться в свойствах полупроводников? Нет, разумеется, речь идет не об этом. Но надо глубже задуматься над механизмами инновационного развития и природой их интеллектуальной составляющей применительно к различным условиям и разным предметам деятельности.

Когда-то рождение нового было результатом более или менее случайного озарения. На этой почве в свое время возникло романтическое учение о гении, которое и сегодня во многом определяет существующие в массовом сознании представления о природе творческой способности. В соответствии с этими представлениями креативный потенциал общества может рассматриваться как сумма неких «творческих единиц», каждая из которых суть не что иное, как отдельная личность, одаренная тем или иным талантом. Но практики, на которые опирается новейший этап модернизации, имеют иную природу. Теперь речь идет уже не просто о системе ориентаций, в рамках которых инновации получили статус ведущей ценности, но о создании социальной организации, а также социокультурных механизмов для целенаправленного и постоянного *производства* инноваций и проектирования новых реальностей. Это неизбежно подводит нас к несколько иному, чем это было раньше, пониманию креативности. Разумеется, не в смысле недооценки или тем более отрицания значения индивидуальной одаренности. Происходившее в последние десятилетия интенсивное изменение технического оснащения практически всех сфер интеллектуальной деятельности дает

весьма серьезные аргументы в пользу переноса акцента на коммуникативные взаимодействия участников этой деятельности, а также на коммуникативную самоорганизацию коллективных инновационных субъектов. Из этого взаимодействия, собственно, и рождаются новые идеи. В данном контексте основным «модулем» производства открытий, усовершенствования и других инноваций становятся не сами по себе отдельно взятые одаренные индивиды, а соединяющие их *креативные интеллектуальные среды*. В этой связи в специальной литературе по инноватике уже высказывалось весьма справедливое мнение о том, что «проектов общего пользования», независимых от характера и направления развития инновационных социальных и социально-технологических сред, в сущности говоря, очень немного [4]. Не так уж и важно, кто первый и как подхватит ту или иную инновационную идею, – гораздо важнее то, что довести такие идеи до стадии технологической разработки (в широком смысле слова, имея в виду также и социальные технологии) можно лишь в рамках определенных поддерживающих сред, изучение которых становится в настоящее время первостепенной научной проблемой.

Представляется, что это очень важный концептуальный сдвиг в социологии развития. Для наглядности позволим себе сравнение этого сдвига с переходом теоретической механики от моделей движения отдельных точечных масс к описанию интегрального поведения больших агрегатных совокупностей – упругих, сыпучих и жидких сред. Социальные (социокультурные) среды также надо рассматривать как особого рода объекты, причем в данном конкретном случае – с некоторыми признаками самостоятельной субъектности.

Но как формируются, как «склеиваются» такие среды? Когда мы обращаемся к этому вопросу, проблему профессионального общения естественным образом дополняет проблема ценностных консенсусов, а

также цивилизационных, конфессиональных и этнокультурных идентичностей, которые всегда опираются на определенные *образы истории*.

Отметим также, что производство инноваций в современных условиях все более тесно увязывается с проработкой различных вариантов «хорошего» или хотя бы приемлемого будущего, которые невозможно ввести в одиночку и которые требуют своего рода синергического взаимодействия большого количества экспертов. Возьмем, к примеру, такую сверхактуальную для стран-лидеров мирового развития тему, как становление так называемой технонауки, которую многие исследователи склонны рассматривать как основной локомотив развития человечества в XXI в. В дискуссиях о ее значении и перспективах в настоящее время сталкиваются американская и европейская точки зрения, различие между которыми в значительной степени объясняется особенностями исторического пути, пройденного за последние 300 лет Старым и Новым светом. Таким образом, история как бы входит внутрь больших технических (а по сути – социотехнических) проектов и работает внутри них, обуславливая различные подходы к их формулировке и реализации. С другой стороны, логично предположить, что разное понимание прошлого и разные его оценки также оказывают на научно-техническую мысль косвенное, но тем не менее существенное влияние, «разворачивая» ее в сторону определенной проблематики и определенных решений.

Обратим внимание на то, что «хорошее» будущее у разных стран и регионов может быть очень различным. Напомним, к примеру, что в свое время в определенных кругах российских властных элит ближайшая цель развития страны была сформулирована так: «догнать Португалию». Понятно, что из поставленной таким образом задачи вытекают и определенные практические выводы: для того чтобы стать похожими на

Португалию, не нужно развивать аэрокосмический комплекс и ядерные технологии, а надо найти нишу для производства востребованной на рынке наиболее развитых и богатых стран потребительской продукции. Португалия продает американцам, японцам и немцам портвейны, а Россия может, не слишком-то и напрягаясь, зарабатывать на продаже углеводородов, металлов и балета. Эта точка зрения одно время очень активно пропагандировалась. Вспоминаю в этой связи одну старую телепередачу, где наши журналисты с восторгом описывали дом одного занятого, кажется, в мелком бизнесе молодого португальца, который и в самом деле выглядел по российским меркам очень богато. Но... ведь россияне эту концепцию не приняли. А почему? Разве они не хотят, чтобы наконец-то «им сделали красиво»?

Если подумать, ответ на данный вопрос можно найти в материалах проведенных Институтом социологии РАН исследований, посвященных итогам двадцатилетия российских реформ и «русской мечте» [5]. Из этих материалов достаточно ясно следует, что для наших сограждан важно не только благосостояние, но и то, каким путем оно достигается. Вспомним немного подзабытого нами Маркса и чуть-чуть перефразируем то классическое уравнение обмена по стоимости, которое он использует в своем «Капитале»: 1 запуск космического корабля = 1 млн кубометров леса. Разве не все равно, на чем зарабатывать, лишь бы зарабатывать? На лесе это сделать проще, да и риски меньше. Однако, как ни удивительно это для некоторых наших экономистов, в России данное уравнение не проходит. Российское общество ориентировано на научные и технологические прорывы, на развитие образования и приумножение интеллектуального капитала нации. Без этого оно отказывается признать развитие своей страны успешным, хотя бы даже складывающаяся конъюнктура обеспечивала им вполне приемлемый уровень

жизни (а в российских столичных мегаполисах и в некоторых нефтедобывающих регионах он, в принципе, уже сейчас сопоставим с европейским). Причины этого невозможно понять, не пережив заново весь трудный, а нередко и трагический путь России и не исследовав те образы национальной истории, которые сложились к настоящему времени в массовом сознании. До сих пор главной фигурой российского исторического самосознания остается Петр I, который, как известно, положил начало новой стратегии развития страны, основанной на активном приобщении к самым передовым знаниям и техническим достижениям своего времени (вопрос о том, насколько эффективно это у него получалось и какой ценой достигалось, мы сейчас оставляем в стороне – в данном случае важно не это, а сама направленность заданного им вектора развития). Понятно, что, определенным образом фокусируя историческое образование, можно укрепить эти настроения, но можно их и ослабить, что, несомненно, отразится на мотивации и направленности инновационного мышления россиян.

Проблема состоит в том, что стандарты исторического образования в высшей школе пока слабо учитывают специфику профессиональной подготовки, а потому слишком абстрактны и, в сущности говоря, от нее оторваны. И будущим инженерам, и будущим врачам, и будущим музыкантам предлагается в который раз повторять одно и то же: перипетии возникновения Киевской Руси, петровские преобразования, дворцовые перевороты XVIII века, войны, формирование революционного движения... Да, как уже отмечалось выше, при нынешних исторических познаниях выпускников школ это стало неизбежным. Но если все-таки создание единых школьных учебников переломит складывающуюся негативную тенденцию и историческая подготовка школьников поднимется... ну, хотя бы до предпестроечного уровня? Необходимость повторения вроде бы отпадает. Но что же даль-

ше? На наш взгляд, для вузов идея единого учебника или даже линейки учебников в этом случае уже не подойдет. Необходимо разработать принципиально разные учебные программы, но разные не в том смысле, что на историю России можно смотреть сквозь призму «национального мифа», а можно и с позиций «в этой стране никогда ничего хорошего не было и быть не может». Речь идет о другом – об учете особенностей мышления, специализации и соответствующего этому интеллектуального опыта и интересов учащихся.

Здесь, как представляется, перед нами открываются два пути. Один, условно говоря, «американский», поскольку он широко используется в США. Здесь адаптация гуманитарной компоненты образования к интеллектуальным запросам и возможностям студентов осуществляется на основе их собственного свободного выбора и активизации личной любознательности. Учебное заведение определяет лишь некоторые рамочные условия такого выбора (например, минимальное количество курсов, которые необходимо прослушать всем претендентам на определенный академический уровень). На всех направлениях подготовки студентам предлагается чрезвычайно разнообразное «меню» из большого количества факультативных спецкурсов и спецсеминаров с очень конкретной тематикой. Это может быть, к примеру, японская живопись периода Эдо или история феминистского движения. Число подобных тем в некоторых крупных университетах может достигать до 100 и более. В принципе, российский профессорско-преподавательский корпус по уровню своей квалификации вполне способен реализовать такую модель, но у нас это было бы очень сложно в организационном плане. Другой путь, который для нас более реален, основан на экспертном выборе некоторой конкретной предметной области для более глубокого исторического изучения. При этом само собой осуществляется изменение мас-

штаба рассмотрения материала; анализ спускается на уровень повседневности, увеличивается степень детализации вплоть до способности увидеть достаточно мелкие детали – если можно так выразиться, «жизненную фактуру» исторического процесса.

Как должен осуществляться этот экспертный выбор? Проблема состоит в том, что здесь вряд ли можно предложить какую-то единую формулу. Самым естественным решением было бы связать историю с некоторыми свойствами будущей профессии наших студентов. Но связь эта опять-таки может быть различной. Скажем, в Массачусетском технологическом институте для будущих специалистов по материаловедению разработана программа по археологии, поскольку их профессиональные знания в области структуры и свойств материалов могут практически применяться для решения многих совершенно конкретных вопросов, возникающих в ходе изучения артефактов палеолита и неолита. А вот для молодых режиссеров или актеров я порекомендовал бы историю моды и стилей жизни. Это другой тип связи с профессией, но он также продиктован конкретными практическими соображениями. Дело в том, что по ряду объективных причин, корни которых надо искать в культурных трансформациях постмодерна, нынешнее поколение артистической молодежи очень быстро утрачивает то, что можно назвать «интуицией классического». Процесс этот идет как бы помимо сознания и проявляется в пластике движений, интонациях, мимике, жестах, построении мизансцен, в самом рисунке роли, которая идет как бы «изнутри», от ментальности и культуры исполнителя. Смотришь что-нибудь из классического репертуара – и вместо тургеневской барышни видишь переодетую в старинное платье современную студентку, или вместо офицеров-дворян... ну, что-то вроде «оперов», знакомых нам по современным российским боевикам. Думается, если бы наша артистическая молодежь прошла

через специализированный курс истории, выдержанный примерно в таком ключе, как в свое время писал о повседневной культуре русского дворянства XVIII – начала XIX вв. Ю.М. Лотман, это существенно облегчило бы им эмоциональную натурализацию в мире русской классики, вживание в который становится теперь совсем нетривиальной задачей.

Особо надо сказать об историческом введении в профессию. Если в гуманитарных и творческих вузах страны этому уделяется довольно значительное внимание (например, режиссерам и киноведам читают развернутый курс истории кино, философам – рассчитанный на несколько семестров курс истории философии, экономисты досконально изучают теоретические взгляды физиократов, меркантилистов, создателей классической политической экономии, Маркса, Кейнса и др.), то в вузах естественно-научного и особенно технического профиля дело обстоит иначе. Когда-то у нас очень увлекались установлением российских приоритетов в различных областях конструирования и изобретательства. Известно, что проявлялось это увлечение достаточно односторонне, и это привело к различного рода перекосам, но оно же способствовало формированию весьма сильной школы истории техники. Потом маятник качнулся в другую сторону, и в результате, когда был введен курс истории и философии науки для аспирантов, то оказалось, что собственно историческую его часть читать, в общем-то, и некому: немногочисленным специалистам, которые писали в свое время об этом неплохие статьи и книги, в это время было уже под 90. Самое большее, что мы сегодня имеем, это небольшие историко-биографические вставки в «основных» лекциях. Поэтому представления наших студентов о развитии науки и техники в целом весьма отрывочны. А ведь история профессии – это не просто собрание любопытных фактов, но в первую очередь школа мысли и ее прак-

тического применения, дающая немало примеров, осмысление которых генерирует импульсы дальнейшего движения.

Думаю, нашей молодежи, которой очень настойчиво внушают мысли о бесперспективности научной и инженерной карьеры в России, было бы весьма поучительно познакомиться с историей создания советской системы элитного образования, а затем узнать и о ее оценках со стороны крупных зарубежных специалистов [6]. При этом я имею в виду не пропагандистски приукрашенную, а действительную историю, в которой были не только взлеты и падения, но и критически опасные моменты (реальная жизнь со всеми ее противоречиями!) [7]. Принципиально важно, однако, что мы оказались способны эффективно преодолеть все эти противоречия, и, как мне кажется, сегодня особенно важно понять, *почему*. По-моему, всё, о чем только что было сказано, это вполне конкретный пример того, как преподавание истории и ее изучение могут работать на совершенствование подготовки инженерных кадров, ибо хорошо подготовленный инженер должен не только уметь спроектировать один из узлов какого-нибудь агрегата или обеспечить его техническое обслуживание, но и понимать, как следует оценивать и продвигать перспективные научно-технические и образовательные проекты в различных далеко не идеальных социально-политических условиях.

Итак, если в школе мы должны вырабатывать представление об общем ходе развития государств и обществ (в частности, исторический путь России должен быть показан в хронологической увязке с ключевыми моментами мировой истории), то в вузе было бы целесообразно сменить «оптику» нашего взгляда. Теперь вместо панорамного охвата событий следует сосредоточиться на конкретных сферах общественной жизнедеятельности, рассмотреть как бы под микроскопом взаимное переплетение тех малых событий, из которых со-

стояли повседневная жизнь и труд обычных людей, также по-своему «делавших историю». Дело, однако, не только в установлении для нашей «исторической карты» иного, значительно более мелкого масштаба. Переход на уровень «микроистории» позволяет активно использовать принцип «познание через действие», что способствует более глубокому пониманию прошедших эпох через целенаправленное создание эффекта погружения в обстоятельства. Я имею в виду в том числе и использование проектных методов обучения. Конечно, метод этот в простейшем своем виде применяется и в школе – например, когда, освещая тему Великой Отечественной войны, классный руководитель просит учеников написать сочинение о том, как воевали и трудились в тылу члены их семей. Однако в высшей школе проектам можно придать совсем иное качество – коллективный, научный и по-настоящему творческий характер. Такого рода подходы уже и сейчас используются в практике некоторых вузов. Интересен в этом отношении опыт факультета анимации и мультимедиа ВГИКа, где все первокурсники начинают свою работу в кино с создания маленьких учебных фильмов на исторические темы. Другой пример – деятельность культурно-исторического центра МИФИ, развивающего сотрудничество с рядом московских музеев и активно привлекающего студентов к созданию наглядных учебных материалов и презентаций с использованием современных информационных технологий.

Через крупные планы малых событий более четко верифицируется и «большая» история. Человек как бы вновь возвращается к ней, но уже существенно обогащенный новым опытом. Скажем, того, кто конкретно изучал организацию конструкторской работы и промышленности в годы Великой Отечественной войны, кто старался объективно разобраться в достоинствах и недостатках технических проектов того времени, кропотливо сопоставляя данные,

обращался к воспоминаниям очевидцев и документам, труднее убедить в том, что Красная армия победила лишь потому, что завалила противника телами погибших. В данном контексте гораздо уместнее вести разговор о техническом превосходстве. А если проанализировать его причины, то станет очевидным его закономерный характер, поскольку в советском обществе для научно-технического творчества были созданы более сильные и более органичные мотивации; к тому же в предвоенные годы оно сумело превзойти гитлеровскую Германию и по количеству выпускников технических учебных заведений [8].

Конечно, то, что здесь сейчас предлагается, нельзя реализовать одним махом. Речь должна идти о *стратегии*, рассчитанной на перспективу. Необходимы более дифференцированные, чем в настоящее время, стандарты, специализированные, совершенно по-новому построенные учебники, которые вряд ли могут быть написаны «чистыми» историками – надо развивать междисциплинарный диалог и создавать смешанные творческие коллективы из представителей различных специальностей. Несомненно, нужна и особая научно-методическая подготовка, которая дала бы нашей высшей школе достаточное количество кадров, способных более органично интегрировать преподавание истории в профессиональную подготовку специалистов различного профиля.

Литература

1. Андреев А.А. Российское образование: социально-исторические контексты. М.: Наука. 2008. С. 311–319.
2. <http://komitetgi.ru/news/news/434/#.UdG3s9h1BND>
3. Собкин В.С. Динамика изменения чтения в подростковой субкультуре // Школьная библиотека. 2007. № 9–10.
4. См.: Ахромеева Т.С., Малинецкий Г.Г., Посашков С.А. Кризис инновационных сред в России // Междисциплинарные пробле-

- мы среднего подхода к инновационному развитию. М.: Когито-центр, 2011.
5. См.: Двадцать лет реформ глазами россиян: опыт многолетних социологических замеров. М.: Весь мир, 2011; О чем мечтают россияне: идеал и реальность. М.: Весь мир, 2013.
 6. См., например: *Dunstan J. Paths to Excellence and the Soviet School.* Windsor: NFER, 1978.
 7. См.: *Печенкин А.А.* Элитарное физико-техническое образование в СССР: годы холодной войны // История науки в философском контексте. СПб.: Изд-во русской христианской гуманитарной академии, 2007.
 8. См.: *Herf J.* Reactionary Modernism. Technology, Culture and Politics in Weimar and the Third Reich. Camb., N.Y., Melbourne, 1984. P. 202.

Н.Ф. ТАГИРОВА, профессор
Е.И. СУМБУРОВА, доцент
 Самарский государственный
 экономический университет

Исторические дисциплины в современном вузе

В статье предложены разработанные на основе стандарта ФГОС сквозные темы и проблемно-хронологические модули, обеспечивающие преемственность изучения в экономическом вузе дисциплин «История» и «Экономическая история». Обоснованы междисциплинарные связи и интерактивные формы обучения с учетом компетентного подхода и психолого-возрастных особенностей современного студенчества.

Ключевые слова: исторические дисциплины, Федеральные государственные стандарты образования, бакалавриат, компетентностный подход, преемственность исторического образования, междисциплинарные связи, инновационные методы обучения

В современных российских условиях активно идет осмысление места и роли исторических дисциплин как в системе высшего профессионального образования, так и в средней школе. Об этом свидетельствуют различные научные конференции, дискуссии по поводу создания единого учебника истории для средней школы [1; 2]. Поводом к размышлениям и поискам стал не только переход на новое поколение образовательных стандартов (ФГОС), но и переосмысление места и роли истории в общественном сознании и гуманитарном научном знании.

Переход на ФГОС поставил перед профессорско-преподавательским составом задачу пересмотра и обновления процесса преподавания исторических дисциплин. Изменились многие составляющие учебного процесса: сократилось количество часов, отведенных на преподавание истории в вузе, в значительной мере поменялись ра-

бочая программа и набор исторических дисциплин по разным направлениям; неизменным остался лишь тот факт, что предмет «История» входит в федеральный компонент, а значит, является обязательным для изучения в высшей школе.

Мы полагаем, что переосмысление роли гуманитарных дисциплин должно идти по следующему алгоритму:

- 1) корректировка цели и задач исторических дисциплин в контексте ФГОС и компетентностного подхода;
- 2) учет психолого-возрастных особенностей студентов 1–2-х курсов, определение базового уровня исторических знаний и направлений их совершенствования;
- 3) выявление междисциплинарных связей в процессе преподавания исторических дисциплин с учетом профиля вуза;
- 4) научно-теоретическое обоснование форм и методов преподавания исторических дисциплин.

Корректировка целей и задач в изучении истории обусловлена необходимостью формирования общекультурных компетенций. Они включают в себя: «способность анализировать социально значимые явления и процессы»; «готовность уважительно и бережно относиться к историческому наследию, толерантно воспринимать социальные и культурные различия»; «готовность использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач» и т.д. Эти компетенции содержат все аспекты становления человека как личности, как субъекта общественных отношений, как профессионала. Тем самым закладывается основа для реализации глобальных компетенций, определенных в докладе ЮНЕСКО по образованию для XXI века: «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить».

В процессе изучения истории происходит передача новым поколениям исторического опыта, достижений культуры. Изучая историю, человек оценивает события и их участников, одновременно вырабатывая критерии своего поведения. Изучение истории позволяет человеку четко выстроить ценностные ориентиры. Исторические знания представляют собой мощный инструмент воздействия на сознание – как индивидуальное, так и общественное. Это и фактор, который поддерживает социальную активность личности, поскольку сформированное историческое сознание дает понимание исторической перспективы в контексте прошлого.

Компетентностный подход в изучении истории в системе «школа – вуз» предполагает преемственность в изучении истории своей страны и мира в целом, постепенное усложнение материала и углубление его изложения, обобщение имеющихся знаний, умение выделять общее и особенное в истории России, профилизацию полученных знаний.

Эти принципы были положены в основу разработки алгоритмов изучения исторических дисциплин в *Самарском государственном экономическом университете*. Многолетний опыт преподавания исторических дисциплин в экономическом вузе говорит о необходимости выделения из курса преподавания «Истории» особой дисциплины «Экономическая история». Это позволяет помочь студенту сформировать необходимый ему как специалисту набор не только общекультурных, но и профессиональных компетенций. На основе ФГОС коллективом кафедры экономической истории разработаны две программы: по дисциплине «История» и по дисциплине «Экономическая история». Обе программы выстроены в соответствии с хронологическим подходом, ориентируются на постепенное усложнение изучаемого материала, учитывают профиль подготовки бакалавров направления «Экономика».

Знания, умения и навыки формируют различные учебные дисциплины, в том числе дисциплины гуманитарной направленности. Опыт, ценности и склонности – приобретаемые составляющие, которые человек накапливает всю жизнь. Если опыт – «дело наживное», то ценностные суждения есть ядро личности, ядро действующего человека. Реально проверить их наличие у выпускника вуза можно только при анализе его последующей профессиональной деятельности. И тем не менее мы считаем, что уже в стенах вуза возможно оценить степень сформированности тех или иных общекультурных компетенций. Для этого необходимо прежде всего учитывать психологические и возрастные особенности формирующейся личности [3].

Мы предлагаем строить учебный процесс при изучении дисциплины «История» учетом того, что:

- юношеский возраст (от 16 до 18 лет) – это период выработки мировоззрения и осознанной позиции;

- время студенчества (от 17 до 25 лет) – период самореализации;
- к 17 годам у личности имеются оптимальные субъективные условия для формирования навыков самообразовательной деятельности.

Исходя из этих принципов в СГЭУ строится учебный процесс и определяются формы самостоятельной работы студентов. В сжатом виде они представлены в *табл. 1*.

Безусловно, данная таблица не претендует на полноту, она отражает лишь общий подход к организации самостоятельной работы студентов и исходит из положения, что высшее образование одновременно выступает и как модель, и как инструмент освоения молодежью социокультурного пространства.

В ходе преподавания исторических дис-

циплин с учетом профиля экономического вуза были выявлены междисциплинарные связи и обоснованы принципы, обеспечивающие непрерывность и целостность процесса обучения:

- преемственность в изучении исторических дисциплин, например, «История» – «Экономическая история»; «Отечественная история» – «История мировых цивилизаций» и т.д.;
- последовательность изучаемого материала;
- постепенное усложнение форм работы (от написания конспектов, подготовки к семинарским занятиям к проведению ролевых игр, написанию эссе и научных рефератов).

При разработке программ по дисциплинам «История» и «Экономическая исто-

Таблица 1

Формы самостоятельной работы студентов, ориентированные с учетом психолого-возрастных особенностей личности студента

Период	Юношество	Студенчество	Начало профессиональной деятельности
Примерный возраст	16–17 лет	18–20 лет	21–23 года
Год обучения	1-й курс	2–3-й курс	4-й курс
Социально-психологическая среда	Поступление в вуз, адаптация к студенческой жизни	Студенчество, активное развитие личности	Студенчество, ориентация на дальнейшую профессиональную деятельность
Наиболее распространенные формы поведения студента	Рефлексия, стремление казаться взрослым, адаптация в студенческом коллективе	Активность / пассивность в студенческой жизни, формирование убеждений, собственной позиции	Амбициозность, стремление к самообразованию, самовоспитанию, самореализации
Возможная доминанта в образовательном процессе, определяемая преподавателем	Я	Я – личность	Я – самореализующаяся личность
Формы самостоятельной работы	Выявление, изучение исторических фактов, связанных с главенствующей ролью личности; составление исторических портретов личности; изучение исторических событий, связанных с проявлениями разных форм толерантности в истории	Написание эссе, выполнение работ на заданную тему с учетом анализа различных исторических ситуаций с альтернативными возможными вариантами их решения	Решение учебных профессиональных задач на историческом материале; ролевые командные игры

рия» основное внимание было уделено вычленению сквозных тем, которые рассматриваются на протяжении всего периода изучения дисциплины и которые структурируют информацию. Для этого были определены три главные проблемные темы:

- 1) социогенез и эволюция социальных отношений;
- 2) трансформация форм государственной власти;
- 3) технический и технологический прогресс и институциональные перемены.

Первые две темы рассматриваются в рамках дисциплины «История», третья – в рамках «Экономической истории». Каждая из этих линий изложения истории России предполагает погружение в контекст мирового опыта и осмысление мировой истории.

Сквозные темы предстают как проблемные на каждой лекции и семинарских занятиях. Вопросы места России в мире изучаются сквозь призму вклада России в систему международных отношений (на каждом историческом этапе) и мировую культуру. Вопросы международных отношений и истории отечественной культуры отнесены к разделу самостоятельной работы студентов по дисциплине «История». В рамках дисциплины «Экономическая история» сквозное проблемное изложение предполагает рассмотрение ступеней технического и технологического прогресса, которые изменяют общество и трансформируют социальные институты.

Преемственность соблюдается не только в изложении учебного материала, но и в формах передачи знаний, в способах формирования умений и навыков (владений) студентов. С этой целью нами были сформированы междисциплинарные матрицы по изучению основных терминов и понятий применительно к каждой учебной дисциплине, а также междисциплинарные матрицы по формированию умений и навыков. Например, освоив тему «Россия в XIX в.», студент должен уметь излагать последова-

тельный ход событий, вычлняя причинно-следственные связи реализуемых в 1860–1870-е гг. социально-экономических реформ. В курсе изучения «Экономической истории» студент выявляет механизмы реализации реформ (в частности, реформа 1861 г., ее последствия и, в частности, институциональные перемены, к которым привела эта реформа).

В процессе обучения преподаватели вуза применяют разнообразные формы и методы работы, что позволяет активизировать внимание студентов на разных сторонах «исторической компетентности». Компетентностный подход требует от учащихся определенных умений: доказательно изложить свою точку зрения, убедить оппонента, владеть приемами и методами дискуссий. Дисциплина «История» дает богатый материал для формирования таких «деятельностных» компетенций, например, через использование активных методов обучения (проблемных лекций, семинаров-дискуссий).

В эпоху информационного общества значительно выросло число источников (письменных, аудиовизуальных, видео и т.д.). Все это можно использовать для воздействия на эмоциональную, логическую, волевою сферу формирующейся личности. Наиболее важными в этом плане являются интерактивные методы обучения; они успешно используются преподавателями кафедры экономической истории. Например, силами студентов и преподавателей создано мультимедийное учебное пособие по дисциплине «История экономики Самарской области» [4]. Данный мультимедийный курс предоставляет доступ к подлинным фотографиям, репродукциям, документальным фильмам и аудиозаписям, позволяет совершить виртуальную экскурсию по всем районам Самарской области. Возможность для студентов пользоваться такими материалами не только дает им качественно новую дополнительную информацию, но и заметно повышает заинтересованность изучаемым

предметом, делая процесс обучения активным.

В современных условиях сокращения аудиторного фонда часов, увеличения доли самостоятельной работы студентов принципиально важно сохранить роль преподавателя как координатора процесса обучения. При этом он обеспечивает целостность восприятия исторического прошлого. Учет психолого-возрастных особенностей учащегося, использование междисциплинарных матриц и интерактивных форм обучения позволяет педагогу высшей школы участвовать в формировании гармоничной личности студента.

Литература

1. Историческое образование в современной России: перспективы развития. Первая

Всероссийская научно-практическая конференция ученых-историков и преподавателей: Сб. тр. конф. 28–30 октября 2010 г. М., 2011. 552 с.

2. Проблемы изучения истории XX века в высшей школе в условиях перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения: Сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. Казань, 2011. 549 с.
3. Сумбурова Е.И., Тагирова Н.Ф. Психолого-педагогические подходы к формированию общекультурных компетенций студентов современной высшей школы // Альянс наук: ученый – ученому: Материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., 15–16 марта 2012 г. Т. 4: Педагогика и психология высшей школы. Днепропетровск: Издавецъ Биля К.О., 2012. С. 50–53.
4. Электронный ресурс СГЭУ: мультимедийное учебное пособие «История экономики Самарской области». URL: <http://www.sseu.ru>.



Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,5 а.л. (20 000 знаков), в отдельных случаях – до 0,75 а.л. (30 000 знаков).

Статьи принимаются в электронном виде (текстовый редактор – Word, шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учетом формата журнала (136 x 206 мм).

В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на русском и английском языках:

- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, место работы, адрес электронной почты каждого автора);
- название статьи (не более пяти слов);
- аннотация и ключевые слова;
- ссылки на источники (даются в порядке упоминания в квадратных скобках, оформляются по ГОСТ Р 7.0.5-2008).

Материалы принимаются в редакции по адресу: 107045, Москва, ул. Садовая-Спасская, д. 6, офис 201, тел./факс: (495) 608-93-04 и по электронной почте (vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru).

В ПОМОЩЬ СОИСКАТЕЛЮ

**Е.Н. ВИКТОРУК, профессор
Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева**

Этика науки: практико-прикладной модус

В статье представлен опыт изучения аспирантами темы «Этика и аксиология науки». Моральный выбор – важнейшая из этических тем – осваивается в практико-прикладном аспекте. Для решения этических дилемм в сфере науки применяется инструмент стейкхолдер-анализа, выступающий методикой распаковывания кейсов (этически проблемных ситуаций) с целью принятия управленческих решений высокой степени этичности. Описаны этапы обучения навыку стейкхолдер-анализа (от репродуктивного – к продуктивному). Исследованы условия повышения этико-образовательного ресурса посредством дополнения морального теоретизирования этико-проектной работой, опирающейся на современные образовательные технологии.

Ключевые слова: этика науки, философия науки, стейкхолдер-анализ, ситуационный анализ, практическая этика, прикладная этика, этическое образование, этико-образовательные технологии, моральный выбор

Университетская подготовка специалистов самого высокого уровня предполагает не просто этическую информированность, а формирование особого сплава моральных знаний, умений и навыков, профессионально-этических компетенций. В данной статье анализируется дидактический эксперимент по формированию крайне важной профессионально-этической компетенции – умения принимать решения высокой степени этичности, проведенный нами в ходе семинара-практикума для аспирантов на кафедре философии *Сибирского государственного технологического университета*. Семинар-практикум по теме «Этика и аксиология науки» велся с 2006 г. в рамках курса «История и философия науки». Цель исследования – поиск, разработка и внедрение эффективных этико-образовательных методик, позволяющих формировать навык принятия этических решений в сфере науки. Методология исследования определяется тем, что образовательные методы (ситуационный анализ, деловая игра, брейнсторминг и др.) сочетаются с исследовательскими (анкетирование, интервью, групповая рефлексия,

дебрифинг как инструмент тренинга, метод экспертных оценок).

Актуальность такого рода работы, соединяющей преподавательскую и исследовательскую деятельность, обусловлена рядом причин. Во-первых, необходимостью модернизации содержания образования в целом и этического образования в частности; последнее более полувека ориентировалось на теоретическую этику, игнорируя запрос на очевидный прагматизм профессиональной этики и радикально-прагматические вызовы прикладной и практической этики. Вторая, не менее важная причина связана с тем, что в глобализирующемся мире наука как единый комплекс исследований, производства и управления нуждается в субъектах с высоким уровнем ответственности. Это стимулирует поиск, разработку и внедрение эффективных этико-образовательных технологий, позволяющих формировать конкретные профессионально-этические компетенции с прогнозируемым образовательным результатом. Еще одна причина – кризис отечественного этоса науки, обнаруживший необходимость формирования этической компетентности

всех субъектов научно-образовательного процесса [1].

Этапы исследования: 1) 2006–2007 гг. – определение применимости стейкхолдер-анализа к решению этических дилемм в сфере науки; 2) 2008–2009 гг. – использование стейкхолдер-анализа в качестве методики этико-деловой игры и ситуационного анализа (кейс-стади) в оценке и принятии этических решений; 3) 2010–2012 гг. – обучение аспирантов самостоятельному поиску проблемных ситуаций в сфере науки и формированию кейсов; обучение «тренеров» и разработка механизмов контроля качества освоения стейкхолдер-анализа.

Особенности содержания и образовательных форм курса: очевидная, неочевидная и радикальная прагматика этики науки. Дополнение лекций по этике науки практическими занятиями было обусловлено пониманием того, что наиболее эффективное этическое образование сегодня связано с практико-прикладными, «пользовательскими» курсами. Одна из основных задач современного вуза – обеспечить обучающихся знанием, служащим «инструментом построения социальной карьеры» [2], и это в полной мере относится к профессионально-этическим знаниям. В этих условиях к традиционному делению знания на «теоретическое/практическое» специалисты добавляют еще дихотомии «концептуальное/дескриптивное» и «пользовательское/исследовательское», что хорошо прослеживается в нашем курсе для аспирантов.

Материал лекции [3], где рассматриваются теоретико-методологические вопросы на стыке «общая этика/этика науки», плавно переводится в формат семинара-практикума по обучению навыку принятия управленческих решений высокой степени этичности. Не вызывает сомнений, что качественное этическое образование возможно лишь в условиях гармоничного сочетания философии морали с «радикальной», «очевидной», «неочевидной» этико-мо-

ральной прагматикой. Эти маркеры содержания практико-прикладных этических курсов, предложенные В.И. Бакштановским, устанавливают границы, в которых «прагматика» повышает качество «универсального» этического содержания, а не редуцирует его [4]. Четырехчасовая лекция охватывает: а) очевидную прагматику этики науки (нормы, принципы и идеалы научного сообщества, социальная ответственность научного сообщества, международные конвенции о роли науки в обществе и статусе ученого и др.); б) «неочевидную прагматику» моральной философии (история взаимоотношений этики и науки; моральная оценка научно-технического прогресса; этическое осмысление глобальных проблем человечества и др.). На изучение этих тем в магистерской программе МГУ [5] выделяется целый семестр, а у нас есть лишь несколько недель.

Радикальная прагматика курса этики науки реализуется благодаря применению ситуационного анализа для решения этических дилемм в сфере науки. В качестве метода решения кейсов применяется *стейкхолдер-анализ* – инструмент менеджмента, разработанный для принятия эффективных управленческих решений высокой степени этичности [6]. Стейкхолдер-анализ (stakeholder analysis) – анализ заинтересованных сторон – предполагает следующие шаги: 1) перечисление заинтересованных сторон с учетом «выигрывающих» и «проигрывающих», выявление разновидностей ущерба и выгод для каждой стороны; 2) «этико-моральная диагностика», выявление характера этических нарушений (обман, воровство, несправедливая дискриминация, принуждение и др.); 3) определение круга и уровня нарушенных этических норм; 4) выявление аспектов (экономического, социального, политического, технологического), сопряженных с этическим, и определение наиболее весомых в свете выявленных стейкхолдеров; 5) измерение остроты этического аспекта по шести критер-

риям (масштаб последствий, общественный консенсус, вероятность наступления последствий, временной разрыв, близость, концентрация эффекта); 6) принятие решения в соответствии с двустадийной моделью поддержки этических управленческих решений.

Первый этап исследования: поиск и определение эффективности инновационных образовательных форм. На первом этапе исследования нас интересовало, эффективен ли стейкхолдер-анализ для решения моральных дилемм в сфере науки, насколько легко аспиранты осваивают алгоритм оценки и принятия решений, видят ли они перспективы применения этого метода в своей профессиональной сфере и межличностной коммуникации [7]. Анкетирование, проведенное в мае 2008 г., показало, что не только стейкхолдер-анализ, но и метод ситуационного анализа для большинства участников опроса были абсолютно новым материалом. Было опрошено 25 аспирантов разных специальностей (это менее 50% от общего потока слушателей), опрос был анонимным, добровольным и проходил после зачета. Самооценка респондентами освоения метода такова: 36% – высокий, 52% – средний и только 12% – низкий уровень освоения.

На вопрос: «Что для Вас стало наиболее интересным при изучении стейкхолдер-анализа?» – были получены ответы: исследование и полный разбор возникшей проблемы; возможность коллективного обсуждения; изучение остроты этического аспекта; само проведение анализа ситуации; применимость метода для реальных ситуаций; изучение этических проблем на практике, на основе реальных ситуаций; всесторонность, охватывающая сущность рассматриваемых аспектов науки; критерии, которые используются в методе; актуальность и жизненность рассматриваемых ситуаций; алгоритм решения проблемных ситуаций, позволяющий рационально посмотреть на ситуацию.

Нас интересовала экстраполяция освоенного алгоритма этической оценки и принятия решений на сферу профессиональной, социальной и межличностной коммуникации. На первом этапе (май 2008 г.) 40% респондентов уверенно заявляли, что будут применять полученные знания в своей профессиональной деятельности, так как практические методы, тем более методы разбора проблемных ситуаций очень эффективны, полезны и позволяют точно определить уровень понимания. 24% опрошенных допускали применение метода, но полагали, что такого рода занятия более актуальны для дисциплин гуманитарного профиля, так что полностью перенести методику в сферу их деятельности не удастся. 36% дали отрицательный ответ относительно применения полученных знаний в своей профессиональной деятельности, так как либо не понимают, как это делать, либо не считают необходимым.

Второй этап исследования: выявление уровней в формировании навыка принятия этических решений. Анкетирование и экспертные опросы по итогам курса проводились и в последующие годы. Полученные результаты не только позволили улучшить работу семинара-практикума, но и стимулировали новые формы обратной связи, рефлексии и самооценки по освоению стейкхолдер-анализа. Нам удалось перевести обучение навыку этической оценки и принятия морального выбора с репродуктивного уровня на продуктивный. Результаты этого эксперимента по «радикализации» этической прагматики уже опубликованы в солидных журналах [8], где мы рассматривали особенности поэтапного освоения навыка морального выбора в этически спорных ситуациях из самых разных областей науки. Моральный выбор может быть не только разобран в ряде примеров, но и натренирован при продвижении от ученического и алгоритмического уровня (репродуктивное обучение) к эвристическому и творческому (продуктивное обучение).

Особенность ученического и алгоритмического уровней в том, что шаги стейкхолдер-анализа осваиваются при разборе кейсов, предлагаемых преподавателем. В идеале алгоритм должен воспроизводиться автоматически. Аспирантам предлагаются кейсы из «банка», наработанного в предыдущие годы. Наиболее интересные и показательные из них: «Гоцкий полигон», «Использование допинга в спорте», «Стволовые клетки», «Комиксы как обучающая методика в преподавании истории», «Взрывающиеся айфоны», «Проект “Аверсия”», «Крионика», «Стэнфордский тюремный эксперимент», «Евгеника» и др.

Практика принятия этических решений невозможна без знания теории – новейших концепций, которые обычно не изучают в вузовской программе. Это теория Л. Колберга о моральном росте субъекта, теория ценностей М. Рокича, теория справедливости Дж. Ролза и др. Распаковка кейсов, имеющих очевидные решения, сопровождается пополнением теоретической базы деловой этики. Поэтому первый и второй (ученический и алгоритмический) уровни в нашем курсе дополняют друг друга, и их деление достаточно условно.

На эвристическом уровне уже появляется продуктивная образовательная деятельность. Эвристика состоит в переработке известной информации и в поиске новой. К примеру, если решение моральной дилеммы связано с личностью ученого, значительную часть решения займут дополнительные шаги по выявлению уровня морального развития (по Л. Колбергу), выявление ценностей (по М. Рокичу), модераторов поведения личности и т.п. Если же большая проблемность связана с организационной средой, обращаем внимание на правовые, нормативные и другие документы.

На этом уровне освоения стейкхолдер-анализа аспиранты сами отыскивают в СМИ проблемные ситуации, демонстрирующие этические нарушения в сфере их научной и профессиональной специализации. Между

найденными этически проблемными ситуациями проводится отбор на пригодность (по форме и содержанию) для формирования кейса, который будет распаковываться на зачетном занятии. Аспиранты выступают здесь в роли экспертов и профессионалов, начинают «играть на своем поле», где они могут продемонстрировать специальные знания, которыми не обладают другие участники дискуссии, включая преподавателя.

Творческий, четвертый уровень освоения морального выбора – наиболее сложный. Здесь отсутствуют задачи как таковые, обучающийся сам ставит себе цель, формулирует ее, детализирует и осуществляет поиск условий и действий, ведущих к ее достижению. Наше ноу-хау состоит в том, чтобы выявить и подготовить «тренеров», способных обучать применению стейкхолдер-анализа. На зачетном занятии распаковываются два–три кейса, разработанных самими аспирантами. Здесь авторы-разработчики выступают в роли «тренеров», специалистов по стейкхолдер-анализу. Они организуют занятие в соответствии со всеми требованиями кейс-стади (предварительная рассылка кейса и сопутствующих материалов, вводное слово, управление групповой дискуссией, подведение итогов, оценка всех участников). Преподаватели кафедры, присутствующие на зачетном занятии, почти не вмешиваются в процесс решения кейса, высказывая свои суждения уже при подведении окончательных итогов.

При отборе «тренеров» учитываются такие качества, как обучаемость, коммуникабельность, ответственность, стрессоустойчивость и моральное лидерство. По итогам занятия проводится дебрифинг, участниками которого являются преподаватели кафедры, «тренеры» – разработчики кейсов, активные участники групповой дискуссии. Обсуждаются сильные и слабые стороны выбранных ситуаций, степень успешности достижения поставленных целей.

Затем отрефлексированный материал по разработанному кейсу (структура, содержание, решение) и опыт проведения занятия представляются в докладах на конференции молодых ученых «Актуальные проблемы философии» и публикуются в сборнике статей по ее итогам [9].

Третий этап исследования: разработка инструментов контроля качества освоения профессионально-этических компетенций. Подготовка и реализация семинара-практикума вышла, таким образом, на качественно новый уровень, поэтому анкетирование, проведенное в мае 2012 г., было направлено на определение качества профессионально-этического знания будущих ученых. В опросе приняли участие 15 человек (это примерно 25% от общего числа обучающихся), анкеты заполнялись добровольно, анонимно и после сдачи зачета. На вопрос: «Применимы ли полученные знания и умения по профессиональной этике для решения этических проблем в межличностной и социальной коммуникации?» – положительный ответ дали 93,3% аспирантов.

Задачей опроса было выяснение того, в какой мере радикально-прагматистский механизм стейкхолдер-анализа может раскрыть темы, относимые к очевидной прагматике этики науки: моратории на некоторые виды исследований, научный поиск и права человека, необходимость публичного признания ошибок, нравственные качества личности ученого, этика научных корпораций, недобросовестность научных исследований, запрет негуманных методов проведения экспериментов, авторство, соавторство, интеллектуальная собственность в науке и др. Вопрос был сформулирован как просьба отметить «этически спорные области научных исследований, где эффективно применение стейкхолдер-анализа». В анкетах было отмечено от 4 до 14 позиций из перечисленных выше. Этот вопрос дублировался следующим, предлагающим по 5-балльной шкале оценить при-

менимость стейкхолдер-анализа к решению этических проблем в таких областях науки, как клинические и медицинские исследования, экология, космические исследования, информационные и компьютерные технологии, психология, педагогика, биотехнологии, генетика, экономика и менеджмент. На выявление качества освоения этических компетенций подготовки были ориентированы открытые вопросы: «Какие этические дилеммы в сфере науки Вы считаете наиболее острыми?» и «Возможно ли их решение с привлечением стейкхолдер-анализа?». Вот некоторые ответы: использование недостоверной информации в компьютерных системах; плагиат; этические дилеммы в экономике; изменения в биологии; генетические эксперименты; польза и вред научных открытий; социально опасные исследования; клонирование, эксперименты на людях; гуманность исследований. Указанные вопросы анкеты должны были показать, не уводит ли в сторону освоение стейкхолдер-анализа от изучения проблем собственно этики науки. Полученные результаты сняли наши опасения, показав, что большинство опрошенных хорошо ориентируется в теоретических вопросах этики и аксиологии науки, точно идентифицирует ее основную проблематику.

На вопрос: «Какие темы Вы хотели бы изучить дополнительно под руководством преподавателя или самостоятельно?» – были получены следующие ответы: этика оказания психологических услуг, генетика, использование природных ресурсов, плагиат, информационная база науки, проблемы взаимоотношений внутри научного сообщества, ответственность ученых перед обществом, гуманность, справедливость. Все это приводит к тому, что радикальная прагматика ситуационного анализа и очевидная прагматика, задаваемая тематикой этики науки, переходят в неочевидную прагматику универсальной этики – философской моральной рефлексии.

Четвертый этап исследования: выяв-

ление феномена «зоны ближайшего этико-морального развития». Понятие «зона ближайшего развития» в этическом образовании объясняет взаимообусловленность «радикальной прагматики» и общей (теоретической) этики. Психологи, изучая этот феномен, отмечают его специфику в образовании взрослых. Отличие состоит в том, что, в отличие от детей, они могут сами конструировать зону собственного ближайшего развития. Именно это мы наблюдаем в этических курсах, ориентированных на радикальную и очевидную прагматику.

Важным фактором здесь являются различные микрогрупповые формы работы. Они представляют собой не просто эффективные методы обучения для решения разного рода проблем, связанных с содержанием и развивающим характером обучения. Они необходимы уже потому, что позволяют с самого начала обучения выстроить логику изучаемого материала, увидеть не отдельные его части и разделы, которые в данный момент являются предметом обучения, а его конечный результат или результаты, которые станут содержанием обучения через довольно продолжительное время. Через «зону ближайшего развития» осуществляется выход к универсальной этической проблематике.

Это полностью подтверждается результатами работы с аспирантами. Обучающиеся этой группы относятся к моральным субъектам в стадии социальных, статусных, профессиональных и других изменений, часто сопровождающихся экзистенциальными кризисами. Такие группы с «подвижными системами ценностей», будучи вовлечены в этико-прикладную и этико-практическую работу, наиболее активно осваивают широкий спектр этической теории. Социальные и экзистенциальные изменения провоцируют глубокие личностные размышления о «справедливости/несправедливости», причинно-следственных связях в терминах «судьбы», «счастья», «совести», «смысла жизни» и

других универсалий моральной философии. Поэтому освоение практико-прикладных проблем благодаря «зоне ближайшего развития» интенсивно и органично втягивает в себя общеэтическую проблематику.

В ходе нескольких лет работы семинара-практикума мы установили, что хорошо отработанные методики тренинговых занятий по этике: а) формируют доверие к преподавателю как специалисту, владеющему этическими программами успешной деятельности; б) создают климат «микрогруппы», благодаря которому синергично объединенный опыт взрослых людей и преподавателя создает «зону ближайшего этико-морального развития» и дает этико-образовательный результат, превосходящий ожидания.

Выводы. Семинар-практикум для аспирантов СибГТУ позволил раскрыть гуманистический, социальный и профессионально-образовательный ресурс современной этики с ее практико-прикладными стратегиями морального выбора. Эти стратегии могут и должны быть спроектированы и натренированы. Опыт показывает, что эффективность освоения профессионально-этических компетенций значительно увеличивается при переходе от репродуктивного уровня к продуктивному на четырех основных этапах: ученическом, алгоритмическом, эвристическом и творческом. Обнаружен рубеж, где количественные этико-образовательные изменения переходят в качественные, а формирование профессионально-этических компетенций вырастает от ремесла к технологии. Степень освоения профессионально-этических компетенций может и должна отслеживаться с помощью специально разрабатываемых инструментов контроля и способов установления обратной связи: от дебрифинга и анкетирования до экспертных оценок и групповой рефлексии.

Фундаментальные положения теоретической этики и философии морали более

доступны субъекту, вовлеченному в трудовую и социальную практику с ее моральными дилеммами. Сильная сторона такого подхода – мощная мотивация обучающихся, создающая «зону ближайшего этико-морального развития», где формируется целостное видение этических проблем, а изучаемые «частные» темы стимулируют этико-моральное самообразование.

Литература

1. Моральный кодекс исследователя и нравственные основания научно-педагогической деятельности // Высшее образование в России. 2012. № 2.
2. Семенов В.Е. Социология образования. СПб., 2004. С. 9.
3. Викторук Е.Н. История и философия науки. Этика науки: учебное пособие для аспирантов и соискателей. Красноярск: СибГТУ, 2012. 29 с.
4. Викторук Е.Н. Этика «с маленькой буквы», или К вопросу о перспективных этико-образовательных технологиях. Статья 2 // Прикладная этика: экспертный потенциал. Ведомости прикладной этики. Вып. 41. / Под ред. В.И. Бакштановского и В.В. Новоселова. Тюмень: НИИПЭ, 2012. С. 226–239.
5. Скворцов А.А. Программа дисциплины Этика науки. URL: <http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/RC/prog/applied/science.html>
6. Фритцше Д. Дж. Этика бизнеса: Глобальная и управленческая перспектива. М.: Олимп-Бизнес, 2002. 336 с.
7. Викторук Е.Н., Портнягина А.М. Об эффективности новых образовательных технологий в курсе для аспирантов СибГТУ // Актуальные проблемы философии: Сб. науч. работ студентов и молодых ученых по итогам науч.-практ. конф. Красноярск: СибГТУ, 2009. С. 59–68.
8. Викторук Е.Н. Парадигмы прикладной этики. Ведомости. Вып. 35, специальный. Тюмень: НИИПЭ, 2009. С. 185–199; Викторук Е.Н. Этика и аксиология науки для аспирантов и соискателей (опыт работы в Сибирском государственном технологическом университете) // Эпистемология и философия науки. 2009. Т. XXI. № 3. С. 95–106.
9. Вишневский А.Н., Гуров П.В., Викторук Е.Н. Стейкхолдер-анализ как технология решения этических проблем в науке (на примере крионики) // Актуальные проблемы философии: Сб. научных работ студентов и молодых ученых по итогам всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск: СибГТУ, 2011. С. 74–81; Прокопьева Д.П., Гончаров И.А., Викторук Е.Н. Stakeholder analysis в решении проблем этики науки: проект «Аверсия» // Там же. С. 113–119; Жукова А.В., Уфимцева Е.А., Викторук Е.Н. Евгеника: возможности этической экспертизы // Актуальные проблемы философии: Сб. научных работ студентов и молодых ученых по итогам всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск: СибГТУ, 2012. С. 67–71.



РЕДАКЦИОННАЯ ПОЧТА

Г.С. БЕРЕЗОВСКИЙ, доцент
М.С. ВОЛХОНОВ, профессор
А.Ф. ИВАНОВА, соискатель
И.А. МАМАЕВА, доцент
*Костромская государственная
сельскохозяйственная академия*

Организация СРС в рамках модульно- рейтинговой системы

Показан подход к организации самостоятельной работы студентов (СРС) в рамках модульно-рейтинговой системы. Представлена модель организации СРС, анализируется содержание ее элементов. Отмечаются организационно-методические трудности, которые могут возникнуть при ее внедрении.

Ключевые слова: *самостоятельная работа студентов в вузе, модульно-рейтинговая система, модель организации самостоятельной работы студентов*

Для реализации ФГОС в вузе должна быть создана организационно-методическая база, способная обеспечить освоение студентами основных образовательных программ. Одним из важных вопросов при этом является организация и методическое обеспечение самостоятельной работы студентов (СРС). В Типовом положении об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации СРС рассматривается как один из видов учебных занятий: «Учебные занятия в высшем учебном заведении проводятся в виде: лекций, консультаций, семинаров, практических занятий, лабораторных работ, контрольных работ, коллоквиумов, *самостоятельных работ* (выделено нами), научно-исследовательской работы, практики, курсового проектирования (курсовой работы)» [1].

При внедрении в *Костромской ГСХА* модульно-рейтинговой системы появилась потребность в более глубоком рассмотрении вопросов организации СРС. Пилотное обследование студентов 1-го курса инженерно-технологического факультета позволило выявить причины психологического характера, мешающие студентам успешно обучаться в рамках модульно-рейтинговой системы. Среди компонентов учебной деятельности наиболее низкие показатели были по-

лучены по шкалам: 1) коррекция, 2) волевые усилия, 3) планирование. Кроме того, результаты пилотного обследования выявили проблему организации и осуществления студентом именно самостоятельной образовательной деятельности в рамках модульно-рейтинговой системы: вместо копинг-стратегии более продуктивного и социального характера (решение проблем, поиск социальной поддержки и контакта) были обнаружены копинг-стратегии «зеркального» плана (стратегия избегания) и др.

Решение проблемы пошло по пути представления организации СРС в виде управляемой системы, поиска «проблемных зон» и их устранения.

Элементами модели организации СРС в рамках модульно-рейтинговой системы были выбраны: «Планирование СРС», «Методическое обеспечение СРС», «Управление и контроль СРС», «Обратная связь». По организационно-методическим материалам шести факультетов вуза был проведен содержательный анализ каждого элемента. В результате получены следующие обобщения.

1. Анализ рабочих программ дисциплин (РПД) указывает на успешное планирование СРС преподавателями всех факультетов.

2. О возможностях управления и контроля СРС позволяют судить рейтинг-пла-

ны дисциплин, разрабатываемые преподавателями, и электронные журналы на Web-платформе, заполняемые преподавателями еженедельно (в электронных журналах для оценки СРС выделена отдельная позиция на каждой неделе). В рейтинг-планах преподаватель указывает требования к СРС, баллы по СРС, точки контроля СРС (на запланированных неделях семестра). Рейтинг-планы выдаются студентам в начале обучения, на них студент ориентируется при выполнении своих учебных действий на протяжении всего семестра. Обнаружено, что преподаватели по-разному контролируют выполнение СРС (назначается итоговая неделя для оценки, СРС оценивается на каждой неделе или выбирается промежуточный вариант в зависимости от специфики дисциплины и количества учебных часов). Большой интерес представляют «продукты» СРС. Каждый факультет по-своему подходит к решению данного вопроса (кейсы, проекты, аналитические таблицы, кластеры, синквейны, биологический, анатомический, экологический словарь и мн. др.).

3. О функционировании «обратной свя-

зи» свидетельствуют консультации преподавателей, проводимые как в аудиториях вуза в соответствии с расписанием, так и дистанционно.

К «проблемной зоне» при проведении указанного анализа было отнесено методическое обеспечение СРС. Обнаружена разрозненность методической базы: не все факультеты успели подготовить методические материалы для СРС с учетом специфики направлений обучения (часть оказалась издана, часть подготовлена для РИО). Кроме того, результаты анкетирования преподавателей показали, что только 46% респондентов смогли рационально спланировать выполнение студентами самостоятельной работы, 20% столкнулись с организационно-методическими трудностями при планировании выполнения студентами самостоятельной работы. Результаты анкетирования указали также на необходимость введения в модель организации СРС элемента «Методическая поддержка преподавателя» (рис. 1).

В целом проведенная работа позволила выйти на новый уровень организации СРС в Костромской ГСХА.

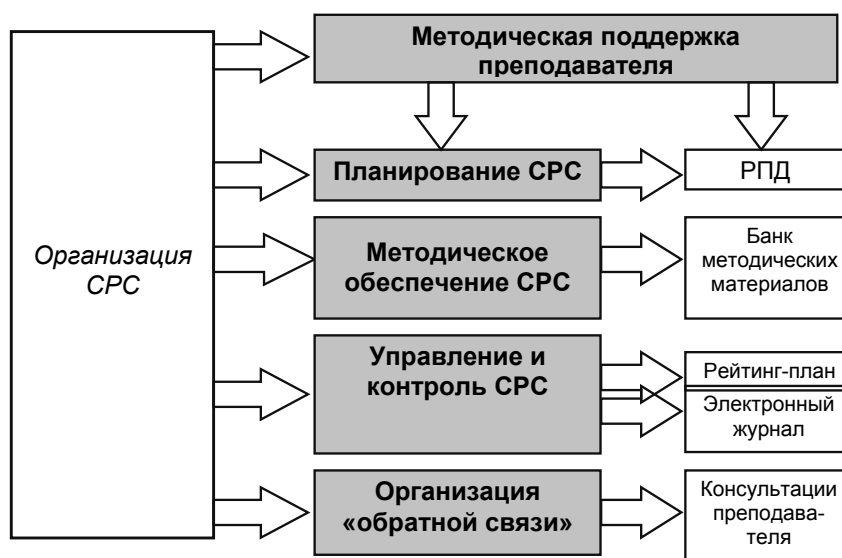


Рис. 1. Модель организации СРС в рамках модульно-рейтинговой системы

Литература

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008 г. № 71 г.

Москва. Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении). URL: <http://elementy.ru/Library9/p71.htm>

**М.А. ФЕДОРОВА, доцент
Омский государственный
технический университет**

Портфолио научно-исследовательской деятельности студента

Проанализированы преимущества использования технологии портфолио в мониторинге научно-исследовательской деятельности студентов, при этом особо отмечены возможности развития рефлексивного мышления студентов и формирования общей культуры научной деятельности. Предложена модель портфолио научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: *технология портфолио, педагогический мониторинг, научно-исследовательская деятельность студентов, оценка качества образования*

Педагогическая идея портфолио предполагает смещение акцента с недостатков знаний и умений учащихся на конкретные их достижения в определенной области знаний, направлена на интеграцию количественной и качественной оценок, доминирование самооценки по отношению к внешней оценке [1; 2].

Мы видим следующие *преимущества использования технологии портфолио в мониторинге научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС)*.

1. Портфолио может являться инструментом контроля качества как процесса, так и результата научной деятельности. При этом отражаются результаты на разных этапах процесса научного исследования и за различные периоды времени (семестр, год, несколько лет и т.п.).

2. Портфолио может отражать как официальную, так и неофициальную оценку. Под официальной оценкой подразумевается оценка обязательных к выполнению работ студентов, а также оценка, выраженная в виде официального документа (отзыва, рецензии, рекомендации, балла в ведомости, кредитных единиц и т.п.). В сфере

НИДС это оценки за семестровые, годовые и итоговые работы, а также отзывы и рецензии на статьи и проекты, подготовленные студентами. Оценка в виде разного рода рейтингов также является официальной, и хотя она обычно не учитывается при обучении студента в вузе, но может стать основой развития его дальнейшей научной карьеры, а потому требует особого внимания и протоколирования.

Неофициальная оценка отличается как формой проявления, так и своим субъектом, то есть автором. Она может быть выражена как письменно (в том числе в электронном виде), так и устно (например, в виде комментария к докладу или устной рекомендации).

Если субъектом официальной оценки для студента может стать только ученый, преподаватель, то неофициальную оценку могут выразить другие члены научного сообщества (студенты, а также сам обучающийся). В данном исследовании нас интересует в первую очередь рефлексия студента, его способность планировать, оценивать и корректировать свою образовательную и научную траекторию, свои до-

стижения в исследовательской сфере деятельности.

3. Портфолио многомерно и вариативно по форме и содержанию. Выделяют следующие виды портфолио по характеру и структуре представленных в нем материалов:

1) портфолио документов, или «рабочее портфолио»;

2) «протокольное», или показательное, портфолио, включающее лучшие работы за определенный период времени;

3) процессное портфолио;

4) итоговое портфолио.

Очевидно, что существуют интегративные виды портфолио в зависимости от конкретных задач и объекта педагогического мониторинга. В любом из его видов портфолио позволяет аккумулировать информацию, оценивать достижения учащегося, выявлять динамику развития его творческих способностей, развивать его самопознание и рефлексию. С учетом возможностей и особенностей развития информационной среды вуза портфолио может иметь классическую (бумажную) либо электронную форму. Е-портфолио оценивает достижения учащегося в режиме он-лайн с возможностью комментирования их другими участниками образовательного процесса.

4. Технология портфолио способствует развитию мотивации студентов в той или иной деятельности.

5. Будучи альтернативным инструментом педагогического мониторинга, портфолио является средством развития рефлексивного мышления студента.

Одной из характеристик научной деятельности является ее протяженность во времени, иногда даже непредсказуемость, а потому сложность в планировании и корректировке. Особые трудности это вызывает у студентов младших курсов, которые еще не имеют целостного представления о процессе научной деятельности и опыта проведения самостоятельного исследования. В этом случае портфолио как инстру-

мент планирования, оценки результатов и корректировки научно-образовательной траектории приобретает особое значение и может послужить механизмом, способствующим развитию научной карьеры молодого ученого начиная с первых лет обучения в вузе.

По нашему мнению, *структура портфолио* НИДС может быть представлена в виде следующих блоков:

1) блок личных данных (общие сведения, тематика научной деятельности);

2) блок достижений (список научных работ, патентов, сертификатов, почетных грамот);

3) блок индивидуальных заданий (выполненные студентом проекты / задания. В портфолио научно-исследовательской деятельности могут быть включены тексты статей, курсовых проектов и наиболее важных публикаций автора);

4) блок информационного взаимодействия (отзывы, рецензии, рекомендации преподавателей и научных руководителей студента);

5) блок самоанализа (план работы на год, планируемые статьи и конференции, анализ результатов работы и т.п.);

6) блок перспективных идей, гипотез, теорем, возможных изобретений, то есть того, что предстоит сделать.

Одной из задач развития современного университета является воспитание нового поколения исследователей и ученых. В *Омском государственном техническом университете* создаются все условия для успешной деятельности молодых ученых: проводятся семинары, научные конференции, конкурсы «Молодой ученый» и «Молодой кандидат наук». Существует программа элитного образования, позволяющая получить подготовку по выбранной специальности на качественно новом уровне. Кроме того, введено почетное звание «Студент-исследователь», дающее преимущественное право на обучение по индивидуальному плану и углубленную языковую

подготовку. Технология портфолио, наряду с анкетированием различной направленности, применяется в педагогическом мониторинге научно-исследовательской активности студентов элитного образования, а также студентов (будущих бакалавров, специалистов, магистров), претендующих на звание «Студент-исследователь» или уже получивших его. По нашему мнению, использование данной технологии способствует формированию культуры научной деятельности, является важным инструментом развития рефлексивного мышления студентов, а также планирования будущей

карьеры в сфере научно-педагогической деятельности.

Литература

1. Лыгина Н.И., Макаренко О.В., Резников Б.С. Портфолио как технология развития компетентности основных участников образовательного процесса // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 6. С. 74–80.
2. Игонина Е.В. Функции портфолио студента высшего учебного заведения // International scientific analytical project. URL: <http://gisap.eu/ru/node/734>

О.Н. ЕФРЕМОВА, ст. преподаватель
Томский политехнический университет

Опыт организации самостоятельной работы студентов

В статье рассматриваются цели организации самостоятельной работы студентов и факторы, обеспечивающие ее эффективность. Предлагается организация самостоятельной работы студентов по математике посредством включения в учебный процесс интегративных проектов по математике и информатике.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, организация СРС, внеаудиторная самостоятельная работа студентов по математике, формирование исследовательских компетенций

Планирование самостоятельной работы, выбор её форм и методов, а также организация системы отслеживания и оценивания результатов самостоятельной работы являются одним из наиболее слабых мест в практике вузовского образования применительно к современному образовательному процессу (введение новых образовательных стандартов, внедрение системы педагогического мониторинга и т.д.). Поэтому в современном образовательном процессе и педагогических исследованиях самостоятельной работе уделяется всё большее внимание. «Степень развитости ученика, — отмечает В.А. Далингер, — измеряется и оценивается его способностью самостоятельно приобретать новые знания, способностью использовать в учебной и практи-

ческой деятельности уже полученные знания» [1, с. 6]. В государственных образовательных стандартах ВПО на самостоятельную работу отводится 50% недельной нагрузки. В этих условиях особую актуальность приобретает внеаудиторная самостоятельная работа, которая включает в себя учебную, научно-исследовательскую и творческую деятельность студентов.

Анализ педагогической литературы позволил сделать вывод, что успех организации СРС обеспечивают четыре группы факторов: организационные, методические, мотивационные и психолого-педагогические.

К организационным факторам относятся: бюджет времени, место СРС (аудиторная, внеаудиторная), средства для СРС

(учебная литература, компьютер и т.д.), форма деятельности (групповая, парная, индивидуальная). К *методическим факторам* относятся: планирование преподавателем заданий на самостоятельную работу (по объему, срокам выполнения), обучение методам самостоятельной работы (самостоятельное изучение источников, подготовка докладов, учебных проектов и т.д.) и использованию компьютера (для оформления работы, решения задачи, построения графиков и т.д.), управление самостоятельной работой (сотрудничество преподавателя со студентом, система контроля и самоконтроля). К *мотивационным факторам* относятся: потребность узнать новое, расширить свои знания, овладеть каким-либо умением и т.д. К *психолого-педагогическим факторам* относятся: учет психологических качеств, формирование универсальных (общекультурных) и профессиональных компетенций.

Рассмотрим опыт организации самостоятельной работы в *Томском политехническом университете*.

Так, на практическом занятии по математике в начале учебного года до каждого студента доводится информация о требованиях к самостоятельной работе. Студенту выдается рейтинг-лист по дисциплине, в котором обозначены темы лекций и практических занятий, индивидуальные задания, контрольные работы, список литературы, определено количество баллов, которые студенты могут получить в течение семестра за определенные виды работ, а также указаны результаты изучения дисциплины, которые студент должен продемонстрировать при освоении курса «Математика». В рабочей программе дисциплины «Математика» указываются часы на внеаудиторную самостоятельную работу, которая должна контролироваться и оцениваться преподавателем в течение семестра. В разделе «Организация и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов» студенту указываются виды

работ, которые включает в себя текущая СРС и творческая СРС. Там же приводится примерный перечень научных проблем и направлений научных исследований.

При организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по математике отдается предпочтение групповой, парной и индивидуальной деятельности, которая будет способствовать развитию необходимых компетенций. Групповая и парная деятельность предполагает возможность продемонстрировать готовность студента к кооперации с коллегами, к командной работе. Индивидуальная деятельность позволяет студенту критически оценить свои личностные качества, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков.

В контексте нашего исследования мы пришли к выводу, что внеаудиторную самостоятельную работу по математике надо организовать таким образом, чтобы она помогла студенту сделать первые шаги в овладении методами научного исследования. Еще В.П. Вахтеров писал: «Надо, чтобы ученики привыкли сами делать выводы из фактов, пользуясь научными приемами исследования. А этого мы можем достигнуть лишь тогда, когда будем ставить ученика в положение изобретателей и исследователей...» [2, с. 250]. Наш педагогический опыт показал, что целесообразно в процессе обучения студентов математике проводить самостоятельную работу, которая будет направлена на разработку образовательных интегративных проектов по математике и информатике.

При организации внеаудиторной СРС мы ставили следующие цели:

- помочь студентам овладеть приемами работы с традиционными носителями информации, с компьютером, Интернет-ресурсами, базами данных, электронными словарями и т.д.;
- развивать способность студентов демонстрировать базовые знания в области математики и формировать у них перво-

начальный опыт решения профессиональных задач на основе полученных знаний;

- создавать в процессе обучения условия для развития у студентов умений соединять разрозненные факты в единое целое, интегрировать полученные знания по математике для решения познавательных и творческих задач, исследовательские умения и навыки;

- развивать способность студентов к самоконтролю, рефлексии и самооценке;

- развивать у студентов профессионально важные личностные качества, такие как выбор собственной стратегии, ответственность за принятие решения и т.п.

По нашему мнению, самостоятельная работа студента по математике должна опираться на следующие мотивы обучения:

- познавательные, которые порождаются потребностями узнать новые понятия в области математики, освоить математические методы для решения типовых задач;

- мотивы достижения, которые порождаются стремлением выполнить более

сложный уровень задач (нестандартные и творческие задачи);

- профессиональные, которые порождаются стремлением решать профессиональные задачи на основе полученных математических знаний.

Как показал наш практический опыт, подобная организация самостоятельной работы по математике направлена не только на достижение учебных целей дисциплины, но и на развитие у студентов личностных качеств, вовлечение их в самостоятельную поисковую деятельность и формирование первоначального опыта решения профессиональных задач на основе полученных знаний.

Литература

1. Даллингер В.А. Самостоятельная деятельность учащихся и её активизация при обучении математике: Учеб. пособие. Омск, 1993. 155 с.
2. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1987. 400 с.



Двухлетний импакт-фактор РИНЦ 2011 (в скобках – без самоцитирования)

Социологические исследования	1,090 (0,995)
Вопросы философии	0,898 (0,811)
Педагогика	0,732 (0,700)
Высшее образование в России	0,619 (0,514)
Вопросы образования	0,590 (0,538)
Alma mater	0,418 (0,388)
Философия образования	0,344 (0,108)
Эпистемология и философия науки	0,217 (0,160)
Социология образования	0,206 (0,144)
Высшее образование сегодня	0,200 (0,184)

Summaries

Modernization practice

MOSICHEVA I.A., KARAVAEVA E.V., PETROV V.L. REALIZATION OF DOCTORAL TRAINING PROGRAMS BASED ON THE FEDERAL LAW «ON EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION»

The authors dwell upon the main aspects of the development of doctoral training programs in Russia. Major trends of these programs are defined by the new federal law «On Education in the Russian Federation». The new generation of documents on the implementation of doctoral programs will ensure the conditions for high-quality preparation of scientific and pedagogical staff.

Keywords: higher education, federal law on education, doctoral training, educational standards, curriculum, scientific and pedagogical staff, qualification, accreditation, licensing, document on education; dissertation

CHUPRUNOV E.V., STRONGIN R.G., GRUDZINSKIY A.O. THE CONCEPT AND THE EXPERIENCE IN DESIGNING THE STRATEGY FOR INNOVATIVE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY

The article presents the concept of the development of an innovative university strategy. It is illustrated by the example of the strategy adopted by Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod – National Research University. The experience in collective discussion and adoption of the strategy in a large multidisciplinary classical university is analyzed. The adopted strategy became a fundamental part of UNN successful application for the Leading University International Competitiveness Enhancement Program.

Keywords: strategy, strategic university management, classical university, innovative university, Leading University International Competitiveness Enhancement Program

PRIKHODKO V.M., PETROVA L.G., SOLOVYEV A.N. THE NEW FORMAT OF SOLVING THE TASKS OF THE INTERNATIONAL INTEGRATION OF ENGINEERING EDUCATION

The article presents the experience of research and education center founded on the base of State Technical University – MADI to improve the educational process in technical higher school taking into account the best international and domestic engineering and pedagogical practice.

Keywords: technical teacher training, engineering pedagogy, academic mobility, Tempus project

Crossroad of opinions

ABLAMEYKO S.V., ZHURAVKOV M.A., SAMOKHVAL V.V. PERFORMANCE OF THE CIS HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE GLOBAL WEBOMETRIC RANKING BY INSTITUTIONAL PROFILE

In the past decade, rankings have become significant tools for improving the quality of teaching, learning, and research, and also important vehicles for promoting competitiveness of higher education institutions (HEIs) in the global educational markets. This paper shows the performance in the webometric ranking by a selection of Belarusian higher education institutions of six different profiles (classical, education, medical, technical, agricultural, and economics), and compares this to the performance of comparable HEIs of similar profiles in the CIS. A list of the top ten HEIs in the CIS is presented, along with the positions in the webometric ranking of various institutions worldwide among the top one hundred HEIs grouped by profile. The positions of the CIS institutions are highlighted in these listings.

Keywords: rankings of higher education institutions, webometric ranking of HEIs, CIS institutions webometric ranking

SEROSHTAN M.V., VLADIMIRSKIY B.M. WHAT KIND OF UNIVERSITY RANKING SYSTEM WE NEED

Taking recent international university ranking trends into account, an analysis of requirements to a ranking system for Russian higher educational institutions was conducted. These requirements were considered in the context of the increase of the competitiveness of Russian universities while retaining the national identity of higher education.

Keywords: university ranking, ranking positions, quality of education, competitiveness of a university

University life

Centre for Humanities in the Russian South

GORBUNOV A.P. UNIVERSITY THAT OPENS AND TRANSFORMS THE WORLD (CREATIVE AND INNOVATIVE UNIVERSITY) AS A RESPONSE TO THE CHALLENGES OF A NEW ERA

The author analyzes the advantages and shortcomings of the models of “classical”, “research” and “entrepreneurial” university and offers the unique conception of a creative and innovative university that transforms the world. The author argues that this model is an adequate response to the challenges of the new era of economics of knowledge and of creative and innovative competences.

Keywords: creativity, innovativeness, transformative force, creative and innovative university, creative and innovative competences, integrative functions of a university, universal and unique nature of labour, unified thought-activity

PAVLENKO I.I. THE PLACE OF INFORMATIZATION IN THE STRATEGY OF DEVELOPMENT OF A MODERN INNOVATIVE UNIVERSITY

The article describes the essence of notions «innovation», «innovative university» and characterizes the place that informatization takes in the development of a modern innovative university.

Keywords: informatization, innovation, innovative university, creative innovative university, information infrastructure of an innovative university, information and communication environment, university strategic development, creativity and innovation competency

BARYSHNIKOV N.V. WAYS TO RAISE THE QUALITY OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL THESES

Within the context of discussion a topical problem concerning modernization of a system of faculty certification the article presents the experience of Pyatigorsk State Linguistic University. The ways of interaction between the university administration and thesis committees, measures for raising the quality of pedagogical and psychological theses, and for raising the efficiency and transparency of thesis committees activities are viewed.

Keywords: system of teaching staff training, faculty certification system, thesis committees activities, postgraduate and doctoral training, quality of pedagogical and psychological theses, qualimetric assessment of theses

VOROBIEV G.A. E-LEARNING ENVIRONMENT AT INNOVATIVE UNIVERSITY

The article focuses on the main elements of PSLU e-environment, describes the activities of the Research and education center for IT-culture and innovations in informatization of Pyatigorsk State Linguistic University.

Keywords: IC technologies, informatization, virtual learning environment, LMS Moodle, local e-learning resources, services *Web 2.0*, web-projects, distant learning, center for IT-culture and innovations in informatization

Internationalization of education

DYUKAREV I.A., KOTLOBOVSKIY I.B., KARAVAEVA E.V., DEMCHUK A.L., TELESHOVA I.G., ECHENIKE V.J., ULYANOVA M.E. ON THE “TUNING RUSSIA” PROJECT

This paper is the first one from the coming soon articles with a description of the results and findings of the project “Tuning of educational structures”. The article highlights the main goals and results of the project “Tuning Russia” conducted in Russia in the period of 2010–2013. Special attention is paid to the basic approaches of the drafting the Reference points of the educational programs in different subject areas. Some findings from the survey of the opinion of academy, alumni, students and employers on the importance and achieved level of the professional competencies in Economics are given. The paper describes several kinds of activities to be done by the Tuning centers were established in 13 Russian universities participated in the project “Tuning Russia”.

Keywords: tuning methodology, learning outcome, teaching, learning, estimation, Russian

educational standards, Reference points, Tuning centres, general and special competences for subject areas, student-centered education model

Discussing a problem

GURULEVA T.L., MAKAROV A.V. HIGHER LINGUISTIC EDUCATION IN RUSSIA: PROBLEMS OF SINOLOGISTS TRAINING

The article studies organizational and pedagogical problems of sinologists training at institutions of higher education in Russia. The definition of higher sinological linguistic education is given, also the main educational programs of higher professional education in this sphere are determined, an analysis of the main organizational and pedagogical problems of sinologists training is made in the article. The ways to solve the above-mentioned problems on the federal and regional levels are offered.

Keywords: linguistic education, polycultural linguistic education, higher linguistic sinological education, linguistic education program, professional activity in the sphere of cross-national and cross-cultural interaction, methodology of Chinese language teaching, competence of Chinese language mastering, language study-training

BUKHMANN L.M., BUKHMANN N.S. SOME DISADVANTAGES OF CENTRALIZED ONLINE TESTING

The mathematical model of centralized testing on the base of the Internet FEPO is described. It is shown that the test results depend not only on the level of students preparation, but also on the number of didactic units in the training course. The authors draw a conclusion of non-optimality of the system of Internet-based testing and substantiate the need to move away from the requirements of mastering all didactic course units.

Keywords: Internet testing, didactic unit, mathematical model of centralized testing

KAZNACHEEV S.V., LOPATINA O.V., BOGOLYUBOVA ZH.YU. SOME ADDITIONS TO PRACTICE AND THEORY OF PHYSICAL EDUCATION TEACHING IN NON-SPORTS ORIENTED HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Physical education as a component of an education system reveals its educative, health-improving, economic and cultural value. It promotes the appearance of such social trends as physical training movement, i.e. joint activities of people to use, distribute and enhance the values of physical culture. Control of the physical training system is a complex process that requires the choice of the best strategy and tactics, effective methods for forming healthy lifestyle. The article describes the main elements of physical training system applied at Siberian Institute of Management - Branch of the RANEPa.

Keywords: physical education, organization of educational process at physical education department, non-sports oriented higher education institution, students' health, health-improving technologies

BARANOV V.V., BELONOVSKAYA I.D., NIKULINA Y.N. STUDENT'S COMPETITIVE RESOURCE IN A REGIONAL UNIVERSITY

The article is devoted to the phenomenon of competitive resource for a university graduate. The pedagogical and sociological aspects of its formation in the regional university complex are presented. On the basis of factor analysis the opinions of various stakeholders on the significant competitive advantages of graduates on the regional labor market are explored. As a pedagogical tool to create student's competitive resource at Orenburg State University was developed a special program, including employment training courses, sports and context games, corporate health groups, special skills raising courses for teachers, curators, and elective disciplines for masters of pedagogy.

Keywords: university complex, resource of a regional university, graduate's competitive resource, factor analysis, stakeholder analysis, factors of competitive self-development

Academic writing

BAKIN E.V. ACADEMIC WRITING CENTER AT THE HIGHER SCHOOL OF ECONOMICS

The article sheds light upon Academic Writing Center, an educational project launched at the Higher School of Economics in September 2011. The author briefly mentions the center's objectives, explores the programs offered for potential students and unveils the questions of recruitment, timing and strategic planning. At the end some statistics is given.

Keywords: academic writing, academic literacy, academic competences

VENEDIKTOVA T.D. ACADEMIC WRITING AT THE UNIVERSITY OF CHICAGO: TRANS-NATIONAL PERSPECTIVE

The author refers to teaching academic writing to PhD students at the University of Chicago, USA. The experience is regarded from the point of view of the 'local', nationally accepted attitudes and requirements, and the possibilities of applying these attitudes and requirements to the Russian higher education, which could help internationalize the learning environment in this country.

Keywords: academic writing, rhetoric, critical thinking

KOROTKINA I.B. FROM LINGUISTIC CENTER TO ACADEMIC WRITING CENTER

The author describes the experience accumulated by the Interdisciplinary Department of English, MSSES, in creating the innovative Western-type academic environment and its further development into an academic center focused on academic writing. She analyses the ways in which the Western model of academic writing could be applied to the Russian learning environment, and offers a concept of creating academic writing centers in Russian universities.

Keywords: academic writing, academic literacy, metalinguistic competences, academic writing center

Hot theme

ANTIPOV G.A. HOW AND WHY IT IS REQUIRED TO STUDY HISTORY AT SCHOOL AS WELL AS AT UNIVERSITY?

The principle cultural contexts are considered, which are necessary to be taken into account in order to create "the single textbook of history". There should be included such things as commemorative practices, historical memory, scientific rationality. The clear understanding of their borders and forms of their representation in the historical textbooks is needed.

Keywords: history, history textbook, commemorative practices, narrative, historical memory, historical science

ANDREEV A.L. INTELLECTUAL FIELD OF HISTORY

The paper focuses on the topical problems of teaching history and the standards of historical education in higher school and ponders over the role of historical component in training specialist of different spheres. These problems are treated through the prism of formation of creative intellectual environments.

Keywords: history, historical knowledge, teaching history, standards of historical education, creativity, creative intellectual environments

TAGIROVA N.F., SUMBUROVA E.I. HISTORICAL DISCIPLINES IN MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AND THEIR ROLE IN THE FORMATION OF STUDENT'S PERSONALITY

The article suggests developed on the basis of the federal state education standards cross-cutting themes and problem-chronological modules to ensure continuity in studying the economic university disciplines as «History» and «Economic history». The authors dwell upon the interdisciplinary links and interactive forms of training taking into account the competence-based approach and psychological and age-related peculiarities of modern students.

Keywords: historical disciplines, Federal state education standards, baccalaureate, competence approach, continuity of historical education, interdisciplinary networks, innovative methods of teaching

For the assistance of a degree seeker

VIKTORUK E.N. ETHICS OF SCIENCE: PRACTICAL AND APPLIED MODE

The article presents an experience of studying the subject "Ethics and Axiology of Science" by post-graduate students of SibSTU. The moral choice as a classical subject of ethics is considered in the light of practical and applied aspects. Stakeholder analysis acting as a technique for unpacking cases is applied for the solution of ethical dilemmas in the sphere of science.

Keywords: ethics, ethics of science, philosophy of science, stakeholder analysis, situation analysis, practical ethics, ethical education, ethical and educational technologies, moral choice

Наши авторы

- АБЛАМЕЙКО Сергей Владимирович – д. техн. н., профессор, академик НАНБ, ректор, Белорусский государственный университет. E-mail: ablameyko@bsu.by
- АНДРЕЕВ Андрей Леонидович – д. филос. н., профессор, Институт социологии РАН. E-mail: sympathy_06@mail.ru
- АНТИПОВ Георгий Александрович – д. филос. н., профессор, Новосибирский государственный университет экономики и управления. E-mail: dr.eji2@yandex.ru
- БАКИН Евгений Валерьевич – руководитель Центра академического письма, НИУ ВШЭ. E-mail: preteach@gmail.com
- БАРАНОВ Владимир Владимирович – к. пед. н., профессор, Оренбургский государственный университет. E-mail: fizv@mail.osu.ru
- БУХМАН Любовь Михайловна – доцент кафедры физики, Самарский государственный архитектурно-строительный университет. E-mail: bukhman-liubov@ Rambler.ru
- ВЕНЕДИКТОВА Татьяна Дмитриевна – д. филос. н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова. E-mail: tvenediktova@mail.ru
- ВИКТОРУК Елена Николаевна – д. филос. н., проф., Сибирский государственный технологический университет. E-mail: eviktoruk@yandex.ru
- ГОРБУНОВ Александр Павлович – к. истор. н., профессор, ректор, Пятигорский государственный лингвистический университет. E-mail: gorbunov@pglu.ru
- ГУРУЛЕВА Татьяна Леонидовна – д. пед. н., доцент, Забайкальский государственный университет. E-mail: gurulevat@chitaonline.ru
- ДЮКАРЕВ Иван А. – координатор проекта «Тюнинг в России», Международная академия Тюнинг, Университет Деусто (Испания). E-mail: ivan.dyukarev@deusto.es
- КАЗНАЧЕЕВ Сергей Влаильевич – д. мед. н., профессор, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС. E-mail: doc_kazna@mail.ru
- КАРАВАЕВА Евгения Владимировна – к. ф.-м. н., доцент, зам. проректора, МГУ им. М.В. Ломоносова, исполнительный директор АКUR. E-mail: karavaeva@rector.msu.ru
- КОРОТКИНА Ирина Борисовна – к. пед. н., доцент, Московская высшая школа социальных и экономических наук. E-mail: irina.korotkina@gmail.com
- КОТЛОБОВСКИЙ Игорь Борисович – к. экон. н., доцент, проректор, МГУ им. М.В. Ломоносова, генеральный секретарь АКUR. E-mail: kotlobovskiyork@rector.msu.ru
- МОСИЧЕВА Ирина Аркадиевна – зам. директора Департамента государственной политики в сфере высшего образования Минобрнауки России. E-mail: mosicheva-ia@mon.gov.ru
- ПРИХОДЬКО Вячеслав Михайлович – д. техн. н., профессор, ректор, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ). E-mail: rector@madi.ru
- СЕРОШТАН Мария Васильевна – д. экон. н., профессор, проректор, Южный федеральный университет. E-mail: seroshtan@srfedu.ru
- ТАГИРОВА Наиля Фаридовна – д. истор. н., профессор, Самарский государственный экономический университет. E-mail: tag-nailya@yandex.ru
- ЧУПРУНОВ Евгений Владимирович – д. ф.-м. н., профессор, ректор, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. E-mail: chuprunov@phys.unn.ru

Our authors

- ABLAMEYKO Sergey V. – Dr. Sci. (Tech.), Prof., Academician of NASB, Rector of Belarusian State University. E-mail: ablameyko@bsu.by
- ANDREEV Andrey L. – Dr. Sci. (Philos.), Prof., Institute of Sociology of RAS. E-mail: sympathy_06@mail.ru
- ANTIPOV Georgy A. – Dr. Sci. (Philos.), Prof., Novosibirsk State University of Economics and Management. E-mail: dr.eji2@yandex.ru
- BAKIN Evgeny V. – Head of Academic Writing Center, Higher School of Economics. E-mail: preteach@gmail.com
- BARANOV Vladimir V. – Cand. Sci. (Pedagogy), Prof., Orenburg State University. E-mail: fizv@mail.osu.ru
- BUKHMEN Lyubov M. – Assoc. Prof., Samara State University of Architecture and Civil Engineering. E-mail: bukhman-liubov@rambler.ru
- CHUPRUNOV Evgeny V. – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Rector of Lobachevsky National Research University of Nizhni Novgorod. E-mail: chuprunov@phys.unn.ru
- DYUKAREV Ivan A. – Coordinator of “Tuning Russia” project, International Tuning Academy, University of Deusto. E-mail: ivan.dyukarev@deusto.es
- GORBUNOV Alexandr P. – Cand. Sci. (Hist.), Prof., Rector of Pyatigorsk State Linguistic University. E-mail: gorbunov@pglu.ru
- GURULEVA Tatyana L. – Dr. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Trans-Baikal State University. E-mail: gurulevat@chitaonline.ru
- KARAVAEVA Evgenia V. – Cand. Sci. (Phys.-Math.), Assoc. Prof., Lomonosov Moscow State University, Executive Director of Association of the Classical Universities of Russia. E-mail: karavaeva@rector.msu.ru
- KAZNACHEEV Sergey V. – Dr. Sci. (Med.), Prof., Siberian Institute of Management – Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: doc_kazna@mail.ru
- KOROTKINA Irina B. – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Moscow School of Social and Economic Sciences. E-mail: irina.korotkina@gmail.com
- KOTLOBOVSKY Igor B. – Cand. Sci. (Econ.), Assoc. Prof., Prorector, Lomonosov Moscow State University, General secretary of Association of the Classical Universities of Russia. E-mail: kotlobovskyopk@rector.msu.ru
- MOSICHEVA Irina A. – Deputy director, The Ministry of Education and Science of the Russian Federation. E-mail: mosicheva-ia@mon.gov.ru
- PRIKHODKO Vyacheslav M. – Dr. Sci. (Tech.), Prof., Rector of State Technical University – MADI, President of RMC IGIP. E-mail: rector@madi.ru
- SEROSHTAN Maria V. – Dr. Sci. (Econ.), Prof., Prorector, Southern Federal University. E-mail: seroshtan@sfedu.ru
- TAGIROVA Nailya F. – Dr. Sci. (Hist.), Prof., Samara State University of Economics. E-mail: tag-nailya@yandex.ru
- VENEDIKTOVA Tatyana D. – Dr. Sci. (Phil.), Prof., Lomonosov Moscow State University. E-mail: tvenediktova@mail.ru
- VIKTORUK Elena N. – Dr. Sci. (Philos.), Head of the Department of Philosophy, Siberian State Technological University. E-mail: eviktoruk@yandex.ru

